

Cumhuriyet'in 100. Yılında

TÜRKÇE
EĞİTİMİNE
GENEL BİR BAKIŞ

EDİTÖR

DOÇ. DR. ESRA KARAKUŞ TAYŞI

EĞİTİM
yayınevi

CUMHURİYET'İN 100. YILINDA TÜRKÇE EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

Editör: Doç. Dr. Esra Karakuş Tayşi

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-385-047-0

1. Baskı, Aralık 2024

Kütüphane Kimlik Kartı

CUMHURİYET'İN 100. YILINDA TÜRKÇE EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

Editör: Doç. Dr. Esra Karakuş Tayşi

IV+142 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-385-047-0

Bu kitap, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nin "100. Yılıımızda 100 Kitap" projesinde listelenmektedir.

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc. P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
projetimdeki kitapçınız

İÇİNDEKİLER

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE KONUŞMA VE EĞİTİMİ 1

Arş. Gör. Zarife Karakoç, Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal

DÜNYA VE TÜRKİYE'DE YAZMA EĞİTİMİ: GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE VE GELECEĞE BİR BAKIŞ..... 17

Doç. Dr. Banu Özdemir, Kübra Ablak

DÜNDEN BUGÜNE TÜRKİYE'DE DİNLEME EĞİTİMİ.....40

Kader Yeniçeri Tuna, Doç. Dr. Esra Karakuş Tayşi

OKUMA BECERİSİ: TARİH, TEORİ VE EĞİTİMDE YANSIMALARI67

Doç. Dr. Abdullah Kaldırım

TÜRKÇENİN GÜNCEL SORUNLARI97

Doç. Dr. Muharrem Kürşad Yangil, Hamide Ay

CUMHURİYET'İN 100 YILINDA ÇOCUK EDEBİYATINA BAKIŞ..... 123

Dr. Öğr. Üye. Buket Dedeoğlu Orhun

ÖN SÖZ

“Türk demek, dil demektir.”

M. K. Atatürk

Cumhuriyetimizin 100. yılı sadece ulusal tarihimizin önemli bir dönüm noktası değil, aynı zamanda eğitim ve kültür politikalarımızın gözden geçirilmesi için de anlamlı bir fırsattır. Dil, bir milletin hafızası, kimliği, kültürü ve düşünce dünyasının temel taşıdır. Cumhuriyet’in ilanından bu yana geçen bir asırlık süreçte Türkçe öğretimi, eğitim bilimlerinin sınırını aşarak toplumsal bilinç, millî birlik ve çağdaşlaşma yolunda stratejik bir araç hâline gelmiştir.

Bu eser okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze kadar tarihsel süreç içinde geçirdiği değişim ve dönüşümü, çağdaş yaklaşımlarla nasıl yeniden şekillendiğini ele almıştır. Bununla birlikte, bu becerilerin gelişiminde önemli araç olan çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi ile dilimizin karşı karşıya olduğu güncel sorunlar da kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Cumhuriyetten bugüne yapılan program değişikliklerinden, Türkçe eğitimine yönelik modern yaklaşımlara kadar pek çok konuyu kapsayan bu çalışma, örnek uygulamalarla Türkçe öğretmenlerine, Eğitim Fakültesi öğrencilerine öneriler sunmayı hedeflemektedir.

“Cumhuriyet’in 100.Yılında Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış” adlı bu eser, Kütahya Dumlupınar Üniversitesinin “100. Yılıımızda 100 Kitap” projesinde yer alan bir çalışmanın ürünü olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinin katkılarıyla hazırlanmıştır. Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazar arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Aralık, 2024

Editör

Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE KONUŞMA VE EĞİTİMİ

Arş. Gör. Zariye Karakoç¹, Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal²

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle diğer insanlarla iletişime geçme ihtiyacı duymaktadır. Bireyler arasında kurulan iletişim genellikle sözlü olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle iletişim esnasında sık kullanılan dil becerileri konuşma ve dinleme/izleme becerileri olmaktadır. Konuşma becerisi, dinleme/izleme becerisinden sonra kazanılan bir beceridir. Bireyler ilgi, istek, ihtiyaç, duygu ve düşüncelerini konuşma becerisi aracılığıyla aktarmaktadır. Alanyazında yer alan tanımlara bakıldığında konuşma becerisinin “konuşma organları vasıtasıyla oluşturulan ses ile duygu ve düşüncelerin dile ait kurallar çerçevesinde aktarıldığı çok boyutlu bir süreç (Altunkaya, 2015)”, “yaşantıların sözle paylaşılması (İşcan, 2015)”, “bireyler arasında sözlü anlatım aracılığıyla duygu, düşünce, istek ve hayallerin paylaşılması (Kardaş, 2020)”, “duygu, düşünce ve bilgilerin seslerden meydana gelen dil vasıtasıyla aktarılması (Topçuoğlu Ünal, 2023)” gibi ifadelerle açıklandığı görülmektedir. Konuşmak her ne kadar kendi başına önem taşıyan bir beceri olsa da konuşmaktan ziyade nasıl konuşulacağını bilmek de gerekmektedir. İnsanların kullandıkları dilin özelliklerine uygun biçimde konuşabilmeleri onların dillerine olan bağlılıklarının göstergesidir. Kurallara uygun bir konuşmayla hem dinleyicilerin dikkatleri çekilebilecek hem de onlara dil bilinci aşılanabilecektir. Bu noktada güzel konuşma eylemi devreye girecektir. Güzel konuşma beyinde başlayıp diğer organların da katılımıyla devam eden, kişinin başkalarına dilek ve düşünceleri doğrudan ve etkili biçimde anlatmasıyla gerçekleşen refleksif bir beceridir. Kişinin güzel konuşabilmesi için söyleyeceklerini beyinde planlaması, organlar yardımıyla seslendirmesi ve seslendirme sırasında dil ötesi iletişim unsurlarını kullanması gerekmektedir (Yalçın, 2018). Böylece verilmek istenen mesajlar dinleyicileri etkileyecektir. Dinleyicinin etkilenmesiyle konuşmacı amacına ulaşmış olacak ve iletişim döngüsü olumlu biçimde sürdürülecektir.

Konuşmanın oluşumu sırasında fiziksel ve zihinsel unsurların iş birliği içinde çalışması gerekmektedir. Konuşmanın fiziksel unsurları sesin oluşumunda etkili olan diyafram, akciğerler, soluk borusu, gırtlak, ses telleri, ağız ve burun boşluğu, yutak, dil, diş, çene ve dudakları içermekteyken zihinsel unsurları konuşma metninin tasarlanması, sunulması ve saklanması noktasında

1 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, zariye.karakoc@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8241-2265
2 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3981-9841

devreye giren beyin ve bellekten oluşmaktadır. Fiziksel unsurların sorunsuz biçimde çalışması konuşmanın akıcı ve etkili olması noktasında etkilidir. Zihinsel unsurlar içerisinde yer alan frontal lob ve temporal lob konuşmada etkili olan beyin bölgeleridir. Özellikle frontal lobda bulunan Broca'da bir hasar meydana gelmesi durumunda akıcı konuşma bozuklukları meydana gelmektedir. Wernicke'de bir hasar meydana gelmesi durumundaysa konuşma gerçekleşmekle birlikte anlamlandırma sorunları oluşmaktadır. Zihinsel unsurlardan belleğe bakıldığında duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek ile karşılaşılmaktadır. Duyusal kayıta ulaşan veriler tanıma, algı ve dikkatin devreye girmesiyle kısa süreli belleğe iletilmekte ve yapılan pekiştirme ve kodlama çalışmalarıyla birlikte bu veriler uzun süreli belleğe taşınmaktadır. İhtiyaç durumunda geri çağırma ile bu bilgiler işleyen belleğe getirilerek kullanılmaktadır (Altunkaya, 2015; Aytan & Güneş, 2020; Bozkurt, 2021; Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2017). Görülen bu unsur ve işlemler sesletime dayalı olarak gerçekleşen konuşma eyleminin çok yönlü ve karmaşık bir süreç olduğunun göstergesi durumundadır.

Konuşma sürecinde sözel mesajları desteklemek amacıyla sözel olmayan iletişim unsurlarından da yararlanılmaktadır. Bunlar alanyazında beden dili olarak isimlendirilmektedir. Beden dili içerisinde mimikler, jestler, göz, yüz ifadeleri, baş hareketleri, bedenin genel duruşu, kol ve bacakların duruşu, yöneliş, yakınlık, temas ve dış görünüş gibi unsurları barındırmaktadır (Gün, 2015). Beden dilinin etkili kullanımı iletişim sürecinin olumlu biçimde şekillenmesine katkı sunmaktadır. İyi bir konuşmanın gerçekleşmesi noktasında dikkat edilmesi gereken bir başka unsur da bürün özelliklerdir. Bürün özellikler vurgu, ton, tonlama, ezgi, kavşak, durak, süre ve ulama olarak sıralanabilir. Konuşma esnasında sesin içeriğe uygun biçimde kontrol edilmesini sağlayan bürün özellikler dilbilimsel ve duyuşsal bürüm olmak üzere iki farklı yoldan bilgi edinilmesine katkı sağlar. Böylece hem kelime ve cümle yapısı üzerinden hem de konuşmacının duyguları yönünden sesin hareketliliğini sağlamaya yardımcı olur (Aytan & Güneş, 2020; Ülper, 2021). Beden dili ve bürün özelliklerin yardımıyla sesli kodlar daha etkili ve anlaşılır hâle getirilir.

İyi bir konuşmanın gerçekleştirilmesi için önem verilmesi gereken bazı işlemler mevcuttur. Bunlardan ilki konuşma amacını belirlemektir. Konuşmacı yapıcı bir tavırla doğru bilgileri aktarmalı ve bunu yaparken dinleyicinin ilgisini canlı tutmalıdır. Bu noktada konuşmacının dikkat dağıtmayacak biçimde hareket etmesi, etkili sözler kullanması ve beden dilinden yararlanarak sözel olarak sunduğu mesajları desteklemesi gerekmektedir. Konuşmacı öz güvenli bir duruş ile iyi bir görünüşe sahip olmalı ve konuşma sürecini saygı kuralları çerçevesinde kontrol etmelidir. Bu sırada sesini konuşmanın akışına göre ayarlamalı ve dinleyicilerle göz teması kurmaktan kaçınmamalıdır. Konuşma

sırasında konuşmacının dinleyici kitlesini tanıyarak onların anlayabileceği biçimde içeriği sunması önemlidir. Konuşma sürecinde konuşma ortamının ısı, ışık ve ses geçirgenliği gibi unsurlar bakımından dikkat dağıtmayacak biçimde düzenlenmiş olması da önem teşkil etmektedir (Sevim, 2015; Yüksel & Büyükalın Filiz, 2017). Konuşmacı ve ortam boyutlarına ek olarak dinleyici kitlesinin de konuşmayı dinlemeye hazır biçimde bulunması ve gerektiğinde sürece dâhil olarak karşılıklı bir konuşma süreci oluşturması gerekmektedir. Böylece bireylerin konuşma becerileri de uygulamalar yoluyla gelişecektir. Konuşma becerisi gelişen bireylerin yaşamdaki başarıları da artacaktır (Bağcı Ayrancı, 2016). Bu sebeple özellikle ilköğretim çağında bulunan öğrencilere dil sevgi ve bilinci kazandırılarak konuşma ve dinleme/izleme becerileri noktasında gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu beceriler geliştirilmeye çalışılırken yalnızca tek bir beceriye değil bütüncül olarak dört temel dil becerisinin gelişimine odaklanılmalıdır (MEB, 2019). Çünkü dil kazanımı ve gelişiminde anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi birbirini destekleyerek ilerlemektedir.

Geçmişten günümüze hazırlanan Türkçe Öğretim Programlarına bakıldığında programların 1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2015, 2017, 2018, 2019 ve 2024 senelerinde hazırlandığı ya da düzenlendiği görülmektedir. Bu programlarda konuşma becerisine verilen yer incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır (Bağcı Ayrancı, 2016; MEB, 2006; MEB, 2015, MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019; MEB, 2024; Temizyürek & Balcı, 2015):

1924 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Programda amaçlar belirtilmemiş olup işlenecek konular sınıf düzeyine göre sunulmuştur. Kolaydan zora ilkesine yer verilmiş ve öğrencilerin bilmediği derslerden diğerlerine geçemeyeceği bildirilmiştir. Farklı uygulamaların yapılması gerekliliğine dikkat çeken programda konuşma becerisine çok yer verilmemekle birlikte genellikle sesli okuma ve ezber çalışmaları üzerinde durulmuştur.

1929 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Dil becerilerine yer verilen programda Türkçe dersinin bir bütün olduğuna değinilmiştir. Konuşma becerisine diğer beceriler kadar yer verilmemekle birlikte konuşma planı hazırlama, etkili konuşma, fikir ifade etme ve sorulara cevap verme, anladıklarını uygun biçimde anlatma ve güçlü hitap gücüne sahip olma hedeflerine değinilmiştir. Konuşmada sözlü ifadeler, telaffuz çalışmaları ve İstanbul ağzının kazandırılması gerekliliği dile getirilmiştir. Ezber çalışmalarında uzun metinlerin parçalara bölünmesi ve hisli bir biçimde söylenmesi gerektiği söylenmiştir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin aynı oranda geliştirilmesine dikkat çeken programda tüm öğretmenlerin Türkçenin doğru ve etkili kullanımını noktasında sorumlu olduğu bildirilmiştir.

1938 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Program okuma ve yazma becerisi ağırlıklıdır. Önceki programlardan farklı olarak bu programda dil bilgisi konuları çıkarılmıştır. Konuşma becerisi noktasında 1929 programıyla benzerlik gösteren programda metin seçimi noktasında dikkat edilecek unsurlar belirtilmiştir.

1949 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Programda “sözlü ve yazılı ifade” başlığına yer verilerek hedefin duygu ve düşüncelerin söz ve yazı ile amaca uygun ve güzel biçimde aktarma yetisi kazandırmak olduğu bildirilmiştir. Sözlü ifade başlığı altında doğru ve düzgün konuşmaya değinilmiştir. Söylenenleri dinleme, konuşmak için sıra bekleme, farklı fikirlere saygı duyma, eleştirileri kabul etme ve ifadelerini nezaket çerçevesinde sunma alışkanlığının kazandırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

1962 Türkçe Dersi Öğretim Programı: 1949 programının gözden geçirilmiş hâlidir. 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Yoğun ve ayrıntılı bir programdır. Amaç, açıklama ve yöntemler genişletilmiştir. Konuşma becerisi sözlü ve yazılı anlatım başlığı altında yer almıştır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Beceri temelli ve yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programın taslağı 2005'te yayımlanmıştır. Kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşan program kılavuz niteliği taşımaktadır. Programda konuşma becerisi ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır.

2015–2017–2018 -2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları: Sadeleştirilmiş bir program olan 2015 programında konuşma becerisine sözlü iletişim başlığı altında yer verilmiştir. 2017 yılından sonra hazırlanan programlarda beceri konuşma başlığı altında yer almıştır. Hazırlanan son 4 program ufak farklılıklar içermekle birlikte benzer nitelik taşımaktadır.

2024 Ortaöğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar): Programda konuşma becerisi öğrenme çıktıları anlatma becerileri başlığı altında bireysel ve karşılıklı olma durumu göz önünde bulundurularak sözlü üretim ve sözlü etkileşim olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur (MEB, 2024). Tablolarda sunulan kazanımlar öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine uygun olarak sınıf seviyeleri doğrultusunda kod ve açıklamalarla desteklenmiştir. Ek bir bölümde de tablolarda kodlanan ancak açıklamaları verilmeyen alanlar detaylı olarak açıklanmıştır. Programda konuşma becerisine geniş biçimde yer verilmiş olup yapılan açıklamalar örneklerle desteklenmiştir. Verilen örneklerde öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirmeye yönelik tasarımlar sunulmuştur.

Güncel durumda eğitim süreçleri 2019 Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda planlanmaktadır. Programda ortaokul seviyesi konuşma becerisine yönelik olarak tüm sınıf seviyeleri (5-8. sınıf) için yedişer konuşma kazanımına yer verilmiştir. Kazanımlar birbirlerini tekrar eden ya da birbirlerine

ön koşul olan kazanımlar olarak düzenlenmiştir. Kazanımların genel ifadesi aynı kalırken alt açıklamalarda değişikliklere yer verilmiştir. Programda yer alan kazanımlar hazırlıklı konuşma yapma, hazırlıksız konuşma yapma, konuşma stratejilerini kullanma, beden dilini kullanma; anlama uygun kelime, geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma ve konuşmalarında Türkçe kelimeleri tercih etme üzerine kurgulanmıştır. Alanyazında konuşma türlerine yönelik farklı sınıflamalar (Akçay ve Baskın, 2017; Çetinkaya, 2021; Kardaş, 2020; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2019; Şahin, 2015; Şen, 2019; Yazıcı, 2021) olmakla birlikte konuşma türleri öğretim programında hazırlıklı konuşmalar ve hazırlıksız konuşmalar olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Ayrıca programda konuşma stratejileri kazanımı altında konuşma becerisine yönelik yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Programda ele alınan konuşma tür, yöntem ve teknikleri şunlardır (MEB, 2019):

Konuşma Türleri

Hazırlıklı konuşma: Hazırlıklı konuşmalar bir amaç doğrultusunda planlanan, kanıta dayalı detayların belirli kurallar doğrultusunda dinleyicilerle paylaşıldığı konuşmalardır (Doğan, 2019). Hazırlıklı konuşmalar kendi içlerinde 2 başlık altında ele alınabilir. Bunlardan ilki yazılı bir metin hâline getirilen konuşmaların diğeri zihinde önceden tasarlanan veya hazırlanan notlar üzerinden yapılan konuşmalardır (Yalçın, 2018). Her iki konuşmada da hazırlıklı konuşmanın gerekleri sağlanmakla birlikte metne çevrilen konuşmalar daha resmî ortamlara hitap ederken zihinde tasarlananlar gayiresmî ortamlarda da kullanılabilir.

Hazırlıksız konuşma: Hazırlıksız konuşmalar günlük hayatın akışı içerisinde anlık olarak gerçekleşen ve öncesinde planlama gerektirmeyen konuşmalardır. Bu konuşmaların gerçekleşmesinde hızlı düşünme, fikirleri organizasyon ve yaratıcılık becerilerinden yararlanılması gerekmektedir (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020). Söz konusu yönüyle hazırlıksız konuşmalar hazırlıklı konuşmalar gibi süre gerektiren bir planlama sürecine sahip olmasa da kendi içerisinde kısa süreli bir planlamayı barındırmaktadır.

Konuşma Yöntem ve Teknikleri

Eleştirel Konuşma: Ele alınan konunun tarafsız bir bakış açısıyla tüm yönlerinin irdelendiği ve bu doğrultuda yorumlama, fikir üretme ve çözüm bulma işlemlerinin gerçekleştirildiği konuşmalardır. Öğrencilere eleştirel konuşma becerisinin kazandırılması onların nesnel değerlendirmeler yapabilmeleri, farklı bakış açıları kazanmaları ve düşünme becerilerinin gelişmesi noktasında etkili olacaktır. Bu sebeple öğrenme materyalleri ve süreçlerinin tasarlanması sırasında eleştirel konuşma becerisinin kazanımına önem verilmelidir. Dilekçi ve Karatay'ın (2022) hazırladığı çalışmada 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının

eleştirel konuşma etkinlikleri bakımından sınırlı ve yetersiz olduğu görüşü bildirilmiştir.

Empati Kurarak Konuşma: Etkili bir iletişimin kurulması amacıyla konuşmacının karşısındakileri anladığını hissettirmeye dayalı biçimde tasarladığı bir konuşma sürecidir. Sağlam ve Yüksel (2019) tarafından yapılan çalışmada empati kurma kazanımlarının 7 ve 8. sınıf öğretim programlarında verilmesi sebebiyle bu seviyedeki Türkçe ders kitapları incelenmiş ve çalışma sonuçlarında empati kurarak konuşma becerisine yönelik etkinlik tasarımlarının az sayıda yer aldığı ve bunların da yönergeler bakımından yeterli düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. Bu sebeple araştırmacılar empati kurmaya yönelik kazanımların daha alt sınıf seviyelerinden itibaren verilmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Güdümlü Konuşma: Ele alınan konunun konuşmacı görüşlerini etkili biçimde sunması esasına dayanan konuşmalardır. Öğretim sürecinde güdümlü konuşmalardan yararlanılmasında öğretmenin rehber rolünde bulunarak öğrencileri bilgilendirmesi gerekmektedir. Yılmaz ve Abacı'nın (2023) ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve tekniklerini belirlemeye yönelik çalışmaları güdümlü konuşmanın beyin fırtınası ve kavram havuzundan seçme tekniklerinden sonra en sık kullanılan yöntem ve teknik olduğunu göstermiştir. Doğan ve Sinan'ın (2024) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında da konuşma etkinliği tasarımlarında en sık kullanılan yöntem ve tekniğin güdümlü konuşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hafızada Tutma Tekniği ile Konuşma: Sınırları çizilen konunun ana hatlarının zihinde organize edilerek kesintisiz ve kurallara uygun biçimde aktarılmasını içeren konuşmalardır. Kavruk ve Yıldırım (2021) tarafından ders kitaplarındaki beceri dağılımlarının incelenmesine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada konuşma becerisi en az yer verilen beceri olmakla beraber konuşma etkinlikleri içerisinde hafızada tutma tekniğine odaklanan etkinliklerden yararlanıldığı bildirilmiştir.

İkna Etme: Amacı dinleyiciye konuşmacının söylemlerini kabul ettirmek ve benimsetmek olan konuşmalardır. Derslerde ikna edici konuşmalardan yararlanmak öğrencilerin konuşma tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Yangil ve Ünal, 2019).

Katılımlı Konuşma: Konuşma konusunun farklı yönleriyle ve farklı bakış açılarıyla ele alındığı ve dinleyicilerin de konuşma sürecine konuşmacı rolüyle dâhil edildiği konuşmalardır. Öğretim süreçlerinin etkileşimli biçimde devam edebilmeleri noktasında katılımlı konuşma etkinliklerinden sıkça yararlanılması gerekmektedir. Polat, Kılıç ve Topçuoğlu Ünal'ın (2020) 6. sınıf Türkçe ders

kitaplarındaki konuşma etkinliklerini incelemeye yönelik çalışmalarında kitaplarda katılımlı konuşma yöntem ve tekniğine hiç yer verilmediği tespiti yapılmıştır.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma: Amacı öğrencilerin öğrenmiş oldukları kelime ve kavramları kullanarak söz varlıklarının geliştirilmesi ve ifade güçlerinin artırılması olan konuşmalardır. Kemiksiz (2017) sözlü anlatım etkinliklerine yönelik çalışmasında kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşmanın en sık tercih edilen etkinliklerden biri olduğunu belirtmiştir. Eyüp ve Kansızoğlu'nun (2020) 6. sınıf ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında da kitaplarda en çok yer verilen etkinliklerin kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşmaya ait olduğu tespit edilmiştir.

Serbest Konuşma: Öğrencilerin anlatım güçlerini geliştirmeyi amaçlayan bu konuşmalarda öğrencilerden istedikleri bir konu hakkında konuşmalar yapmaları istenmektedir. Yılmaz ve Abacı'nın (2023) ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri inceledikleri çalışmalarında serbest konuşma sıklıkla tercih edilen konuşmalardan biri olmuştur. Doğan ve Sinan'ın (2024) konuşma etkinlikleri odaklı ders kitabı inceleme çalışmasındaysa serbest konuşma etkinliklerine ders kitaplarında sınırlı sayıda yer verildiği bildirilmiştir.

Tartışma: Konuşmacıların ele aldıkları konunun olumlu ve olumsuz yönlerini göz önünde bulundurarak doğru olduğunu düşündükleri fikirleri savundukları konuşmalardır. Buluş yoluyla öğrenmede sıkça yararlanılan bir yöntem ve teknik olan tartışmalardan ana fikir bulma, yardımcı fikir bulma, metinle ilgili sorulara cevap verme gibi etkinliklerde yararlanılabilir (Arıcı, 2006). Böylece etkinlik çeşitliliği de sağlanarak öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi desteklenebilir.

Yaratıcı Konuşma: Konuşmanın amacı öğrencilerin yaratıcılıklarının ve ifade becerilerinin geliştirilmesidir. Yaratıcı konuşma Türkçe ders kitaplarında sıklıkla kullanılan yöntem ve tekniklerden biridir (Aktaş ve Bayram, 2021).

Konuşma Stratejileri

Nitelikli bir konuşmanın meydana getirilmesi noktasında dikkat edilmesi gereken bazı adımlar mevcuttur. Bu adımlar alanyazında tek bir terim başlığı altında toplanamasa da strateji ve teknik gibi isimlerle anılmaktadır. Konuşma öncesi, sırası ve sonrası işlemleri içeren konuşma stratejileri şu şekilde sıralanabilir (Bağcı Ayrancı, 2016; Güneş, 2014):

Konuşma Öncesi Stratejiler: Ön bilgileri harekete geçirme, beyin fırtınası yapma, amaç belirleme; konuyu seçme, sınırlama ve içeriği belirleme, konuşma planı hazırlama, ilgi çekici giriş tasarlama, materyal oluşturma, sorulara yönelik tahminde bulunma ve sorular sorma, konuşma ortamını düzenleme.

Konuşma Sırası Stratejiler: Ses ve beden dilini etkili kullanma, materyallerden yararlanma, dinleyici tepkilerini takip etme, süreyi kontrol etme.

Konuşma Sonrası Stratejiler: Konuşmanın amaca uygunluğunu ve konuşma sürecini değerlendirme, özetleme, soruları cevaplandırma ve sorular sorma.

Bu stratejiler içerisinde yer alan beyin fırtınası, soru sorma ve cevaplama gibi işlemler verilen strateji basamaklarından farklı basamaklarda da kullanılabilirler. Bu noktada önemli olan konuşma sürecinin amaca uygun ve etkili biçimde sürdürülebilmesidir. Süreç içerisinde etkinlikleri çeşitlendirme çalışmalarının yapılması da bu alanda katkı sunacaktır.

Konuşma sürecinin her ne kadar etkili biçimde tasarlanması planlansa da konuşmacı, dinleyici, ortam ya da konu gibi iletişim öğeleri sebebiyle yaşanan sorunlar olabilmektedir. Genellikle konuşmacı kaynaklı olarak konuşma becerisinin tamamen ya da kısmen kaybı ya da hasarına sebep olan sorunlar alanyazında konuşma bozuklukları olarak tanımlanmaktadır. Konuşma bozuklukları gevşeklik, pelteklik, tutukluluk, kekemelik, atlama, hızlı konuşma, afazi, dizatri, mahallî ağız kullanma, gereksiz ses ve sözcük kullanımı, sözcük tekrarı, argo ve kaba sözler olarak sıralanabilmektedir (Erdem, 2013; Karabacak, 2023; Topçuoğlu Ünal & Özden, 2019). Bu bozukluklar fiziksel unsurlar, zihinsel unsurlar ve çevre etkisi gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Okullarda öğretmenlere düşen görev gözlem ve ölçme-değerlendirme yoluyla öğrencilerinde gördükleri sorunların tespit ve tedavisi noktasında onların bu sorunlardan kurtulmasına öncülük etmektir.

Konuşma Bozuklukları

Gevşeklik: Dil, diş, damak, dudak, gırtlak ve boğaz gibi sesin üretimi ve iletiminde görevli organlarda yaşanan tembellik ve gevşeklik sebebiyle bazı ses, hece ve sözcüklerin anlaşılabilir biçimde söylenmesidir (Topçuoğlu Ünal & Özden, 2019).

Pelteklik: Konuşma esnasında kastedilen harfin yerine başka bir harfin seslendirilmesidir (Tunalı, 2015).

Tutukluluk: Konuşma sürecinde bir heceye takınılması ve bu hecenin tekrarlanmasıdır (Kaya, 2016).

Kekemelik: Psikoloji, nöroloji veya fiziki kaynaklı sorunlarla oluşan ve genellikle heyecanla tetiklenen bir konuşma bozukluğu olup konuşma sırasında hecelere takılma ve tekrarlama durumunun meydana gelmesidir (Er, 2020; İlhan, 2013).

Atlama: Konuşmada görevli organlarda yaşanan tembellik sebebiyle bazı ses ve hecelerin atlanması durumudur (Kaya, 2016).

Hızlı Konuşma: Konuşma hızının ayarlanamaması sebebiyle söylenenlerin anlaşılmasını zorlaştıran ya da engelleyen bir bozukluktur (Karabacak, 2023).

Afazi: Beyin kabuğundaki dokuların hasarı sebebiyle ortaya çıkan söz yitimidir. (Kargın, 1993).

Dizartri: Konuşma kaslarında yaşanan bazı anormallikler sebebiyle meydana gelen nörolojik konuşma bozukluğudur (İlhan, 2013).

Mahallî Ağız Kullanma: Türk Dil Kurumu ağzı bir bölgeye has olan, yazı dili olarak benimsenmemiş ve söyleyişe dayalı değişiklikler içeren dil olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024). Konuşmalarda mahallî ağız kullanmak bir konuşma bozukluğu oluşturmaktadır.

Gereksiz Ses ve Sözcük Kullanımı: Konuşma sürecinde gerekli olmayan “ee, ıı, şey, evet” gibi ses ve sözlerin kullanımına dayalı olarak medyana gelen konuşma bozukluğudur (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2019).

Sözcük Tekrarı: Aynı cümle ya da peş peşe gelen cümlelerde bir sözcüğün sıkça tekrarlanarak kullanılmasıdır (Karabacak, 2023).

Argo ve Kaba Sözler: Argo ve kaba sözler her durumda kullanılmayan ve kullanılmaması gereken genellikle eğitimsiz kişilerin söylediği söz veya deyimlerdir (TDK, 2024). Bu sözlere konuşmalar sırasında yer vermek konuşma bozukluğu oluşturmaktadır.

Konuşma becerisi çok yönlü ve karmaşık bir beceridir. Bu sebeple konuşma becerisinin değerlendirilmesi noktasında dikkat edilmesi gereken pek çok unsur bulunmaktadır. Konuşma becerisi değerlendirilirken başlama, bitirme, düzenleme, geliştirme, sunum, sözcük dağarcığı, tümce kuruluşu, seslendirme, akıcılık, beden dili ve bürün özellikleri kullanma ölçütlerine dikkat edilmelidir. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde açık ve örtük ölçmelerden yararlanılabilir. Bu noktada önemli olan yapılandırıcı etkinlikler tasarlayabilmektir. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmeleri birlikte kullanılmalıdır. Yapılan çalışmaların çeşidine göre bütüncül ve çözümleyici değerlendirmeler tercih edilmelidir. Bütüncül değerlendirmelere kıyasla çözümleyici değerlendirmeler ölçüt gerektirir, yansız değerlendirme yapmaya fırsat sunar, niteliği görme ve dönüt vermeye katkı sağlar. Ancak bu değerlendirmeleri yapmak uzun zaman ve çok çaba gerektirir. Bu sebeple ölçme değerlendirme konusunda farklı yollar denenmek istenebilir. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ölçekler, yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme testleri, performans ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), değerlendirme formları (öz, akran ve grup değerlendirme), görüşme, gözlem, kelime ilişkilendirme, kavram haritası, sözel akıcılık testleri, sözlü sunum, dereceli puanlama anahtarları (rubrik), e-sınav (çevrim içi sınav),

performans ve proje görevlerinden yararlanılabilir (Kıymaz & Doyumğaç, 2020; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017; Ülper, 2021; Varışoğlu, 2015). Ölçme-değerlendirme araçlarının çeşitliliği konuşma becerisinin farklı zaman ve etkinlikler doğrultusunda çeşitli ölçütler yönünden değerlendirilmesine katkı sağlar.

Yukarıda da görüldüğü üzere öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin hazırlanma, uygulanma ve değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar vardır. Bu sebeple öncelikle amaç net olarak belirlenmeli, içerik yöntem ve tekniklerden de yararlanılarak oluşturulmalı, bunlar stratejilere dikkat edilerek öğrenci düzeyine uygun biçimde sunulmalı ve uygun ölçme-değerlendirme araçları yardımıyla yapılan çalışmaların etkililiği kontrol edilmelidir. Söz konusu unsurlar doğrultusunda aşağıda konuşma becerisine yönelik etkinlik tasarımlarına yer verilmiştir.

ETKİNLİK TASARIMI 1

Etkinliğin Adı: Şimdi Kim Oldum?

Sınıf Seviyesi: 5

Kazanımlar:

T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Konuşma Öncesi:

Öğretmen sınıfa rol kartları getirir. Kartlarda çeşitli karakterlere yönelik genel bilgiler bulunmaktadır. Karakterler öğretmen, kasiyer, marangoz, şoför, doktor, polis vs. gibi meslek gruplarına mensuptur. Karakterlere yönelik yaş, memleket ve eğitim bilgisi her rol kartı için belirtilmiştir. Bu bilgiler dışındaki bilgileri öğrenciler rol yapma sırasında kendileri ekleyeceklerdir. Çalışma öncesi hazırlıklar noktasında öğretmen öğrencilere “İleride hangi mesleği yapmak istersiniz? Neden bu mesleği tercih ediyorsunuz? Bu mesleği yaparken nelere dikkat etmeniz gerekir?” gibi sorular sorar. Devamında yapacakları etkinlikten bahseder. Öğrenciler tahtaya gelerek bir rol kartı seçecek ve gördükleri bilgilere oluşturacakları bağlama uygun bilgiler ekleyerek seçtikleri karakteri canlandıracaklardır. Canlandırma sırasında en az 2 öğrenci bulunacak ve canlandırmalarda ele alınan karakterler bir olay içerisinde birlikte yer alacaktır. Bu sırada öğrencilerden canlandırdıkları karakter ve mesleğine uygun yaşantılar paylaşmaları beklenecektir. Canlandırma sırasında öğrenciler hangi meslek grubunu canlandırdıklarını belirtmeyecek olup canlandırmanın sonunda izleyicilerden bu karakterlerin kimler olduklarını tahmin etmeleri istenecektir.

Konuşma Sırası:

Canlandırmalar verilen açıklamalar ve kazanımlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Konuşma sırasında söylem ve eylemlerin uyumlu olmasına ve konuşma kuralları doğrultusunda sürecin yürütülmesine dikkat edilir.

Konuşma Sonrası:

Canlandırmalar sırasında öğretmen tarafından Işık Aydın ve Erdem (2022)'in hazırlamış olduğu “Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak ölçme sağlanır. Uygulamalar sonlandığında ölçme işlemleri doğrultusunda öğrencilere dönüt verilir. Öğrencilerden de yapılan uygulamalarla ilgili görüş bildirmeleri talep edilir.

ETKİNLİK TASARIMI 2

Etkinliğin Adı: Doğadan Kelimeler

Sınıf Seviyesi: 6

Kazanımlar:

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

Konuşma Öncesi:

Öğrencilerin konuşma öncesinde bilişsel hazır bulunuşluklarını sağlamak amacıyla öğretmen tarafından hazırlık soruları sorulur. Bu sorular yardımıyla öğrencilerin dikkatlerini konuya vermeleri sağlanır. Sorular bilgidan ziyade yoruma dayalı olup öğretmen tarafından öğrencilere sözlü olarak iletilir ve cevapların da sözlü olarak verilmesi istenir. Bu aşamada amaç öğrencilerin uzun uzun düşünerek doğru cevaba ulaşmaları değil mevcut bilgilerinden yola çıkarak üretim yapabilmeleridir.

Öğretmen öğrencilere “Doğada bir alanda olduğunuzu düşünün. Nerede olurdunuz? Etrafınızda neler olurdu? Hangi canlılar bulunurdu? Hangi eşyalar bulunurdu? Bunların özellikleri ne olurdu?” sorularını yönlendirir. Öğrenci cevaplarına göre soru sayısı ve çeşidi artırılabilir. Öğrenciler tarafından söylenen cevaplar kelimeler hâlinde tahtaya kaydedilir. Bu aşamada sınıf ortamındaki teknolojik cihazlardan da yararlanılabilir. Yazılan kelimeler arasında ilişki kurularak sınıflamalar yapılır. Daha büyük sınıf seviyelerinde bu sınıflamaları öğrencilerin yapması sağlanabilir.

Konuşma Sırası:

Tahtadaki kelime listesinin oluşmasının ardından öğretmen tarafından öğrencilere küçük not kâğıtları dağıtılır ve yapılacak etkinlik hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin her biri tahtada bulunan kelimelerden 5 tanesini seçerek not kâğıtlarına yazacaktır. Öğrenciler tahtada yer alan kelimeler dışında 5 kelimeyi de kendi istekleri doğrultusunda not edeceklerdir. Kullanılacak olan 10 kelimenin yazılmasının ardından öğrencilere 3 dakika süre verilir ve süre sona erdiğinde bu kelimeleri kullanarak birkaç cümlelik sözlü bir metin oluşturmaları gerektiği bildirilir. Metnin oluşturulması sırasında bağlamdan kopulmaması gerektiği hatırlatılır ve değerlendirmede esas olan ölçütler öğrencilere aktarılır. Oluşturulan metinde bir yer, canlı ya da nesne betimlenebilir, bunlarla ilgili kısa bir öykü oluşturulabilir ya da bunlar hakkında bilgi paylaşımı yapılabilir. Bu süreçte öğretmen rehber konumunda bulunur ve tüm öğrencilerin katılımını sağlamaya çalışır. Konuşma sonunda seçilen metinlerden birkaçına yönelik fotoğraf karesi tekniği uygulanır. Bu aşamada tüm öğrencilerin fotoğraf karesinin bir bölümünde yer almasına dikkat edilir.

Konuşma Sonrası:

Konuşmalar tamamlandıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir. Bu aşamada öncelikle yapılan çalışmayla ilgili fikirler alınır. Öğrencilerden kelime listelerini oluşturmada izledikleri yol, ekledikleri kelimeleri neden seçtikleri, metinlerindeki akışı neden bunun üzerine kurguladıkları, yaptıkları fotoğraf karesinde aldıkları yer vs. hakkında görüşlerini alınır. Onlardan kendileri ve arkadaşlarının çalışmalarına yönelik düşüncelerini paylaşmaları istenir. Burada öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine yer verilir. Değerlendirmeler sonunda gönüllü öğrencilerden birkaç tanesiyle sıcak sandalye tekniği uygulanır. Sandalyeye oturan öğrenci oluşturmuş olduğu metinde yer alan bir mekân, canlı ya da nesnenin yerine geçerek arkadaşları tarafından kendisine sorulan soruları cevaplar. Öğretmen süreç içerisindeki gözlem ve notlarından hareketle değerlendirme ölçütlerini de göz önünde bulundurarak öğrencilerine dönütte bulunur.

ETKİNLİK TASARIMI 3

Etkinliğin Adı: Bil, Bul, Anlat

Sınıf Seviyesi: 7

Kazanımlar:

T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Konuşma Öncesi:

Öğretmen derse bir yazarın çocuk edebiyatı eserlerinden örneklerle gelir. Öğrencilere ellerinde bulunan esere yönelik olarak “Bu eserlerin yazarını tanıyor musunuz? Tanıyorsanız bize onun hakkında bilgi verir misiniz? Bu eserleri daha önce okudunuz mu? Okuduysanız nasıl değerlendirirsiniz? Eserlerin başlığı size neyi düşündürüyor? Eserlerin kapak görselleri neyi anlatıyor olabilir? Eserlerin içeriğinde nelerden bahsediliyor olabilir?” gibi sorular sorarak dikkati çekme ve hazırlık işlemlerini gerçekleştirmeye başlar. Öğrencilerle yapılan bu çalışma sonrasında öğretmen eserlerin yazarı hakkında kısaca bilgi verir. Ardından sınıfa getirilen çocuk edebiyatı eserlerinden öğretmenin tanıtımını yapacağı eser ele alınır. Öğretmen hazırlamış olduğu sunumdan yararlanarak ele aldığı esere yönelik bilgileri öğrencileriyle paylaşır. Devamında öğrencilerine kendilerinden de böyle bir çalışma yapmalarını istediğini bildirir. Bunun için öğrenciler gruplara ayrılır ve okumaları için birer eser seçmeleri istenir. Öğrenciler seçtikleri eseri okuyacak ve öğretmen tarafından belirtilen ölçütlere dikkat ederek grupça bir sunum yapacaklardır. Sunumun devamında öğrencilerden kitaptaki karakterlerin yaşadığı bir anı canlandırmaları istenecektir. Çalışma için öğrencilere 1 hafta süre verilecektir.

Konuşma Sırası:

Hazırlıkların tamamlanmasının ardından sunumlara başlanacaktır. Sunumların izlenmesi sırasında dikkat edilecek ölçütler çoğaltılarak öğrencilere dağıtılacak ve sunumlar sırasında formları doldurmaları istenecektir. Sunum yapan öğrenciler eserin fizikî yapısı, içeriği ve karakterlerine değinen bilgiler paylaşacaktır. Gruptaki her öğrenci sunum sırasında söz alacak ve sunum dinleyicilerin de katılımıyla ilerletilecektir. Soru-cevap çalışmalarıyla etkileşim sağlanacaktır. Öğretmen bu süreçte rehber rolünde olacak ve akışın kesintiye uğramamasını sağlayacaktır. Tüm grupların sunum yapmasına önem verilecektir. Sunum sonunda öğrenciler rol oynama tekniğinden de yararlanarak okudukları kitaptaki karakterlerin bir anımı canlandıracaktır.

Konuşma Sonrası:

Değerlendirme çalışmaları her grup çalışmasının sonunda yapılacaktır. Sunum sonunda öğrencilerden kendi sunumlarını değerlendirmeleri, grup içindeki arkadaşlarının sunumlarını değerlendirmeleri ve dinleyici öğrencilerin konuşmacı öğrencilerin sunumlarını değerlendirmeleri istenecektir. Ardından öğretmen değerlendirmesini yapacak ve dönütte bulunacaktır. Tüm grupların sunumunun bitmesinin ardından web araçları kullanılarak seçilen yazar ve çocuk edebiyatı eserlerinin dâhil olduğu ve öğrencilerin zihinlerinde kalan detayların işlendiği bir kelime bulutu oluşturulacaktır. Oluşan kelime bulutundan yola çıkarak bu konuda bir resim yapma etkinliği gerçekleştirilecektir.

SONUÇ

Konuşma sözlü anlatım vasıtasıyla bireyler arasında duygu, düşünce ve bilgilerin aktarılmasına olanak sağlayan dil becerilerinden biridir. Diğer dil becerileriyle birlikte konuşma becerisinin de geliştirilmesi amacıyla 1924-2024 yıllarında pek çok program geliştirilmiş olup bu programlarda söz konusu becerinin pekiştirilmesi noktasında yararlanılabilecek tür, yöntem, teknik ve stratejilere yer verilmiştir. Bunlarla yapılacak olan çalışmalarla öncelikle bireylerin konuşma becerisini doğru ve etkili biçimde kullanmalarını sağlamak amaçlanırken diğer amaçlardan biri de bireylerde bulunan mevcut konuşma bozukluklarının geçirilmesi noktasında söz konusu tür, yöntem, teknik ve stratejilerden faydalanılmasını sağlamak olmuştur. Çok yönlü ve karmaşık bir beceri olan ve çevrenin etkisiyle kazanılmaya başlayan konuşma becerisinin geliştirilmesinde eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte çalışmaları çeşitlendirme anlayışı doğrultusunda etkinlikler tasarlanmalı ve öğrencilerle sürece yayılan farklı uygulamalar gerçekleştirilerek ifade becerilerinin kuvvetlendirilmesine katkı sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçay, A., & Baskın, S. (Ed.) (2017). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*. Ankara: Anı.
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Altunkaya, H. (2015). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. (2017). A. Akçay & S. Baskın (Ed.). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* içinde (s. 25-56). Ankara: Anı.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Aytan, T., & Güneş, G. (2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları. M. N. Kardeş (Ed.). *Konuşma eğitimi* içinde (s. 63-79). Ankara: Pegem.
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 15-24.
- Bozkurt, B. Ü. (2021). Konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleri. G. Çetinkaya (Ed.). *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 43-70). Ankara: Pegem.
- Çelebi, S. (2020). Konuşmada bürün olguların üretimi ve işlevi. M. N. Kardeş (Ed.). *Konuşma eğitimi* içinde (s. 129-152). Ankara: Pegem.
- Çetinkaya, G. (Ed.) (2021). *Konuşma ve eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Dilekçi, A., & Haratay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 78-101.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 78-101.
- Doğan, F. N., & Sinan, A. T. (2024). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 26-46.
- Doğan, Y. (2019). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Er, S. (2020). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Ankara: Hayat.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 415-452.
- Eyüp, B., & Kansızoğlu, N. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Gün, M. (2015). Beden dili ve hitabet. (2017). A. Akçay & S. Baskın (Ed.). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* içinde (s. 57-102). Ankara: Anı.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Işık Aydın, R., & Erdem, İ. (2022). Konuşma becerisine yönelik bir uzman değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 106-120.
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A. Şahin (Ed.). *Konuşma eğitimi yöntemler-etkinlikler* içinde (s. 1-27). Ankara: Pegem.
- Karabacak, M. T. (2023). *Televizyon dizilerindeki konuşma bozuklukları*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Kardeş, M. N. (2020). Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardeş (Ed.). *Konuşma eğitimi* içinde (s. 1-24). Ankara: Pegem.
- Kardeş, M. N. (Ed) (2020). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Kargın, T. (1993). Afazi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 18-22.
- Kavruk, H., & Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansımaları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 159-174.
- Kaya, A. (2016). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Salon.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Ortaokul 7. ve 8. sınıf Türkçe derslerindeki sözlü anlatım etkinliklerinin çeşitli açılardan incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 55, 79-96.

- Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2020). Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardeş (Ed.). *Konuşma eğitimi içinde* (s. 273-294). Ankara: Pegem.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167-189.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Polat, M., Kılıç, Ö., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan konuşma yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(107), 457-468.
- Sağlam, M. H., & Yüksel, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında empati kurarak dinleme ve konuşma etkinlikleri üzerine bir değerlendirme çalışması. *6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi*, 15-25.
- Sevim, O. (2015). Konuşma ilkeleri ve konuşmacı özellikleri. (2017). A. Akçay & S. Baskın (Ed.). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi içinde* (s. 235-256). Ankara: Anı.
- Şahin, A. (Ed) (2015). *Konuşma eğitimi: Yöntemler-teknikler*. Ankara: Pegem.
- Şen, Ü. (Ed). (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Pegem.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım)*. Ankara: Pegem.
- Topçuoğlu Ünal, F. & Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Topçuoğlu Ünal, F. (2023). Konuşma becerisinin geliştirilmesi. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.). *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 1* içinde (s. 15-35). Kırklareli: RumeliYA, Erzurum: Fenomen.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Tunah, M. (2015). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2024) <https://sozluk.gov.tr/>
- Ülper, H. (2021). Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.). *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 305-320). Ankara: Pegem.
- Varışoğlu, B. (2015). Konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme. (2017). A. Akçay & S. Baskın (Ed.). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi içinde* (s. 437-454). Ankara: Anı.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yangil, M. K., & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.
- Yazıcı, H. (Ed). (2021). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Anı.
- Yılmaz, D., & Abacı, İ. Ç. (2023). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 919-936.
- Yüksel, G., & Büyükalın Filiz, S. (Ed.). (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.

BÖLÜM YAZARLARI HAKKINDA BİLGİ

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Eskişehir’de doğan Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL, ilk, orta ve lise öğrenimini Kütahya’da tamamlamıştır. Yükseköğrenimini Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve aynı anda Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü’nde 2004 yılında tamamlamıştır. MEB bünyesinde çeşitli okullarda öğretmenlik yaptıktan sonra Dumlupınar Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamıştır.



2006 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde yüksek lisansını tamamlamış, 2006 yılında doktora başladığından sonra 2007 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne araştırma görevlisi olarak görevlendirilmiştir. Nisan 2010 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü’nde doktorasını tamamlamış ve 2010 Mayıs ayında Dumlupınar Üniversitesindeki görevine geri dönmüştür.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nde öğretim üyesi olan yazar 2015 yılında Doçent ünvanını, 2020 yılında Profesör ünvanını almıştır. Yazarın bu kitabı dışında alanda yayınlanmış İngilizce ve Türkçe 20 civarı kitabı ve kitap bölümü bulunmaktadır. Ayrıca yurtdışı ve yurtiçi çeşitli dergilerde Türkçenin Eğitim ve Öğretimi ile ilgili 85 civarında uluslararası bilimsel makalesi, 40 civarında uluslararası bildirisi yayımlanmıştır. Evli ve bir çocuk annesidir.

Arş. Gör. Zarife KARAKOÇ

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalından 2022 yılında mezun oldu. Şu anda aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenimine devam etmektedir.



2024 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Hâlen aynı bölümde görevine devam etmektedir.

DÜNYA VE TÜRKİYE'DE YAZMA EĞİTİMİ: GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE VE GELECEĞE BİR BAKIŞ

Doç. Dr. Banu Özdemir¹, Kübra Ablak²

GİRİŞ

Yazma becerisi, insanlığın en eski ve en etkili iletişim araçlarından biridir. Tarih boyunca, insanlar düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini yazı aracılığıyla aktarmışlardır. Yazmak, sadece bir ifade aracı değil, aynı zamanda bir düşünme, anlama ve öğrenme sürecidir. Yazma becerisi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve fikirlerini net ve etkili bir şekilde ifade edebilmesini sağlar. Bunun yanında düşünme sürecini derinleştirir ve düzenler. Bireyler yazarken, düşüncelerini daha net ve sistematik bir şekilde organize edebilir. Yazma becerisi sorgulayıcı, eleştirel, yaratıcı düşünme becerileri gibi üst düzey becerileri destekler. Bu nedenlerle hem bireysel hem de toplumsal yaşamda yazma önemli becerilerin başında gelmektedir.

Yazma bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçlerin aktif olduğu bir beceridir. İnsanoğlunun var oluşundan beri kullandığı yazma becerisi ve yazma eğitimi üzerinde araştırmalar son yüzyılda hız kazanmıştır. Bununla birlikte yazma ve yazma eğitiminin dünyadaki gelişimi, farklı kültürel, tarihi ve sosyal bağlamlarda çeşitli dönemler geçirmiştir.

YAZMA BECERİSİNİN TARİHÇESİ

Yazının tarihçesiyle ilgili araştırmalar hâlâ sürmekle birlikte yazıyı tek bir kişinin bulmadığı, toplumların ortak çabası ve bilgisiyyle geliştirildiği bu nedenle de insanoğlunun ortak bir ürünü olduğu söylenebilir. Kayıtlı tarihte yazıyı ilk kullananlar Mezopotamya'da yaşayan Sümerler olarak bilinmektedir. Sümer yazısının ekonomik ihtiyaçlardan doğduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda en eski yazılı belgelerin işlevi, mühürlerle ortak olarak mal varlığını kaydetmek, hesabı tutmak ve toplumsal hak ve yükümlülüklerle ilişkin belgeleri saklamak amaçlıdır (Childe,1983 Akt: Dilek, 2022). Yazının icadıyla birlikte yazma eğitimi de başlamıştır. Sümerler yazıyı tunç çağında kullanmaya başlayan ilk uygarlık olarak bilinmektedir. Ulaşılan bilgilere göre Sümerlerde okullar tapınağa bağlı olarak açılmış ve alanında uzmanlaşmış yazmanlar tarafından yazı eğitimi verilmiştir (Kramer, 2002).

1 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, banu.ozdemir@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4298-8569
2 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi, kubra.ablak.33@gmail.com, ORCID: 0009-0008-6386-6764

Mezopotamya'da Sümerler tarafından kullanılan çivi yazısı ve Mısır'da kullanılan hiyeroglifler, yazma eğitiminin ilk örneklerini oluşturur. Yazma, antik dönemde üst tabakadaki zümreye hitap eden seçkin bir etkinliktir (Haarman, 2021). Bu dönemde yazma eğitimi, genellikle tapınaklarda ve saraylarda, sınırlı bir kesim tarafından alınan özel bir eğitim olarak değerlendirilebilir. Antik Yunan'da yazma eğitimi, entelektüel ve felsefi çalışmaların bir parçasıydı. Platon ve Aristoteles gibi filozoflar, öğrencilerine yazma ve retorik dersleri verirdi. Roma İmparatorluğu'nda ise yazma eğitimi daha da sistematik hâle gelmiş ve retorik okulları eğitimde önemli bir yer tutmuştur (Blanck, 1999). Orta çağda ise Türk İslam coğrafyasında yazma ve yazılı eserler büyük önem taşırken Batı'da kilise etkisinde daha çok dinî metinlerin yazımı ön planda olmuştur. Rönesans dönemi, yazma eğitiminin yaygınlaştığı ve çeşitlendiği bir dönem olarak nitelendirilebilir. Matbaanın icadıyla birlikte yazılı eserlerin çoğalması, okuma ve yazma becerilerinin toplumun daha geniş kesimlerine yayılması sağlanmıştır. 19. ve 20. yüzyılda birçok ülkede zorunlu eğitim yasaları çıkarılmış, bu yasalarla yazma eğitimi geniş kitlelere ulaşmıştır. Geçen zamanla birlikte Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa ve Japonya gibi ülkelerde okuma ve yazma becerileri, temel eğitim müfredatının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir.

Türkiye'de yazma eğitiminin tarihçesi ise Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet dönemine ve günümüze kadar uzanan önemli değişim ve gelişim süreçlerini kapsamaktadır. Osmanlı Devleti zamanında eğitim sistemi büyük ölçüde medreseler yoluyla yürütülmüştür. Medreselerde Arapça, Farsça ve Osmanlıca öğretilirdi. Bu dönemde yazma eğitimi, dini metinlerin yazılması ve okunması üzerine odaklanmıştır. Osmanlı sarayında yer alan Enderun Mektebi, saray görevlilerinin ve yöneticilerin yetiştirildiği bir okuldu. Burada edebiyat ve yazı dersleri verilirdi. Yazma eğitimi, bürokratik yazışmalar ve resmî belgelerin hazırlanması için önemliydi. Tanzimat dönemi ile Osmanlı Devleti'nde batılılaşma ve modernleşme hareketleri başlamıştır. Bu dönemde eğitimde de köklü değişiklikler yapılmış. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) ile modern okullar açılmış (Akyüz, 2009) ve yazma eğitimi daha sistematik bir hâle getirilmiştir. Tanzimat döneminde açılan rüştiye (ortaokul) ve idadi (lise) okullarında, yazma eğitimi önemli bir yer tutmuş Türkçe, edebiyat ve kompozisyon dersleri ile öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

II. Meşrutiyet döneminde, eğitim alanında reformlar devam etmiş, yeni okullar açılmış, eğitim müfredatları yenilenmiş ve yazma eğitimi daha da önem kazanmıştır. Bu dönemde, Türk edebiyatı ve diline olan ilginin arttığı ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik köklü

reformlar başlatılmıştır. Bu dönemde, okuma ve yazma eğitimi, ilkokuldan itibaren sistematik bir şekilde verilmeye başlanmıştır. Cumhuriyet dönemi programlarında yazma becerinin ele alınışı şu şekilde değerlendirilebilir:

1924 Türkçe Müfredatı Programı

1924 Türkçe Müfredat programında her bir öğrenme alanı için bağımsız bir ders saati planlanmıştır. Yazma dersleri için kitabet ve imla olarak ders saatleri belirlenmiştir. Programda derslerde kullanılacak yöntem ve teknikler için çok fazla açıklama yapılmamıştır.

1929 Orta Mektep Türkçe Programı

1 Kasım 1928 yılında Harf Devriminin yapılmasıyla birlikte 1929 yılında yeni bir program oluşturulmuştur. Programda yazma dersleri “Gramer Dersleri”, “Tahrir Dersleri”, “Kıraat Dersleri” olarak üç bölümden oluşturulmuştur. Programda “Tahrir” bölümünde kompozisyona önem verilmesi vurgulanmıştır. Bu bölümde verilecek yazma konularının öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olarak seçilmesi, yazma planının önemine ve plan yapma becerisinin geliştirilmesi gibi hususlar üzerinde durulmuştur (Eyüp, 2008). Programın yazı ile ilgili amaçları arasında öğrencilerin dertlerini, problemlerini yazı ile anlatabilmesi amaçlanmıştır.

Programın en dikkat çekici kısımlarından biri ise sadece Türkçe öğretmenlerinin değil bütün öğretmenlerin öğrencilerin yazılarının okunabilirliğine önem vermeleri istenmesidir. Ayrıca programda yazma çalışmalarının değerlendirilmesi sırasında öğretmenlerden sadece olumsuz eleştiri değil olumlu eleştiriler de yapılması istenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

Programda Türkçe dersinin amaçları belirlendikten sonra dersler Gramer, Tahrir, Kıraat olarak bölümlere ayrılmış ardından da sınıf seviyelerine göre düzenlenmiştir. Programda “Tahrir” kısmında önemli bir değişiklik yapılmamıştır. Yazma konuları önceki programda olduğu gibi sınıf sınıf gruplandırılmıştır.,

1938 Ortaokul Türkçe Programı

1938 Ortaokul Türkçe Programında yazma derslerinde önceki programa göre büyük bir değişiklik yapılmamıştır. 1932 Ortaokul Türkçe Programında yazı dersleri için ders saati belirlenmemiştir. 1938 Ortaokul Türkçe Programında da ders saatinin belirlenmemesi programda görülen eksikliklerdendir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1949 Ortaokul Türkçe Programı

1949 yılı Türkçe programı 8 bölümden oluşmaktadır. Bunlar “Amaçlar, Açıklama, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmla, Yazı.” şeklindedir.

Cumhuriyet Döneminde hazırlanan programların içinde “Yazı” bölümü ilk defa 1949 programında yer verilmiştir.

Programda “Yazma, çocuğun hayal dünyasını geliştirir” şeklinde yazma çalışmasına vurgu yapılmıştır. Bu programda yazma becerisi açısından kompozisyon çalışmalarına önem verilmiştir. Yazma çalışmalarının hayatla iç içe olması gerektiği üzerinde durulmuştur (Temizkan ve Atasoy, 2014). Özetleme ve serbest çalışma tekniklerine programda sıkça yer verilmiştir. Bu tekniklerin somuttan soyuta ilkesi ile bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun olarak verilmesi istenmiştir. Yazma çalışmaları konuları programda her sınıf için ayrı ayrı verilmiştir. Ayrıca kelime hazinesinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı

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. Programda yazı ile ilgili olan kısımların birlikte ele alınması tavsiyesinde bulunulmuştur. Yazma etkinlikleri “Anlatım Çalışmaları” başlığı altında yer almaktadır.

1981 Türkçe Eğitimi Programı’nın temel felsefesi olan davranışçı yaklaşım yazma alanında da kendini göstermiştir. Ürün odaklı yazma anlayışı hakimdir. Burada öğretmen merkezli bir anlayış söz konusu olduğu için öğrenciye verilen konu belli bir süre içinde dil bilgisi kurallarına dikkat ederek yazılması istenir. Yazma çalışmalarında konular sınıf seviyelerine göre ayrılmıştır. Ortaokul yazma çalışmalarının amacı öğrenciye iyi yapılan bir yazma ödevinin sanat eseri sayılabileceği fikrini vermektir. Programda yer alan ‘İmla’ bölümü yazma bölümünün bir parçası olarak gösterilmiştir. 1949 programında olduğu gibi 1981 programında da ‘Yazı Programı’ yer almış ve haftada 1 ders saatinin yazı çalışmalarına ayrılmasına karar verilmiştir (Eyüp, 2008). Programda ölçme ve değerlendirme için kompozisyon türü yazılı yoklamaların ve ödevlerin kullanılabileceği belirtilmiştir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

2005 Türkçe Öğretim Programı

Bu programın en önemli özelliği öğretim programlarında yapılandırmacılık anlayışının benimsenmesidir. Yazma becerisi diğer dil beceriyle birlikte geliştirilmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu programda yazmaya yönelik tür, yöntem ve teknikler başlıklarına yer verilerek detaylı bir şekilde açıklanmış ve örnek planlar sunulmuştur. Ayrıca kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme teknikleri de yine örneklendirilerek ele alınmıştır.

2005 Türkçe programında yazma kurallarına ilişkin kazanımlar, ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir. Bu kazanımlar 6,7 ve 8. sınıflar için ayrı olarak

verilmiştir. Metin türleri sınıflara göre farklılık göstermektedir. Tür, yöntem ve teknikler başlığı altında “Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek 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 yazma” başlıkları yer almaktadır (MEB, 2006: 69-71). Programda verilen kazanımlar hem süreç hem sonuç odaklı ölçme değerlendirmeye uygundur. Süreç sonucunda kazanımlar daha çok “açık uçlu sorular, öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarları, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri” yöntemlerine uygunluk gösterirken süreç içinde ölçme değerlendirmeye uygun kazanımlar “öz değerlendirme, arkan değerlendirme, performans ödevleri, proje ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, kontrol listeleri” yöntemlerine yöneliktir (Özdemir ve Demir, 2013).

2018-2019 Türkçe Öğretim Programı

2005 sonrası köklü bir değişiklik olmamakla birlikte programlarda 2009 yılında programda revizyon yapılmış ve 2015 yılında bir program daha yayımlanmıştır. Ancak 2015 programı gelen eleştiriler neticesinde kısa süre uygulamada kalmıştır. 2018 yılında, önceki (TDÖP) Türkçe dersi öğretim programı (2015) düzenlenerek yeni bir program yürürlüğe girmiştir. Bu program daha sonra 2019 yılında yeniden güncellenmiş ve Türkçe dersi öğretim programı olarak kullanıma sunulmuştur.

Programda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri olarak ifade edilmiştir. Yazma becerisi “Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir işleve sahiptir” (MEB, 2019). Kazanım sayılarının azaldığı bu programda yazmanın bir süreç olarak ele alınması hedeflenmiştir. Yazma öncesi, sırası ve sonrasında yapılacaklar hem kazanımlarla hem açıklamalarla ifade edilmiştir.

2019 Türkçe Ders Öğretim Program’ında ölçme ve değerlendirmenin bireysel olduğu belirtilir. Bu nedenle programda esnek bir değerlendirme söz konusudur. Süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının birlikte kullanılması önerilmektedir. Bireysel farklılıklara vurgu yapılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ölçme değerlendirme uygulamalarının etkililiğinin sağlanmasında önceliğin öğretmen ve eğitim uygulayıcıların olduğu söylenebilir (Şimşek, 2022).

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

2024 yılında 5. Sınıflarda uygulamaya koyulan programın sloganı “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” şeklinde belirlenmiştir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nın amacı “yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır” olarak belirtilmiştir (MEB, 2024). Program bütünlük yapıda hazırlanmış olup beceri temelli bir programdır.

Diğer programlardan farklı olarak programda öğrenme çıktısı ve öğrenme kanıtları ifadeleri yer almaktadır. Öğrenme çıktısı “Öğrenme yaşantıları sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve becerilerin süreç bileşenlerini ifade eder” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2024). Her bir öğrenme çıktısının kendisiyle ilişkili süreç bileşenleri bulunmaktadır. Öğrenme çıktıları belirlenirken dersin ünitesine/temasına/öğrenme alanına ait içerik çerçevesi ile hangi alan becerileri ya da kavramsal becerilerin süreç bileşenleri ile etkinliğe dönüştürüleceğine karar verilmiştir. Öğrenme kanıtı kısmı için ise “Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ile uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını ifade eder” (MEB, 2024) şeklinde ölçme ve değerlendirme kısmı yer almaktadır.

Programda öncelikle tanılama ölçümleri yapılarak öğrencinin yazma becerisi düzeyinin belirlenmesi ve sürecin buna göre planlanması hedeflenmiştir. Paragraf düzeyinden başlayarak metin düzeyine çıkılması istenmiştir. Yazma becerisi; “yazmayı yönetme”, “içerik oluşturma”, “kural uygulama” ve “yansıtma” bütünlük becerilerinden oluşmaktadır. Bu öğrenme çıktılarının her birine yönelik süreç bileşenleri bulunmaktadır. Yazma sürecinde öğrencilerin kullanabileceği bilişsel stratejiler, planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme, paylaşma olarak belirlenmiş ve bu stratejiler açıklanmıştır. Benzer şekilde üst bilişsel stratejiler de belirlenmiş ve açıklanmıştır. Programın getirdiği bir yenilik olarak kullanılacak strateji ve yöntemlerin öğretiminde izlenecek model olarak “Kademeli Sorumluluk Devri” esas alınmıştır. Dört basamaktan oluşan modelin ilk basamağında kullanılan yöntem/strateji öğrencilere tanıtılır. İkinci basamakta gruplar hâlinde öğretmen rehberliğinde uygulama yapılır. Daha sonra küçük gruplara hedef stratejinin/yöntemin kullanılmasını esas alan görevler verilir. Son basamakta ise öğrencinin bağımsız uygulama yapması beklenir. Türkçe eğitiminin tüm beceri öğretim süreçlerinde kullanılacak olan usta- çırak ilişkisi içinde düşünülen bu öğretim modeli yoluyla öğrencilerin yazma sürecinde uygun strateji ve yöntemleri bağımsız olarak seçip uygulayabilecek seviyeye ulaşması hedeflenir.

Sürece dayalı yazma basamaklarının işe koşulduğu programda yazmanın üretici beceriler içerisinde yer almasından dolayı yazma etkinlikleri üretim atölyesi olarak adlandırılmıştır. Yapılan yeniliklerden olan atölye kavramının amacı programda “Üretim atölyesi, Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin ürüne dönüşmesini hedefleyen uygulama çalışmalarından oluşmaktadır” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2024). Bu

atölyelerde anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca üretim atölyesinde kullanılacak metin türleri ve ders işleniş şablonlarının verilmesi öğretmenler için kılavuz niteliği taşımaktadır. Yazmanın bir süreç olduğu vurgulanmış ve yazma çalışmalarının bir saatle sınırlandırılmayıp diğer ders saati devam edilebileceği programda belirtilmiştir. Metin türlerine daha önceki programlarda yer almayan infografik, grafik simge, vlog, ilk gösterim filmi (fragman), belgesel, dijital öykü gibi türler dâhil edildiği görülmektedir. Hangi metin türünün hangi sınıf kademesinde verilmesi gerektiğini belirten tablolar mevcuttur. Atölye sürecini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ve gözlem formu kullanarak süreç temelli değerlendirme yapılması istenmiştir. Dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ve gözlem formu, öğretmen ve öğrencilerin kullanabilecekleri öz değerlendirme formları, analitik değerlendirme formları, bütüncül değerlendirme formları ve geleneksel değerlendirme ölçme araçlarına programın ekler kısmında yer verilmiştir. Böylece ölçme yapılırken öğretmenlerin kriterleri standartlaştırılmaya çalışılmıştır. Her bir becerinin gelişmesi için atölye çalışmalarına yer verileceği söylenmektedir. “Bütün dil becerilerine eşit önem verilmiş, her bir beceri için atölye faaliyetleri tasarlanmıştır” (MEB, 2024).

Genel olarak değerlendirilecek olursa Cumhuriyetle birlikte yazma eğitimi bir beceri eğitimi olarak görülmüş ve her programda yazmanın bireysel ve toplumsal önemine vurgu yapılmıştır. Karşılaşılan sorunlara çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Ürün odaklı yazmadan süreç ve tür odaklı yazmaya doğru bir eğilim olduğu görülmektedir.

YAZMA TÜRLERİ

Alan yazın incelendiğinde yazma türleri, yöntem ve teknikleri gibi kavramların sıklıkla birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Benzer biçimde metin türleri ve yazma türleri sınıflamaları da benzerlik göstermektedir. Öğretim programlarında metin türleri genellikle hikâye edici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir başlıkları altında ele alınmaktadır. Yazma tür, yöntem ve teknikleri ifadesi de 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki sınıflama temel alınarak kullanılmaktadır. Uluslararası alan yazında yazma türlerinin genellikle metin yapısı göz önüne alınarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Ulusal alan yazında bu sınıflama, anlatım türleri/ biçimleri başlığı altında ele alınmaktadır. Ortak bir başlıklandırma ve sınıflama olmasa da dört temel yazma türü bulunmaktadır. Dört temel yazma türü, yazılı metinlerin genel olarak amaçlarına ve işlevlerine göre sınıflandırıldığı ana gruplardır. Bunlar: Bilgilendirici/Açıklayıcı yazılar, ikna edici yazılar, hikâye edici yazılar ve betimleyici yazılar olarak adlandırılır.

1. Bilgilendirici/Açıklayıcı Yazılar

Bilgi vermek, öğretmek veya bir konuyu açıklamak amacıyla yazılır. Okuyucunun bir konuyu daha iyi anlamasını sağlar. Veri, istatistik veya gerçekleri içerir. Nesnel bilgileri açık ve öz bir şekilde sunar. Bilgilendirici yazılar, bir konunun daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamaya, iddialarını desteklemek için kanıt, örnek ve mantıksal akıl yürütme kullanmaya odaklanır. Ansiklopedi yazıları, makaleler, haber metinleri, ders kitapları bu yazma türünün örneklerindedir. Bu yazı türünde farklı metin yapıları kullanılabilir. Bilgilendirici bir yazı yazmaya karar verildiğinde, seçilebilecek birkaç farklı yapı vardır. Yazar, bilgilendirici yazı türünü seçmede bir miktar serbestlik ve karar verme hakkına sahiptir. Farklı metin yapıları tercih edilebilir ancak bazı konular diğerlerinden daha fazla belirli yapılara yönelir. Bilgilendirici yazılarda kullanılacak altı ana metin yapısı şunlardır:

- **Tanımlayıcı:** Yazar, kanıt, örnekler ve arka plan geçmişiyile konunun eksiksiz bir açıklamasını verir. Ana düşünce ve yan düşünceler konu cümlesiyle ilişkilidir. “İlk olarak, en önemli, tanımlarken, gerçekte” gibi sözcükler bu metin yapısında sıklıkla kullanılabilir.
- **Sıralı/zamansal/kronolojik:** Bu yapıda, yazarın bir şeyi sıralı bir şekilde açıkladığı bir süreç vardır. Metindeki düşünceler konuyla ilgili verilen tarihe göre ya da belirli bir sıralamaya göre düzenlenir. “Başlangıçta, son olarak, -den beri, süresince” gibi sözcükler bu metin yapısında sıklıkla yer almaktadır.
- **Karşılaştırma:** Yazarın, iki konu veya fikir arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri açıkladığı metin yapısıdır. Metindeki ana düşünce alternatif bir bakış açısı sunacak ya da farklı fikirlerle karşılaştırma yapacak biçimde düzenlenir. “Bununla birlikte, farklı olarak, buna rağmen, benzer şekilde” gibi ifadeler bu metin yapısında sıklıkla kullanılır.
- **Neden- Sonuç:** Yazar, bir şeyin nedenine ya da bir şeyin sahip olduğu veya sahip olabileceği etkilere/sonuçlara odaklanır. Metindeki bilgiler nedensellik bağlamında ilişkilendirilir dolayısıyla ana düşünce neden sonuç bölümlerine göre düzenlenir.” Bu nedenle, sonuç olarak, -den dolayı, dolayısıyla, bu yüzden” gibi ifadeler bu metin yapısında sıklıkla yer almaktadır.
- **Problem ve Çözüm- Yazı** bir sorunu açıklar ve olası çözümler sunar. Dolayısıyla yazı genellikle iki aşamada düzenlenir. Bir probleme ya da soruya ilişkin çözüm önerilerinin tartışıldığı metin yapılarıdır. “Problemi çözmek için, bu yüzden, çözüm, sonuç olarak”
- **Sınıflandırma/Sıralama/Listeleme:** Yazar, bilgileri ana konuyu destekleyen gruplara ve alt gruplara ayırır. Metinde ele alınmış düşünceler

birbiriyle gruplandırılarak ilişkilendirilir. Diğer metin yapılarıyla birlikte kullanılabilir. “Aynı zamanda, bunun gibi, birinci olarak, sonraki” gibi ifadeler bu metin yapısında sıklıkla yer alabilir.

2. İkna Edici Yazılar

Okuyucuyu bir fikre, düşünceye ya da harekete ikna etmeyi amaçlar. İkna edici yazılarda, okuyucunun düşüncelerini, inançlarını veya eylemlerini, argümanları ve destekleyici kanıtları ikna edici bir şekilde sunmak odak noktasıdır. İkna edici yazılar, okuyucuyu belirli bir bakış açısını benimsemeye veya belirli bir eylem yolu izlemeye ikna etmek için mantıksal akıl yürütme ve duygusal faktörleri kullanır. Genellikle net bir tez ifadesi, iyi yapılandırılmış argümanlar ve olası itirazları ele almak için karşı argümanlar içerir. Bu tür reklamlarda, konuşmalarda, fikir yazılarında ve tartışmalı makalelerde yaygın olarak tercih edilir. Okuyucuların duyguları ve bilişsel süreçleri harekete geçirilerek okurun ana fikre yönelmesi hedeflenir.

3. Hikâye Edici Yazılar

Bir hikâye anlatmak ya da olayları betimlemek için yazılır. Okuyucuları kurgusal bir dünyaya daldırmak veya gerçek hayattaki olayları anlatmak için canlı betimlemeler, ilgi çekici diyaloglar ve bir ilerleme duygusu kullanan yazı türlerinden biridir. Bu türdeki yazılar genellikle kronolojik bir yapıyı takip eder ve okuyucuları bir başlangıç, gelişme ve sonuç boyunca yönlendirir. Bu yazı türünü içeren metinler karakterler geliştirmeye, gerilim oluşturmaya ve çatışmaları çözmeye odaklanır. Hikâye edici metinler duyguları harekete geçirir, okuyucuları farklı zaman dilimlerine veya yerlere götürür ve hayal gücünü kullanır. Hikâye, roman, masal, günlük bu türün örneklerinden sayılabilir.

4. Betimleyici Yazılar

Betimleyici yazı, okuyucunun zihninde ayrıntılı bir resim çizmeyi amaçlayan canlı ve duyusal açıdan zengin yazı türlerinden biridir. Görme, duyma, dokunma, tat alma ve koku alma gibi çok sayıda duyusal ayrıntı kullanılır. Dolayısıyla betimleyici yazılar, yazarlara açıklayıcı yazıdan çok daha fazla sanatsal özgürlük tanır. Belirli imgeleri ve ruh hâllerini çağrıştırmak için mecazi dil, benzetmeler ve metaforlar bu yazı türünde sıkça kullanılır. Zengin bir kelime dağarcığı ve etkili kelime seçimi kullanarak oluşturulan betimleyici yazılar, sahneleri ve karakterleri okuyucunun zihninde canlandırır. Seyahat yazıları, şiir, günlük bu türün örneklerinden sayılabilir.

Bu türlerin yanında akademik yazma, yaratıcı yazma gibi türleri de sınıflamaya dâhil eden görüşler bulunmaktadır. Ele alınan bu dört temel yazma türü, metinlerin temel yazılış amacını ve işlevini belirler. Çoğu metin, bu türlerden birinin baskın olduğu ancak diğer türlerin unsurlarını da içeren bir

yapıya sahip olabilir. Bu yapılar öğretilirken kullanılacak stratejilerin de aktarılması önemlidir.

YAZMA BECERİSİNDE KULLANILAN STRATEJİLER

Bir işi plansız programsız yapmak oldukça zordur. Yazma becerisi içinde belli bir plan ve program gerektirir. Belli bir amaca varmak için seçilen strateji bu amaç için kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesini de sağlar. Yazma stratejileri, bir metnin yazımı sürecinde yazma öncesi, sırası ve sonrasının planlanması ile iyi yazmanın önünde engel teşkil eden problemleri çözmek amacıyla kullanılan bilişsel işlemler olarak tanımlanmaktadır (Topuzkanamış, 2014). Yazma stratejileri yazma öncesi stratejiler, yazma sırası stratejileri, yazma sonrası stratejileri şeklinde üçe ayrılmaktadır.

YAZMA ÖNCESİ STRATEJİLERİ

Konu Seçimi: Yazma çalışmalarında en önemli kısım yazma metnin konusunu belirlemektir. Öğrencilerin ilgilerini, isteklerini ve öğrenim düzeylerini dikkate alarak konu belirlenmelidir. Verilen konular öğrencilerin seviyesine uygun olmak zorundadır. Konu seçimi yapılırken sınıfta birçok öğrenci olduğu için her birinin farklı farklı dünyaları olduğu için öğrencilere birden fazla konu seçeneği sunulmalıdır. Öğrencilere bir atasözü ya da özdeyiş gibi bir konu verilip öğrencinin o konuda iyi bir yazı çıkarmasını beklemek doğru olmaz. Konu öğrencinin ilgisini çekmeli ve onun seviyesine uygun olmalıdır. Bazen de konu seçimi öğrenciye bırakılmalıdır (Tekşan, 2013).

Amaç Belirleme: Yazının da bir amacı olmalıdır. Öğrencilere bu amaç kavratılmalı niçin yazdıklarını bilmeleri gerekir. Bu yazılan yazı kişilerin hoş vakit geçirebilecekleri hayal dünyalarına katkı sağlayacak bir hikâye metni mi yoksa bilgilendirme amacıyla yazılacak bir yazı mı bu amaçlar tespit edilir. Amacı belirlenmiş bir yazı öğrencinin motivasyonuna olumlu katkıda bulunur. Öğrenci metni bilgi vermek, eğlendirmek, ikna etmek, farkındalık yaratmak gibi amaçlarla yazabilir. Öğrenci hangi amaçla yazdığını bilirse yazma süreci de ona göre değişecektir (Tekşan, 2013).

Hedef Kitleyi Belirleme: Yazmaya başlamadan önce hedef kitle bilinmelidir. Yazılacak yazı çocuk yazısı mı yetişkin yazısı mı vs. bu belirlenip yazıya geçilir. Çünkü dil ve üslup hedef kitleye göre ayarlanmak zorundadır. Hedef kitlesi belirlenmiş bir yazının dil ve üslubunu oluşturmada öğretmenler öğrencilere yardım edebilir.

Yazı Türünü Belirleme: Yazı türü belirlenmesi o yazının dilini, üslubunu, yazılış şeklini kısacası hem biçimsel hem içerik olarak her bakımdan yazıyı etkileyecektir. Bir yemek tarifi yazımı ile roman yazımı farklıdır. Öğrencilere yazılacak tür hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. Örneğin bir hikâye yazmaları isteniliyorsa hikâyenin unsurları nelerdir öğrenci bunları bilmeden nitelikli

bir yazı oluşturamaz. Bu noktada öğrencilerin yazı türlerinin özelliklerine de hâkim olmaları gerekmektedir (Özbay, 2009).

Konuyla İlgili Düşünceleri İfade Etme ve Düzenleme: Öğrencilerin en zorlandığı aşamalardan biridir. Çünkü öğrenciler yazının içeriği hakkında zihinlerinde bulunana fikirleri organize edememektedir. -Bu aşama öğrenciler için zor bir aşamadır (Tekşan, 2013). Bunun için öğrencilerin problem çözme yeni fikirler üretme, ürettikleri fikirleri anlatma yazma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu aşama için önerilen teknikler beyin fırtınası, salkım modeli, kelime ağı oluşturma vb. teknikler kullanılarak öğrencilerin fikirler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olunabilir.

Yazma Öncesinde Kullanılabilecek Teknikler

Yazma öncesi “bir konu hakkındaki ilk fikirleri keşfetmeyi ve ortaya çıkarmayı” amaçlayan yazma sürecinin ilk aşamasıdır. Yazmaya başlarken, ne yazılacağına dair bir fikri olmayan öğrenciler olabilir. Öğrenciler genellikle ilk fikirlerini seçerler ve onun üzerinde çalışırlar. Konu hakkında fikir üretmek, fikirleri genişletmek ya da derinleştirmek için yazma öncesi önemli ancak genellikle ihmal edilen bir süreçtir. Yazma öncesi teknikleri yazmaya başlamayı çok daha kolay hâle getirebilir. Bu aşamada kullanılabilecek tekniklerden bazıları şunlardır:

- Serbest Yazı
- Beyin fırtınası
- Kümeleme
- Not tutma
- Gazetecilik soruları (5N1K)

Serbest Yazı

Nedir?

Öğrencilerin verilen konuyla ilgili 5 ila 10 dakika arasında bir sürede hiç durmaksızın yazmasıdır. Fikirlerin iyi ya da kötü olduğu düşünülmez.

Nasıl kullanılır?

Öğretmen, genellikle sınıfa bir resim veya herhangi bir şekil getirip onu öğrencilere göstererek bununla ilgili yazı yazmalarını ister. Serbest yazma tekniğinde öğretmen, öğrencilerin yazmış olduğu yazılarda hataları incelemeyiz.

Sonra?

Serbest yazı sonrasında öğrenciler yeniden bir döngü isteyebilir. İlk yazdıkları arasından bir cümle veya kelime grubunu seçerek sadece onun hakkında yine zaman tutarak serbest yazmaları istenir. İstenirse bu bir veya birkaç kez tekrar edebilir. Böylece genel konuyla ilgili daha özele inmiş olunur.

Beyin Fırtınası

Nedir?

Beyin fırtınası muhtemelen en bilinen yazma öncesi faaliyetidir. Beyin fırtınası, konuyla ilgili tüm terimleri listeleme stratejisidir. Bu fikirlerin yararlı olup olmadığı konusunda endişelenmeye gerek yoktur. Sadece tüm olasılıklar not edilir. “Ne kadar çok, o kadar iyi” amacı taşır.

Nasıl kullanılır?

Yazar, konuyu değerlendirirken aklına gelen tüm fikirleri basitçe yazar. Konuyla ilgili düşünceler ve olasılıklar oluşturulur, hatta saçma veya komik gelse bile hiçbir düşünce silinmez. Sonra listelenen fikirlere geriye dönüp bakılır ve konuyla ilişkili anlam ifade edenleri daire içine alınır. Yazım, imla, sayfa düzeni gibi unsurlar düzeltilmez. Örneğin “Bir milyon liran olsa ne yapardın?” sorusu sorulabilir.

Sonra?

Beyin fırtınasından sonra öğrenciler anlam ilişkisi olan fikirleri görecektir. Öğrenciler beyin fırtınasından sonra bir kümeleme etkinliği yapmayabilir.

Genellikle beyin fırtınası bir liste gibi görünürken, serbest yazı daha çok bir paragrafa benzeyebilir. Her iki etkinlikte de amaç olabildiğince çok fikri kağıda dökmektir.

Kümeleme/Salkım /Clustering

Nedir?

Kümeleme, düşüncelerin zihinsel olarak haritalanması demektir.

Nasıl kullanılır?

Önce anahtar sözcük verilir ve öğrencilerden bu anahtar sözcük üzerinde düşünmeleri ve bununla ilgili yeni sözcükler üretmeleri istenir. En önemli sözcükler tekrar yuvarlak içine alınır. Oluşturulan halkalar arasında anlamsal açıdan gruplama yapılır. Bu sözcükler cümlelere dönüştürülebilir.

Sonra?

Kümelemeden sonra öğrenciler fikirleri düzenlemeye hazır olabilirler. Bunun için basit bir taslaklar, grafik düzenleyiciler idealdir.



Soru Sorma

Nedir?

Tüm fikirlerin temelini soru sorma oluşturur. Soru sorma stratejisi, yazma eğitiminin her aşamasında öğrencilerin düşünme, organize olma, yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısı ve öz farkındalık kazanmalarına yardımcı olur. Bu strateji sayesinde öğrenciler, yazmayı sadece bir beceri olarak değil, düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını ifade ettikleri bir alan olarak görürler.

Nasıl?

Öğrencilere farklı amaçlarla hazırlanan sorular verilebilir. Niçin yazıyorum? Hangi konuda yazacağım? Nasıl anlatacağım? Ne anlatacağım? Kimin için yazıyorum? Soruları amacı, konuyu, anlatım biçimini, içeriği ve okuru belirlemek için kullanılabilir.

Bu konuda yazabilmem için hangi soruları sormam gerekir? Konu ile ilgili ne tür bir tartışma veya nedenler oluşturabilirim? Bu konu hakkında neler biliyorum? Konu ile ilgili örnek verebilir miyim? Konu hakkında kişisel düşüncelerim var mı? gibi sorular da düşünce yazılarının ön hazırlığı için kullanılabilir.

Sonra?

Sorulara verilen cevaplar not alınabilir ya da grafik düzenleyiciler aracılığıyla somut hâle getirilebilir.

YAZMA SIRASI STRATEJİLERİ

Taslak yazma, gözden geçirme, kendi kendini düzenleme, genişletme yapılabilir. Öğrencilerin yazma öncesi görevlerinden oluşturdukları notları kullanmalarına izin verilmelidir. Ayrıca bir sözlük veya yazım kılavuzu kullanıp kullanamayacaklarına ve bu etkinlik için onlardan ne yapmalarını beklediğinize karar verip ifade edilmelidir.

Taslak Oluşturma: Yazma çalışmalarına başlanan aşamadır. Bu aşamada öğrencilerden öncelikle konu hakkındaki duygu, düşüncelerinin yazılması istenir. Ardından yazdıkları duygu ve düşüncelerinden bir fikir üzerinde yoğunlaşmaları istenir. Bu şekilde metin oluşturma sürecine başlanır. Yazma süreci sırasında seçtikleri konuya ekleme ya da çıkarma yapabilirler.

Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma: Gözden geçirme aşaması öğrencilerin kendi yazdıkları metni okumalarını sağlar. Buradaki amaç yazdıkları yazıya eleştirel bir gözle bakmalarını sağlamaya çalışmaktır. Metindeki mantık hataları, imla, yazım kuralları da bu aşamada gözden geçirilmelidir.

YAZMA SONRASI STRATEJİLERİ

Yazma sonrası gözden geçirme ve yeniden yazma aslında yazma çalışmasının bittiği değil başladığı yer olarak da değerlendirilebilir. Öğrencilere her ödevde yazma sonrası etkinlikleri tamamlamayı öğretmek yazar olarak gelişmelerine ve yazma becerilerinde güven kazanmalarına yardımcı olacaktır.

Düzenleme: Yazma sürecinin son aşamasıdır. Gözden geçirme sürecinde tespit edilen eksikler tamamlanır. Bu aşamada metnin içeriğine ve biçimsel özellikleri düzenlenir. Metnin dil bilgisi kurallarına uygun olması, yazının okunabilir olması, sayfanın biçimsel düzeni gibi öğelere dikkat edilmelidir. Hatta yazım kurallarının bağımsız etkinlikler yerine yazmanın bu aşamasında öğretilmesi daha faydalı olabilir (Calkin, 1987 akt. Akyol, 2012). Düzenleme aşaması sadece noktalama ve yazım kuralları olarak algılanmamalıdır. Amaç biçimsel unsurlardan ziyade metnin içerik yönünden incelenmesi, türe uygun mu değil mi kontrol edilmesi, mantık hataları varsa düzeltilmesi olmalıdır. Bu amaçlara yönelik öğrencilere dönüt vermek önemlidir. Bu aşamada öğrencilerin kendini değerlendirmelerini sağlayacak etkinliklerde kullanılabilir. Aşağıda öz değerlendirmeye yönelik soruları soran karakter örnekleri verilmiştir.

Fikirci Fikri (Yazım ne hakkına?)

- İlginç bir konu seçtim mi?
- Fikirlerime odaklandım mı?
- Fikirlerimi destekleyici ayrıntılara yer verdim mi?
- Konuyu dağıtmadan ele aldım mı?

Cümleci Cemil (Cümlelerim nasıl?)

- Cümlelerim uzun mu kısa mı?
- Soru ve cevap cümleleri kullandım mı?
- Cümlelere ilgi çekici biçimde başladım mı?
- Sesli okuduğumda cümlelerim anlaşılır mı?

Organizatör Orhan (Yazarken nasıl bir plan yapacağım?)

- Cümlelerim uzun mu kısa mı?
- Soru ve cevap cümleleri kullandım mı?
- Cümlelere ilgi çekici biçimde başladım mı?
- Sesli okuduğumda cümlelerim anlaşılır mı?

Kelimeci Keriman (Hangi kelimeler anlatmak istediklerimi daha iyi yansıtır?)

- İlgi çekici kelimeler kullandım mı?
- Duyguları ifade eden kelimeler kullandım mı?
- Farklı kelimeler kullandım mı?

Üslupçu Ümit (Yazma amacım ne?)

- Yazımı kimin için yazdım?
- Duygularımı paylaştım mı?
- Yazımı okuyanlar gülümser mi? Ağlar mı? Düşünür mü?
- Yazdıklarım beni yansıtıyor mu?

Kontrolcü Kısmet (Yazımı nasıl düzenleyeceğim?)

- Yazım kurallarını kontrol ettim mi?
- Noktalama işaretlerini kontrol ettim mi?
- Kelimeler arasındaki boşlukları ve sayfa düzenini kontrol ettim mi?
- Yazımın tamamını okudum mu?

Bu karakterler resimlerle gösterilip sınıfın herkes tarafından görülen bir yerinde paylaşılabilir ve her yazıda bu soruların cevaplanması istenebilir. Bu durumda gözden geçirme aşaması öğrencilerde alışkanlık hâline getirilebilir.

Yayımlama ve Paylaşım: Yazma stratejilerinin son aşamasıdır. Ortaya çıkan ürün yazar tarafından paylaşılır, yayınlanır. Genellikle okullarda en sık yapılan paylaşım şekli sınıfa metni okuma ya da sınıf panosuna asarak öğrencileri teşvik edilmeye çalışılır. Bu aşama ortaya çıkan ürünün paylaşıldığı, yayımlandığı aşamadır. Yazısını paylaşmak istemeyen öğrenciler zorlanmamalıdır. Öğrencilerin yazı yazmalarını sağlamak için öğretmen tarafından teşvik edilmeli, cesaretlendirilmelidir. Bunun içinde yazdıkları yazıların olumsuz yanlarından ziyade olumlu yanları ön plana çıkarılmalıdır. Aşağıda hikâye edici ve bilgilendirici metin için örnek etkinlikler sunulmuştur.

Etkinlik-1: Hayalindeki Bir Gün**Hedef Grup:** Ortaokul öğrencileri**Amaç:** Öğrencilere yazma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerini uygulamalı olarak öğretmek.**Konu:** Hayalindeki Bir Gün**Metin Türü:** Hikâye edici metin**Etkinlik Süresi:**

- Yazma Öncesi: 20 dakika
- Yazma Sırası: 30 dakika
- Yazma Sonrası: 20 dakika

Malzemeler: Defter, kalem, renkli kalemler (zihin haritaları için).**Etkinlik Aşamaları****Yazma Öncesi****1. Konu Seçimi:**

- Öğrencilere üç farklı seçenek sunulur:
 - “Hayalindeki bir günü anlat.”
 - “Bir icat yapacak olsan, ne yapardın ve nasıl kullanırdın?”
 - “Dünyayı değiştirecek bir süper gücün olsaydı, ne yapardın?”
- Öğrenciler ilgilerine göre birini seçer.

2. Amaç Belirleme:

- Öğrenciler, yazılarının amacını belirler (eğlendirmek, bilgilendirmek, ilham vermek).

3. Hedef Kitleyi Belirleme:

- Yazıyı kime hitaben yazacaklarını seçerler (arkadaşlar, aile, hayali bir grup).

4. Fikir Üretme Teknikleri:

- Beyin fırtınası: Öğrenciler akıllarına gelen tüm fikirleri bir listeye yazar.
- Kümeleme: Seçtikleri ana fikri merkeze koyarak ilişkili düşünceleri bir zihin haritası oluştururlar.
- Gazetecilik Soruları (5N1K):
 - Ne? Hayalindeki gün neyi içeriyor?
 - Nerede? Bu hayal hangi mekânda gerçekleşiyor?
 - Nasıl? Hayalin nasıl şekilleniyor?

Yazma Sırası**1. Taslak Yazma:**

- Öğrenciler beyin fırtınası ve zihin haritasındaki fikirleri kullanarak bir taslak oluşturur.
- Serbest yazma tekniğiyle 10 dakika boyunca durmadan yazmaları teşvik edilir.

2. Gözden Geçirme:

- Öğrenciler, taslaklarını okuyarak eksik veya anlamsız kısımları not eder.

3. Metni Geliştirme:

- Öğretmen rehberliğinde öğrenciler yazılarında eksik gördükleri yerlere ekleme yapar.
- Yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmeleri istenir.

Yazma Sonrası**1. Düzenleme:**

- Öğrenciler, yazılarını aşağıdaki karakterlerin sorularına göre kontrol eder:
 - **Fikirci Fikri:** Yazının ana fikri ilginç mi?
 - **Cümleci Cemil:** Cümleler net ve anlaşılır mı?
 - **Kelimeci Keriman:** Kelimeler çeşitli ve etkili mi?
 - **Üslupçu Ümit:** Yazının amacı ve hedef kitlesine uygun mu?

2. Paylaşma:

- Yazılarını sınıf arkadaşlarına okurlar veya sınıf panosunda sergilerler.

3. Geri Bildirim:

- Arkadaşlar veya öğretmen tarafından olumlu ve geliştirici geri bildirim verilir.
- Her öğrenci kendine şu soruları sorar:
 - Yazım beni yansıtıyor mu?

Bu aşamalara göre planlanan etkinlikler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, onlara yazma sürecini eğlenceli ve yapılandırılmış bir şekilde öğrenme fırsatı sunabilir.

ETKİNLİK 2: Bilgilendirici Bir Metin Yazıyorum

Hedef Grup: Ortaokul öğrencileri

Amaç: Öğrencilere bilgilendirici metin yazma sürecini öğretmek ve uygulama yapmalarını sağlamak.

Konu: Geri dönüşümün önemi

Metin Türü: Bilgilendirici metin

Etkinlik Süresi:

- Yazma Öncesi: 30 dakika
- Yazma Sırası: 40 dakika
- Yazma Sonrası: 20 dakika

Malzemeler: Not defteri, kalem, araştırma materyalleri (kitap, internet, dergiler).

Etkinlik Aşamaları

Yazma Öncesi

Konu: Öğrenciler kendi ilgi alanlarına uygun bir bilgi konusu seçerler.

Örnek konular:

- “Geri dönüşümün önemi.”
- “Dünyadaki en ilginç hayvanlar.”
- “Sağlıklı bir yaşam için neler yapılmalı?”

1. Konu Seçimi:

- Öğrenciler, kendi ilgi alanlarına veya merak ettikleri bir konuda araştırma yapmak üzere bir konu belirler.

2. Amaç Belirleme:

- Öğrenciler, metinlerinin amacını belirler (okuyucuyu bilgilendirmek, farkındalık yaratmak, bir konuyu açıklamak).

3. Hedef Kitleyi Belirleme:

- Yazacakları metni kimlere yönelik hazırlayacaklarını belirlerler (yaşlılar, küçük çocuklar, yetişkinler).

4. Fikir Üretme Teknikleri:

- **Beyin Fırtınası:** Konuyla ilgili tüm bildiklerini bir listeye yazarlar.
- **Gazetecilik Soruları (5N1K):**
 - Ne? Konu nedir?
 - Kim? Bu bilgiyi kim kullanabilir?
 - Nerede? Bilgi nerede geçerli?
 - Neden? Neden bu bilgi önemlidir?
 - Nasıl? Bilgi nasıl açıklanabilir veya uygulanabilir?

Yazma Sırası

1. Taslak Yazma:

- Öğrenciler, aşağıdaki yapıya uygun bir taslak oluşturur:
 - **Giriş:** Konuyu tanıtmak ve okuyucunun dikkatini çekmek.
 - **Gelişme:** Konuyla ilgili bilgileri düzenli ve açıklayıcı bir şekilde sunmak.
 - **Sonuç:** Metni özetleyip ve metni bilgilendirici bir sonuç cümlesiyle bitirmek.

2. Bilgiyi Genişletme:

- Öğrenciler, metinlerinde gerek duydukları yerlerde örnekler, istatistikler veya ilginç bilgiler ekler.

3. Metni Gözden Geçirme:

- Öğrenciler, yazdıkları metni şu sorularla kontrol eder:
 - Bilgi doğru ve net mi?
 - Paragraflar birbirine mantıklı bir şekilde bağlı mı?
 - Metin hedef kitlenin anlayacağı dil ve üslupla mı yazılmış?

Yazma Sonrası**1. Düzenleme:**

- Öğrenciler, yazım ve dil bilgisi hatalarını düzeltir.
- Cümlelerin akıcılığını ve paragrafların tutarlılığını kontrol eder.

2. Paylaşma:

- Öğrenciler, bilgilendirici metinlerini sınıf arkadaşlarına okur veya okul panosunda sergiler.
- İsteğe bağlı olarak metinler bir dergi ya da sınıf blogunda yayımlanabilir.

3. Geri Bildirim ve Kendini Değerlendirme:

- Öğrenciler, öğretmen ve arkadaşlarından geri bildirim alır.
- Kendilerine şu soruları sorar:
 - Metnim, okuyucunun konu hakkında bilgi edinmesini sağlıyor mu?
 - Okuyucunun dikkatini çekecek detaylar ekledim mi?
 - Daha farklı ne yazabilirdim?

Bu aşamalara göre hazırlanan etkinlikler sayesinde öğrenciler bilgilendirici metin yazma sürecini adım adım öğrenir, araştırma yapma ve bilgiyi organize etme becerilerini geliştirebilir.

Türkiye'deki Yazma Eğitimi ve Geleceği Hakkında Bir Değerlendirme

Günümüzde yazma becerileri hem akademik hem de profesyonel başarı için kritik bir rol oynamaktadır. Yazma eğitimi, üzerinde önemle durulan düşünme becerilerinin gelişiminde etkili bir araçtır. Bireylerin düşüncelerini yapılandırmasında, analiz etmesinde ve ifade etmesinde yazma becerisi işlevsel bir yoldur. Benzer şekilde bireysel ve profesyonel hayatta da iletişim becerilerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Akademik ve kişisel başarı için yazma temel becerilerin başında gelmektedir.

Bununla birlikte yazma eğitiminde karşılaşılan birçok sorun olduğu bilinmektedir. Türkiye'deki yazma sorunları, eğitim sisteminden kültürel ve bireysel faktörlere kadar uzanan geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerindeki eksikliklerin temel nedenleri arasında motivasyon eksikliği, dil bilgisi ve anlatım hataları, yaratıcılık eksikliği gibi konular sıklıkla yer almaktadır (Çifci, 2006; Özbay, 2010; Ünlüoğlu, 2015; Karatay, 2011; Tağa & Ünlü, 2013). Yazı yazmak bir birikim gerektirir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düşük olması, kelime hazinelerin kısıtlı olması yazma eğitimini doğrudan etkilemektedir. Bunun yanı sıra yaşanan teknolojik gelişmeler de bu süreçte rol oynamaktadır. Dijital araçların varlığı ve bu araçlara duyulan güven bireylerin yazım kurallarını öğrenme gerekliliğini azaltmaktadır. Ayrıca kısa mesaj kültürü, sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları, dilin kurallarına uygun yazma alışkanlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan bir diğeri ise öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olması ve yazma alışkanlığının

oluşmamasıdır. Becerinin öğretim süreçlerini etkileyen öğretmen, ortam, merkezi sınavlar (Çifçi, 2006; Göçer, 2010; Tunagür, 2020) gibi faktörler de bu süreçte rol oynamakla birlikte bir bütün olarak değerlendirildiğinde yazmanın bilişsel, duyuşsal ve psikomor boyutlarının bütünleşik olarak değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Teknolojinin hızlı gelişimi, yapay zekânın hayatın her alanında ve özellikle bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma süreçlerinde ve üretim becerisi olarak da işe koşulması yazma becerisini de etkilemektedir. Dolayısıyla teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme, yazma eğitiminin geleceğini şekillendiren önemli faktörlerdir. Yazma eğitiminin gelecekteki potansiyel yönelimleri değerlendirildiğinde yazma becerisinin dijitalleşme ve teknolojiyle uyumunun hayatımıza girdiği görülmektedir. Yazma eğitimi, dijital araçlar ve platformlar aracılığıyla daha etkileşimli hâle gelmektedir. Örneğin, yapay zekâ destekli yazma asistanları, yazım hatalarını düzeltme ve metin geliştirme konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Kodlama dillerinin artan önemiyle, yazma eğitimi sadece edebi veya akademik yazılarla sınırlı kalmayacak; kodlama mantığına uygun teknik yazma becerilerini de içerecektir. Bununla birlikte gelecekte, yaratıcı yazma alanına olan ilginin artması beklenmektedir. Hikâye yazımı, oyun senaryosu yazımı gibi alanlarda daha özel yazma eğitimleri ön plana çıkabilir. Küreselleşmenin etkisiyle, çok dilli yazma becerilerinin geliştirilmesi önem kazanacaktır. Farklı kültürlerle uygun yazma ve dil farklılıklarını anlama konuları, eğitimin bir parçası olabilir. Eğitim sistemine teknoloji ve dijitalleşmenin bütünleşmesine edilmesine yönelik çalışmalar dijital içerik ve araçların kullanımı, dijital ve teknolojik okuryazarlık eğitimine yönelik dersler ve eğitimler, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımı, eğitimler, programlar gibi alanlarda yapılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmalar, eğitimde teknolojiyi yalnızca bir araç olarak değil, öğrenme sürecini dönüştüren bir sistem olarak entegre etmeyi hedeflemektedir. Yazma eğitiminin önemi, bireylerin kendini ifade etme ve iletişim becerileri geliştirmesi açısından zamansızdır. Teknolojiyle birleşen bu eğitimin, gelecekte daha da zenginleşmesi ve bireylerin çok yönlü gelişimine katkı sağlaması ön görülmektedir.

SONUÇ

Yazma, düşünme, öğrenme ve iletişim becerilerini geliştiren hem bireysel hem toplumsal gelişim için temel bir beceridir. Türkiye’de yazma eğitimi, Osmanlı döneminden günümüze reformlarla geliştirilmiş; 2024 Türkçe Öğretim Programı, süreç temelli ve beceri odaklı bir yaklaşımla hazırlanmıştır.

21. yüzyılda, eğitimde yapılan reformlar ve bu yüzyılda bireylerden kazanmaları istenen beceriler yazma becerisini de etkilemiş, yazma eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik adımlar içeren yeni yöntemlerle, teknolojik araçlar ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla, bireylerin yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Teknolojiye uyumu ve yazmaya yönelik yaratıcı çalışmalarla bu becerinin daha da geliştirilmesi hedeflenmektedir. Günümüzde yazma eğitimi, teknoloji ve dijitalleşmeyle yeni boyutlar kazanırken; motivasyon eksikliği, yaratıcı ortamların yetersizliği, dijital araçlara bağımlılık gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Gelecekte, yaratıcı yazma, çok dilli yazma ve dijital araçlarla desteklenen yazma eğitimlerinin önem kazanması beklenmektedir.

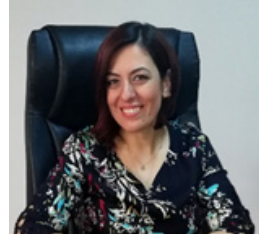
KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi* (s. 326). Pegem Akademi.
- Blanck, H. (1999). *Eski Yunan ve Roma'da yaşam* (İ. Tanrikut, Çev.). İstanbul.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. In G. Gülsevin & E. Boz (Eds.), *Türçenin çağdaş sorunları* (pp. 77-134). Gazi Kitabevi.
- Dilek, Y. (2022). Çivi yazısından Arap alfabesine ortak bir gereksinim: Alfabe ve yazı sistemleri. *Journal of Universal History Studies*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.38000/juhis.1120381>
- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Haarman, H. (2021). *Yazının tarihi* (Ö. B. Yılmaz, Çev.). Runik.
- Kavcar, C., Oğuzhan, F., & Sedat, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Engin.
- Kramer, S. N. (2002). *Tarih Sümer'de başlar* (H. Koyukan, Çev.). Kabalıcı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1981). *Ortaokul programı*. Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Öncü.
- Özdemir, B., & Demir, T. (2013). Türkçe öğretim programında yer alan okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımların ölçme değerlendirme yöntemlerine göre sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 11-32.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Şimşek, T. (2022). Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmesi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 19-36. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1163998>
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. Kriter.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları* (1. basım). Nobel.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: Karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Ünlüoğlu, C. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarısına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi).

BÖLÜM YAZARLARI HAKKINDA BİLGİ

Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 2003 yılında mezun oldu. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalında “9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya örneği)” başlıklı teziyle 2008 yılında yüksek lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği

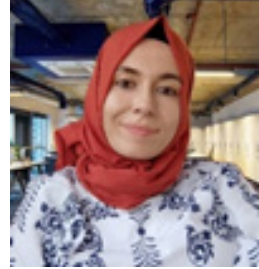


Ana Bilim Dalında “Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi” başlıklı teziyle 2014 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır.

2003- 2006 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmen olarak görev yaptıktan sonra 2006-2014 yılları arasında Dumlupınar Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Gazi TÖMER’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği gruplara ders verdi. 2013- 2020 yıllarında da Dumlupınar TÖMER’de ders verdi. 2014’te Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Yardımcı Doçent, 2022 yılında da Türkçe Eğitimi alanında doçent ünvanını almıştır. Hâlen aynı bölümde görevine devam etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve Türkçe eğitimi alanında makale ve bildirileri bulunmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

Öğretmen Kübra ABLAK

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2017 yılında mezun oldu. Aynı üniversitenin Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim dalında 2023 yılından beri yüksek lisansına devam etmektedir. 2018 yılında Mardin/Nusaybin Gazi Ortaokuluna göreve başlamıştır. 2023 yılından beri Kütahya Şehitler Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Türkçe eğitimi alanında makaleleri bulunmaktadır. Evlidir.



DÜNDEN BUGÜNE TÜRKİYE'DE DİNLEME EĞİTİMİ

Kader Yeniçeri Tuna¹, Doç. Dr. Esra Karakuş Tayşı²

GİRİŞ

Dinleme, duyulan seslerin ötesinde, anlamları keşfetme, duyguları anlama ve başkalarının dünyasına açılan bir pencere olma niteliği taşır. Bu temel beceri, insan yaşamının ilk anlarından itibaren şekillenmeye başlar. Anne karnında başlayan bu serüven, bireyin çevresini dinleyerek dünyayı keşfettiği, dil öğrenme sürecini başlattığı ve sosyal bağlar kurduğu bebeklik döneminde hız kazanır. Çocukluk, dinleme becerilerinin temellerinin atıldığı ve bireyin gelişiminde kritik bir öneme sahip olan bir dönemdir. Bu evrede çocuklar, masallar sayesinde kelime dağarcıklarını zenginleştirir, şarkılar aracılığıyla ritim ve uyum duygusunu geliştirirler. Aynı zamanda bu süreç dikkat, hafıza ve problem çözme gibi bilişsel yetilerin olgunlaşmasını destekler. Dinleme, çocukların çevrelerini daha iyi anlamalarını, duygusal farkındalık kazanmalarını ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını mümkün kılar. Yetişkinlikte ise dinleme becerisinin önemi daha da belirginleşir. Hayatta başarılı olmak, güçlü sosyal ilişkiler kurmak ve bireysel gelişimi sürdürebilmek için etkili bir dinleyici olmak kaçınılmazdır. Dinleme, bireylerin empati geliştirmelerine, farklı bakış açılarını anlamalarına ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelerine olanak tanır. İletişimin temel taşlarından biri olarak dinleme, hem kişisel hem de profesyonel yaşamın vazgeçilmez bir unsurudur. Çocukların dinleme becerilerini geliştirmek, ebeveynler ve öğretmenler için önemli bir sorumluluktur. Çocuklarla iletişim kurarken onlarla göz teması kurmak, dikkatle dinlemek ve anlamlı sorular sormak, becerinin gelişim sürecinde etkilidir. Bunun yanında hikâye okumak, şarkılar söylemek ve çeşitli oyunlar oynamak vb. etkinlikler de dinleme yeteneklerini güçlendirir.

Dinleme, yaşam boyu süren bir öğrenme ve gelişim sürecidir. Bu becerinin geliştirilmesi, bireylerin kişisel, sosyal ve akademik yaşamlarında başarılı olmalarına önemli ölçüde katkı sağlar. Eğitim sistemlerinde dinleme becerisine daha fazla önem verilmesi ve bu yeteneğin sistematik bir şekilde öğretilmesi gereklidir.

Dinleme Eğitimi

Dinleme, işitmeye başlayan ancak sadece işitmeye tamamlanamayan karmaşık bir süreçtir. Dinleme, işitmeye başlayıp dikkat yoğunlaştırmaya,

1 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD Doktora Öğrencisi, MEB Türkçe Öğretmeni, KaderYeniçeri@gmail.com, ORCID: 0009-0000-7604-8578

2 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, esra.karakus@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4669-6686

kavramaya ve son olarak anlamlandırmaya ulaşırken değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini de içerir. Bu becerilerin, belirli bir plana uygun olarak seviyeye uygun aşamalarla dinleme eğitimi etkinlikleriyle kazandırılması gerekir. Dinleme eğitiminde, dinleyicinin zekâsı, ilgisi, alışkanlıkları, hedefleri, hazırbulunuşluk seviyesi ve dil gelişimi gibi özelliklerinin yanı sıra konuşmacının sunum tarzı, süresi ve ortamı da dikkate alınmalıdır. Bu faktörlere uygun olarak yürütülen dinleme eğitimi, öğrencilerin dikkatsizlik, yüzeysellik, ayrıntılara takılma, nezaket kurallarına uymama, anlama stratejilerini kullanmama, aceleci davranma gibi olumsuz davranışlardan uzaklaşarak etkili bir dinleme alışkanlığı oluşturmaları sağlanmalıdır. Dinleme becerisini geliştirmek için bilinçli bir çaba sarf etmeli ve çeşitli yöntemlerin denemesi gerekmektedir. Bu yöntemlerinde denenmesi eğitim süreci ile mümkündür.

Eğitim-öğretim sürecinin tamamında olduğu gibi dil eğitiminde de önceden belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek için çağdaş ve bilimsel temellere dayalı programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe dersi öğretim programları, dil becerilerinin adım adım öğretilmesi ve geliştirilmesi için belirlenen hedeflere, sunulan içeriğe, eğitim yöntemlerine ve değerlendirme süreçlerine dair yönlendirici açıklamaları içerir. Ayrıca, iletişim bağlamında becerilerin kullanımını vurgulayan kazanımları da içermektedir. Bu şekilde, dil öğretim süreci daha sistematik bir yapıya kavuşur. Dinleme becerisinin Türkçe derslerinde hangi amaçlarla ve nasıl geliştirilmeye çalışıldığını incelemek için öğretim programlarının incelenmesi önemlidir. Bu programlar, dinleme becerisinin geliştirilmesi için gerekli olan temel çerçeveyi ve bu becerinin kazandırılmasında kullanılan yaklaşımları ortaya koymaktadır (Maden, 2020, s. 27). Cumhuriyetin ilanından bu yana Türkçe dersi müfredatı, tıpkı diğer derslerde olduğu gibi, güncel gelişmeler ve koşullar doğrultusunda sürekli bir değişim ve yenilenme sürecinden geçmiştir (Şahin ve Bayramoğlu, 2015). Bu süreçte hazırlanan programların birçoğu var olan programların güncellenmesi veya kısmi değişikliklerle yeniden sunulması şeklinde olmuştur (Bayburtlu, 2015). Cumhuriyetten günümüze ilkökul Türkçe dersi programları sırasıyla ilkökul Türkçe dersi 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2006, 2009, 2015 ve 2024 programları olarak hazırlanmıştır. 2015 yılından sonra da Türkçe öğretim programlarında güncellemeler yapılmaya devam etmiştir. 2019 yılındaki son güncellemeden sonra 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Programı hazırlanmıştır. Cumhuriyet döneminde ilköğretim ikinci kademeye diğer bir ifade ile ortaokul düzeyine yönelik 1924, 1929, 1931, 1938, 1949, 1962 ve 2005 yıllarında müstakil olarak 1981, 2015 ve 2018-2019 yıllarında ise iki kademeyi birleştirerek Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur.

1968 yılına kadar ilkokul müfredatında dinleme becerisi gerçek anlamda yer almamıştır. Ancak 1968 İlkokul Programı ile dinleme, dil becerileri arasına dâhil edilmiş ve diğer becerilerle birlikte öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu program, dinlemenin ele alındığı ilk müfredat olarak kabul edilmektedir. Programda, dinleme bir beceri olarak tanımlanmış ve anlamayı hedefleyen bir beceri olarak görülmüştür. Dinlemenin alışkanlık hâline getirilmesi gerektiği belirtilmiş ayrıca hayattaki önemi üzerinde durulmuştur. Çeşitli dinleme etkinliklerinin örnekleri de bu programda sunulmuştur (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, dinleme "Anlama" öğrenme alanı altında "Dinleme ve izleme tekniği bakımından" başlığıyla ele alınmıştır. Programın genel hedefleri arasında dinleme becerisinin öğretilmesine önemli bir yer verilmiştir. Öğrencilerin dikkatli dinleme süreleri 1. sınıftan 5. sınıfa kadar kademeli olarak artırılarak dinlemenin bir alışkanlık hâline gelmesi amaçlanmıştır. Dinlemenin önceki programlara kıyasla daha ayrıntılı bir şekilde incelendiği görülmüştür (Aytan, 2011). Programda dinleme dil becerisi olarak kabul edilmiştir. Programın "Genel Amaçlar" bölümünde dinlemeye yönelik hedefler belirtilmiş olsa da bu hedeflere ulaşmak için gerekli yöntemler ve uygulanabilecek etkinlikler hakkında bilgi verilmemiştir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). 1981 Türkçe Programı'nda dinleme becerisine yer verilmiş olsa da bu becerinin çerçevesi netleşmemiş ve uygulayıcılara yardımcı ederek, sürecin işleyişini kolaylaştıracak açıklamalara yer verilmemiştir (Yıldız vd., 2013).

2005'te yayınlanan İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, dinleme becerisini ilk kez ayrı bir öğrenme alanı olarak ele almıştır. Program, dinlemenin önemini vurgulamakta diğer dil becerilerinin temelini oluşturduğunu ve işitme ile farklı bir süreç olduğunu belirtmektedir. Programın bir diğer önemli özelliği ise dinleme becerisinin tanımı, süreci ve nasıl işlediği ile ilgili bilgiler veriyor olmasıdır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda dinleme becerisi ayrı bir beceri olarak ele alınmış ve ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir. Öğretim kılavuzu incelendiğinde dinleme becerisi programda dinleme/ izleme olarak ele alınmıştır. Programda dinleme/izleme kurallarını uygulama, dinlenen/izlenen anlamaya ve çözümleme, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/ izleme alışkanlığı kazanma amaçları altında toplamda 42 kazanım yer almaktadır. Kazanımlar tüm sınıflarda ortak kabul edilmiştir. Uygulanan diğer programlardan farklı olarak, bu programa özgü hazırlanan ders kitaplarında her temada bir dinleme metni bulunmaktadır. Dinleme metinleri belirlenirken belirli ölçütler dikkate alınır. Bu ölçütler, "Dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması

gereken özellikler” başlığı altında açıklanmıştır (MEB, 2006, s.57). Program, dinleme ve izleme becerilerini geliştirmeye yönelik katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak, yaratıcı, seçici, eleştirel dinleme/izleme olmak üzere yedi temel yöntem ve teknik sunmaktadır. Programda yer alan dinleme becerisini geliştirici etkinlikler, “dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme” amacına odaklanmaktadır. Bu etkinlik örneklerinde, hangi dinleme yöntem ve tekniğinin kullanılacağı da belirtilmektedir. Dinleme becerisinin programdaki ağırlığı % 15 olarak belirtilmiştir. Programda dinleme becerisinin geliştirilmesi önemli bir amaç olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin:

- Dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmelerinin
- Farklı türlerde metinleri (hikâye, şiir, haber, makale vb.) anlama ve yorumlama
- Konuşmacının düşüncelerini ve duygularını takip etme
- Konuşulan metinle ilgili not alma ve özetleme gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

Programda, dinleme becerisinin değerlendirilmesine yönelik olarak değerlendirme ölçütleri ve yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önemli bir yenilikle Türkçe dersini sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç ana öğrenme alanına ayırmıştır. İlkokul ve ortaokul Türkçe dersleri (1. sınıftan 8. sınıfa kadar) tek bir program kapsamında ele alınmış ve daha bütüncül bir Türkçe eğitimi sunulması hedeflenmiştir. Programda yapılan bu değişikliğin en önemli sonuçlarından biri, dinleme becerilerinin artık sözlü iletişim öğrenme alanı içinde işlenmesidir. Dinlemenin sadece okuma ve yazmaya hazırlık aşaması olmadığı aktif bir iletişim becerisi olduğu vurgulanmış ve önemsenmiştir. Programda Türkçe öğretimi ile “basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.” (MEB, 2015). Ayrıca programın tasarlanmasında öğrencinin birikim, beceri ve gelişim durumunun göz önüne alındığı ve böylelikle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla düzeye göre sürekli gelişim ve ilerleme gösteren bir yapı için hareket edildiği ifade edilmektedir. Ayrıca program sadece dil becerilerini geliştirmenin ötesine geçerek her öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışıyla tasarlanmıştır. Bu programda her öğrencinin farklı birikim, beceri ve gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak sürekli gelişim ve ilerleme gösterebilecekleri bir yapı oluşturulmuştur. Sözlü İletişim

alanına dair açıklamalar içerisinde dinleme becerisinin geliştirilmesinde dikkate alınacak ilke ve aşamalara şu şekilde değinilmiştir: “Sınıf içinde konuşma veya tartışmalarda konuşma ve dinleme ile ilgili temel kurallara uyma, gerektiğinde ön hazırlıkların yapılması gibi konularda öğretmenlerin yeterli açıklamalarda bulunması ve yönlendirme yapması beklenir. Öğrencilerin zihinsel olarak hazırlanması ve yoğunlaşmasını sağlamak amacıyla çeşitli sorular sorulabilir. Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve zihninde yapılandırması, dinleme süreçlerinin en önemli aşamalarıdır (Maden, 2020, s. 36). Programda dinleme eğitimi için ayrılacak ders saati belirlenmiştir. Programa göre birinci sınıflara haftada en az 2 saat ayrılmıştır. Sonraki sınıf seviyelerinde 1 ders saatinin dinleme ve konuşma becerisine ayrılmıştır. Fakat öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına ve öğrencilerinin seviyelerine göre bu sürenin haftada 2 saate çıkarılabileceği belirtilmiştir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ufak değişikliklerle güncellenerek 2019 olarak yürürlüğe girmiştir, önceki programa kıyasla bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden en dikkat çeken, önceki programda (2015) yer alan Sözlü İletişim alanının kaldırılarak dinleme becerisinin yeniden ayrı ve müstakil bir beceri alanına dönüştürülmesidir. Bu sayede dinleme becerisinin önemi vurgulanmış ve bu becerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmesi amaçlanmıştır. Programda yapılan bir diğer önemli değişiklik ise 1. sınıftan 8. sınıfa kadar Türkçe dersinin birlikte ele alınmasıdır. Bu sayede Türkçe eğitiminin bütünlüğü sağlanmış ve her sınıfta farklı becerilerin geliştirilmesine imkân verilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarından biri, öğrencilerin “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanmasıdır. Bu hedef ifade, dinleme becerisinin Türkçe öğretiminde ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir. Programda her sınıf düzeyinde 8 tema, bu temaların her birinde de 3 okuma, 1 dinleme metni olması şartıyla toplam 8 dinleme metni kullanılmıştır. Program, dinleme becerisini yeniden ayrı bir beceri alanına dönüştürmüş ve bu beceriyi öğrenci özelliklerine dayalı aktif bir öğrenme süreci ile alışkanlık olarak yerleştirmeyi hedeflemiştir. Program, genel amaç ve sınıflara dağıtılmış kazanımlarıyla dinleme becerisinin iletişim bağlamında etkin biçimde kullanılması için bir planlama içermektedir.

Programda her sınıf düzeyi için kullanılacak yöntem ve teknikler “Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı altında verilmiştir. 5.sınıf için “*Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.*”; 6.sınıf için “*Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.*”; 7.sınıf için “*Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları*

sağlanır.” ve 8.sınıf için “Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.” şeklinde belirlenmiştir. 11 kazanım her sınıf düzeyinde tekrar ederken, 5 ve 6. Sınıfta 12; 7 ve 8. sınıfta 14 dinleme/izleme kazanımı bulunmaktadır. Kazanımlar dinleme sürecine göre değerlendirildiğinde kazanımlarının çoğunun dinleme sonrasını karşıladığı, öncesi ve sırasını karşılayanın çok az olduğu görülmüştür. Ölçme değerlendirme için dinlemeye özel uygulamalar verilmemiş bütün beceriler için sürece dayalı ölçme değerlendirme önerilmiştir.

2024 yılı itibarıyla, 5. sınıflarda uygulamaya koyulan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adıyla uygulamaya alınan yeni programın amacı, öğrencilerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en etkili şekilde kullanabilmelerini sağlamak, Türkçenin zenginliklerine hâkim olmalarını desteklemek ve dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini doğru bir şekilde kazandırmaktır (MEB, 2024). Bu program, beceri temelli bir yaklaşım benimseyerek bütünsel bir yapıya sahip olup her becerinin ayrı ayrı geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Dinleme becerisinin önemi, önceki programlarda olduğu gibi bu yeni programda da vurgulanarak etkili iletişim becerilerinin kazanılması için gerekli temeller atılmıştır. Yeni programda Dinleme/İzleme Becerisi, Dinlemeyi/İzlemeyi Yönetme, Anlam Oluşturma, Çözümleme, Yansıtma gibi alt bileşenlere ayrılmıştır. Programda en dikkat çekici değişikliklerden biri, “kazanım” kavramının yerini “öğrenme çıktısı” kavramına bırakmasıdır. 2019 programında sıkça kullanılan “kazanım” ifadesi, öğrencilerin sonunda neleri bilecekleri veya yapabilecekleri konusunda daha genel bir çerçeve sunarken, “öğrenme çıktısı” ifadesi, öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri ve davranışları daha somut ve ölçülebilir bir şekilde ifade etmektedir. Bu geçiş, öğrenme sürecinin daha net bir şekilde tanımlanmasına ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenme çıktılarının sınıf seviyelerine ve becerilere dağılımında da önemli farklılıklar gözlemlenmektedir. 2024 programında, öğrenme çıktılarının öğrencilerin gelişim düzeylerine daha uygun bir şekilde düzenlendiği ve farklı becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli bir şekilde içerdiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerini daha bütüncül bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Programda dinleme/izleme 5 ve 6.sınıf düzeyinde 25; 7 ve 8. sınıf düzeyinde 27 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Yeni programda becerilerin gelişmesi için üretim atölyesi çalışmalarına yer verilmiştir. Üretim atölyelerindeki etkinlikler ağırlıklı olarak konuşma ve yazma becerilerini hedeflerken, programa dâhil edilen dinleme/izleme ve okuma atölyeleri sayesinde öğrencilerin dil becerileri bütüncül bir yaklaşımla desteklenmektedir. Üretim atölyelerinin her tema sonunda yapılması yerine, dinleme/izleme ve okuma atölyeleri dönemsel olarak düzenlenmektedir. Bu atölyelerde, öğrencilerin seviyesine uygun materyaller seçilerek, özellikle

dinleme/izleme atölyelerinde aile katılımıyla öğrencilerin dil becerileri desteklenmektedir. Zümre öğretmenleri, atölyelerde kullanılacak materyalleri belirlerken dersin temasına uygunluğu göz önünde bulundurmaktadır.

Programda öğrencinin dinleme/izleme sürecinde bağımsız olarak kullanması beklenen bilişsel ve üst bilişsel stratejiler verilmiş, bilişsel stratejilerin doğrudan öğretimle (Kademeli Sorumluluk Devri Modeli esas alınarak) öğretilmesi, üstbilişsel stratejilerin de dolaylı öğretimle (öğretmenin sadece model olması yoluyla) öğretilmesi belirtilmiştir. Program ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin esaslar altında okuma ve dinleme/izleme becerilerinin çoktan seçmeli, serbest çağrışım, özetleme gibi dolaylı değerlendirme görev biçimleri ile değerlendirilebileceğini belirterek ölçme ve değerlendirme süreci için değerlendirme ve tamamlayıcı görev biçimlerini de vermiştir. Dinleme/izleme ve okuma becerisini değerlendirme görev biçimleri başlığı altında “sözel çıkartmalı işlem, boşluk doldurma, eşleştirme, kısa yanıtı soru, metinsel boşluk, çoktan seçmeli madde, kümelere ayırma, serbest çağrışım, iki bileşenli maddeler, yapılandırılmış özetleme, görsel oluşturma yönergesi, açık uçlu soru vb. görev biçimleri verilmiş sonra da bunların uygulamasına yönelik örnekler sunulmuştur. Bu görevlerin dinleme/ izleme sürecinde uygulandığında öğretmenin göreve göre göz önünde bulundurması gereken ilkeler de belirtilmiştir. Bunların yanında kavram haritası, öz bildirim, zihin haritası, öz değerlendirme, akran değerlendirme, çoklu ortam tasarımı gibi tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri de verilmiştir. Bu görevlerin dinleme/izleme sürecinde uygulanması durumunda öğretmenin ilgili görevin doğasına göre bir dizi ilkeyi göz önünde bulundurması gerektiği de vurgulanmıştır. Farklılaştırma, zenginleştirme, destekleme başlıkları kapsamında da dinleme becerisine özel örnekler verilmiştir (MEB, 2024). Önceki programlardan farklı olarak burada tema sayısı düşmüştür. Her sınıf düzeyinde olan tema sayısı 6'ya düşmüştür, bu temaların her birinde bulunan 3 okuma, 1 dinleme metni uygulaması devam etmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe dersinde dinleme becerisini, öğrencilerin dilsel gelişimlerinin yanı sıra düşünsel ve sosyal becerilerini de pekiştiren kapsamlı bir yaklaşım olarak sunmaktadır. Dinleme becerisi, yalnızca öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulama, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve anlamlı bir şekilde içselleştirme süreçlerini de içerir. Bu beceri, öğrencilerin üretim atölyelerinde etkin bir şekilde uygulayabilecekleri bir araçtır çünkü bu atölyelerde öğrenciler, çeşitli dinleme materyalleri aracılığıyla farklı bakış açılarını keşfeder ve aktif bir katılımcı olarak öğrenme süreçlerine dâhil olurlar. Dinleme becerisinin gelişimi, öğrencilerin duydukları metinleri sadece anlamakla kalmayıp, aynı zamanda onları kendi deneyimleriyle ilişkilendirip daha derinlemesine analiz

etmelerini sağlar. Ayrıca, bu beceri, öğrencilerin empati kurma, kültürel farkındalık ve etkili iletişim becerilerini güçlendirerek, toplumsal anlamda daha sorumlu ve duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dinleme becerisini, öğrencilerin sadece akademik başarıları için değil, yaşam boyu öğrenme süreçlerinde etkin birer birey olmaları için kritik bir yetkinlik olarak konumlandırmaktadır.

Cumhuriyetten bugüne genel olarak dinleme eğitimi sürecine bakıldığında 1968 programına kadar dinleme becerisinin günümüzdeki anlamıyla ele alınmadığı diğer dil becerileri içinde dolaylı olarak işlendiği görülmektedir. 1968'den itibaren giderek daha sistematik bir şekilde ele alınmış ve 2024 itibarıyla çok boyutlu bir yapıya ulaşmıştır.

Dinleme Türleri

İnsanlığın temel ihtiyaçlarından biri olan iletişim, düşünceleri, duyguları, fikirleri paylaşarak bilgi edinme ve ilişkiler kurma imkânı sunar. Bu etkileşimde konuşmanın yanı sıra belki de daha önemli bir rolü dinleme üstlenir. Sessiz kalmak ve kelimeleri duymak ile sınırlı kalmayan dinleme, aktif bir zihinsel süreçtir. Dikkat, konsantrasyon, anlama ve yorumlama gibi bilişsel becerileri gerektirir. Dinleyici sadece sözleri değil beden dilini, ses tonunu ve duyguları da algılar. Dinleme, duymanın ötesine geçerek anlama, yorumlama ve empati kurma yeteneği ile öne çıkar. Farklı amaçlara ve durumlara hizmet eden dinlemenin alanyazında sınıflandırılmasında ve isimlendirilmesinde farklılıkları mevcut olan pek çok türü mevcuttur.

Ayrıştırıcı Dinleme (Ayırt Edici)

Ayırt edici dinleme, bireylerin sesleri ve görsel uyaranları birbirinden ayırt etmek amacıyla gerçekleştirdiği bir dinleme türüdür. Bu türde sesi tam değerinde anlama, sesle dönüt vardır. Bu tür dinleme, konuşma seslerinden müzik tonlarına, çevresel seslerden birden çok anlam içerebilen kelimelere, sözlü iletişime eşlik eden sözsüz unsurlara kadar farklı seslerin analizini kapsar. Başka bir ifadeyle, ayırt edici dinleme, seslerin en küçük yapı taşlarından başlayarak bir metnin genel konusuna kadar genişleyen bir süreçte, çeşitli sesleri ve bu seslerin oluşturduğu anlam yapılarını diğerlerinden ayırt etmeye yönelik bir çabayı ifade eder. Özellikle vurgu, ton ve tonlama gibi unsurların seslerde yarattığı farklılıkları algılayabilmek bu tür dinlemenin temelini oluşturur. Bunun yanı sıra, dinlenen bir metin ya da konuşma içerisindeki belirli bir bilginin diğer bilgilerden ayrıştırılması ve bu bilgiye odaklanması da ayırt edici dinleme kapsamında değerlendirilir (Aydın, 2009).

Bu dinleme türünü etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için bireylerin işitme ile ilgili bir sorununun olmaması, dilin yapısal ve işlevsel kurallarını bilmesi, konuşmacının beden dilinden iletilen mesajları dikkate alması ve

olumlu ya da olumsuz ifadeleri ayırt edebilmesi gereklidir. Ayrıca bireyin hem zihinsel hem de fiziksel olarak dinleme sürecine tam anlamıyla odaklanması, ayırt edici dinleme becerisinin geliştirilmesi açısından önem taşır (Altunkaya, 2018, s. 88).

İletişimsel Dinleme

Alanyazında etkileşimsel, ilişkisel ve zaman zaman empatik unsurları da kapsayan iletişimsel dinleme, günlük hayatta çevreyle kurulan ilişkilerde sıklıkla kullanılan bir dinleme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu dinleme türünün temel amacı, çevredeki bireylerle etkili bir şekilde iletişim kurmak ve duygu ile düşüncelerin paylaşımını sağlamaktır (Karakuş -Tayşi, 2017). Özbay (2009), iletişimsel dinlemenin anlık ilişkilerde önemli bir yere sahip olduğunu ve bu becerinin geliştirilmesinin pratik yaşamda birçok fayda sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Dinleme, iletişim sürecinin temel taşı olduğundan, iletişimsel dinlemenin etkili bir şekilde kullanılması, iletişim problemlerinin önlenmesine de katkıda bulunabilir. Cramer (2004, s. 138), bu dinleme türünün dikkat yoğunlaştırma, konuşmacıya destek olma ve empati kurma gibi unsurları ön plana çıkardığını belirtmiştir. Çevreyle etkileşim gerektiren bu tür bir dinleme, aynı zamanda empati kurabilme becerisini de önemli bir boyuta taşır. Empati yapabilen bireyler, olaylara ve kişilere daha nesnel bir bakış açısıyla yaklaşabilir, davranışlarını kontrol ederek doğru bir iletişim süreci yürütebilir ve daha sağlıklı çıkarımlarda bulunabilir. Türün kullanımında kendini değerlendirme, empati kurma stratejileri kullanılır. Form vb. doldurmadan da ders sonunda üç anahtar kelime isteyerek tek bir soruyla da değerlendirme yaptırılabilir.

Estetik Dinleme

İnsanlar, günlük yaşamın getirdiği stres, kaygı, üzüntü gibi duygusal yüklerden arınmak ve iç huzura ulaşmak için farklı yollara başvurur. Bu yollardan biri de estetik dinlemedir. Estetik dinleme, bir müzik parçasını dinlemek, bir şiir okumak veya bir hikâyeye dinlemek gibi, duygu ve düşünceleri harekete geçiren ve estetik bir zevk veren bir dinleme türüdür.

Dil eğitimi bağlamında da estetik dinlemenin önemli bir yeri vardır. Dil eğitiminin temel araçlarından biri olan edebî metinler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesiyle birlikte, onlara estetik bir deneyim sunar. Yıldız (2015) estetik dinlemenin öğrencilere keyifli ve rahatlatıcı bir deneyim sunmasının yanı sıra, dinledikleri içerik ile kendi yaşamları arasında bağlantılar kurmalarını sağladığını ifade eder. Estetik dinleme, sadece bir bilgiyi almak değil aynı zamanda duygusal bir deneyim yaşamak, hayal gücünü kullanmak ve estetik zevki tatmin etmek anlamına gelir. Dil eğitiminde estetik dinlemenin kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, onlara

edebiyatın güzelliğini ve gücünü deneyimleme fırsatı sunar. Tahminde bulunma, zihinde canlandırma, ilgi kurma, özetleme gibi stratejileri vardır.

Bilgi İçin Dinleme

Bilgi için dinleme, herhangi bir ders, konuşma veya tartışmada sunulan bilgileri kavrayarak bu bilgileri hatırlayıp kullanma amacıyla gerçekleştirilen bir dinleme biçimidir (Cramer, 2004, s. 142; Akt. Özbay, 2015, s. 113). Özbay (2015), bu dinleme türünün yalnızca eğitim ortamlarıyla sınırlı olmadığını, hayatın her alanında önemli bir yer tuttuğunu vurgular. Özellikle okulda, öğrenciler Türkçe dersinde yeni kelimeler öğrenirken, sosyal bilgilerde coğrafi bölgeleri dinlerken veya matematikte problem çözme yöntemlerini anlamaya çalışırken bilgi için dinleme yaparlar. Ancak bu tür dinleme, günlük yaşamda da sıklıkla karşımıza çıkar. Haber izlemek, bir toplantıda sunum dinlemek ya da bir arkadaşın paylaştığı yeni bir bilgiyi anlamak, bilgi için dinlemenin yaygın örneklerindedir. Bu süreç, bireyin çevresinden aktif bir şekilde yeni bilgiler edinmesini ve bu bilgileri etkin şekilde kullanmasını sağlar. Dinlediklerindeki bilgileri organize edebilmeleri için “ne biliyorum, ne öğreneceğim, ne öğrendim?” kalıbı önce örnek olması açısından beraber yapıp sonrasında grafik düzenleyicilerden yararlanarak, not tutma, özet çıkarma vb. stratejilerle desteklenerek öğretilmelidir.

Eleştirel Dinleme

Söylenenleri dikkatlice düşünme ve konuyu olumlu, olumsuz açıdan değerlendirme sürecidir. Dinleyicinin sadece kelimeleri duymanın ötesine geçmesini ve konuşmacının mesajıyla aktif olarak ilgilenip mesajı analiz etmesini sağlamaktadır. Bu, yalnızca konuşmanın içeriğine değil aynı zamanda bilginin sunulduğu tona, beden diline ve genel bağlama da dikkat etmeyi içerir. Eleştirel dinleme becerilerini geliştirmek, etkili iletişim, karar verme ve problem çözme için çok önemlidir. Bilgileri aktif olarak dinleyerek ve eleştirel bir şekilde değerlendirerek karmaşık sorunları daha iyi anlayabilir altına yatan varsayımları belirleyebilir ve sunulan argümanlardaki olası önyargıları veya yanlışlıklar belirlenebilir. Eleştirel dinleme, derinlemesine sorular sorulmasını varsayımlara meydan okunmasını ve iyi bilgilendirilmiş görüşler oluşturulmasını sağlar. Özdemir'e (2021) göre de eleştirel dinleme, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine önem verme, saygı gösterme davranışlarının kazandırılması için de mutlaka öğretilmelidir. Bunun yanında kitle iletişim araçlarının olumlu veya olumsuz iletilerini ayrıştırabilmeleri bu türü iyi bilmelerine bağlıdır.

DİNLEME STRATEJİLERİ

Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için dinleme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Dinleme, sadece sesleri duymakla sınırlı kalmayan, aktif bir süreçtir ve çeşitli stratejiler

gerektirmektedir. Dinleme, pasif bir eylem olmaktan öte, öğrencinin zihinsel olarak katılımını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler, duyduklarını anlamalı, yorumlamalı ve hatırlamalıdır. Bu noktada, öğrencilerin farklı dinleme stratejilerini kullanmaları, bu süreci daha verimli hâle getirir. Oxford (1990) gibi araştırmacılar, stratejilerini bilinçli olarak kullanan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve öğrenme motivasyonlarının daha güçlü olduğunu belirtmektedirler. Ancak her stratejinin hem faydaları hem de potansiyel dezavantajları bulunmaktadır. Örneğin, yüksek sesle tekrar etmek gibi bir strateji, öğrenciye destek olabilir ancak aynı zamanda dikkatini dağıtarak içerikten uzaklaştırabilir. Farklı öğrencilerin farklı dinleme stratejilerine ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Öğrencinin yaşı, deneyimi, dinleme amacı ve mevcut bilgileri gibi faktörler, strateji seçimini etkiler. Graham, Santos ve Vanderplank (2008), farklı dinleme seviyelerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklı dinleme stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Blau (1991) tüm öğrencilere faydalı olabilecek genel stratejilerin olduğunu ifade etmiştir. Goh (2002) ise daha deneyimli dinleyicilerin, daha basit stratejiler kullanan yeni başlayanlara göre daha karmaşık ve birden fazla stratejiyi birleştirebildiğini belirtmiştir.

Dinleme Öncesi Stratejiler

Dinleme süreci, sadece seslerin işitilmesiyle başlamaz; etkili bir dinleme için hem fiziksel hem de zihinsel hazırlık gereklidir. Dinleme öncesi stratejiler, bu hazırlık sürecini destekleyen adımları içerir. Fiziksel olarak, dinleyenin ve ortamın dinleme koşullarına uygun olması önem taşır. Zihinsel açıdan ise öğrenme motivasyonunun oluşturulması, dikkat odağının belirlenmesi ve zihinsel bir hazırlık yapılması kritik bir rol oynar. Bu doğrultuda, dinleme öncesinde uygulanacak etkinlikler, dinleme amacına uygun olarak planlanabilir.

Thompkins, Fried ve Smith (1987) ile Akyol (2011), dinleme öncesi aşamada dinleyicilerin belirli sorulara yanıt vermesinin, etkili stratejilerin seçilmesine yardımcı olacağını öne sürmektedir. Bu sorular şunlardır:

- Konuşmanın temel amacı nedir?
- Dinleme amacım ne olacak?
- Dinlediklerimle ne yapmam gerekiyor?
- Not almam gerekecek mi?
- Hangi dinleme stratejilerini tercih edeceğim?

Tompkins (2005), analitik (ayırt edici), estetik, bilgi edinmeye yönelik ve eleştirel dinleme türleri için özgün stratejiler önermiştir. Ayrıca, dinleme stratejilerinin okuma öncesi stratejilerle ortak noktalar taşıdığını belirtmiştir. Dinleme öncesinde kullanılabilecek başlıca stratejiler şunlardır: dinleme

amacının belirlenmesi, mevcut bilgilerin aktif hâle getirilmesi, zihinsel canlandırmalar yapılması, olasılıklar üzerine tahmin yürütülmesi, sorular formüle edilmesi ve not tutmak için gerekli hazırlıkların yapılması. Bilgi edinme amacı taşıyan dinleme etkinliklerinde, “BİO” gibi yöntemlerin uygulanması da önerilmektedir. Dinleme öncesi stratejiler, etkili bir dinleme süreci için temel bir rol oynar. Bu yaklaşımlar, bireylerin duyduklarını daha derinlemesine anlamasına, akılda tutmasına ve analiz etmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin, öğrencilerinin bu becerileri geliştirebilmeleri adına rehberlik etmesi ise oldukça önemli bir gerekliliktir.

Dinleme Sırası Stratejiler

Dinleme sırasında kullanılan stratejiler, bilgiyi anlamlandırmak, zihinde yapılandırmak ve düzenlemek amacıyla uygulanır. Güneş (2014), dinleme sürecinde dikkat yönetiminin ve yoğunlaşmanın önemini vurgulamaktadır. Bu süreçte kullanılan stratejiler, dinleme etkinliğinin nasıl organize edileceğine ve planlanacağına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Dinleme sırasında bireyin, dinleme amacına uygun olarak dikkatini yönetebilmesi ve anlam çıkarma sürecini etkin bir şekilde yürütebilmesi önemlidir. Demirel ve Şahinel (2003), bu süreçte stratejilerin metnin uzunluğu, zorluk düzeyi ve birden fazla kez dinleme imkânının olup olmamasına göre şekilleneceğini ifade etmektedir. Dinleyiciler, süreci daha etkili hâle getirmek için aşağıdaki gibi sorulara yanıt arayabilirler:

- Uyguladığım stratejiler, dinleme amacımı destekliyor mu?
- Bilgiyi organize etmek ve gerekli bağlantıları kurmak için hangi ipuçlarına dikkat etmeliyim?
- Konuşmacının sözel olmayan ipuçlarından nasıl yararlanabilirim?
- Konuşmacının ses tonu ve hızı, anlam çıkarma sürecime uygun mu?

Bu sorular, dinleme sırasında dikkat odağını artırmak ve anlamlandırmayı derinleştirmek için bireyin yönlendirilmesine yardımcı olur. Dinleme sırasında grafik düzenleyicilerden yararlanma, tahmin etme, tahminleri kontrol etme, ilgi kurma, görselleştirme, not tutma, analoji kurma, , tekrar dinleme vb.stratejiler kullanılabilir. Buna ek olarak, Demirel (2003) öğrencilerin, metni dinlerken tonlamalara ve vurgulara dikkat etmelerini, aynı zamanda önemli noktaları not alarak bilgiyi daha düzenli bir şekilde zihinde tutmalarını önerir. Not alma süreci, dinleyicinin bilgiyi yapılandırma ve kritik noktaları ayırt etme becerisini geliştirmede etkili bir araçtır. Tompkins (2005) dinleme sırasında kullanılan stratejilerin, bireyin aktif bir şekilde dinleme sürecine katılımını teşvik ettiğini ve anlamlandırmayı güçlendirdiğini belirtmiştir. Dinleme sırasında dikkat edilen sözel ve sözel olmayan işaretler, bireyin hem duygusal hem de bilişsel süreçlerini destekleyerek dinleme amacına ulaşmayı kolaylaştırır.

Dinleme Sonrası Stratejileri

Dinleme sonrası stratejileri, dinleme sürecinin ardından anlam kurmayı, bilgiyi değerlendirmeyi ve zihinsel yapılandırmayı desteklemek amacıyla uygulanan yöntemlerden oluşur. Bu stratejiler, dinleme öncesi ve dinleme sırası süreçleriyle bağlantılı olarak ele alınmalı ve anlamlandırma sürecini tamamlayıcı bir role sahip olmalıdır. Tompkins (2005), dinleme sonrası aşamada, kaynaklar üzerinde düşünmeyi, tahminleri değerlendirmeyi, bilgileri yeniden ifade etmeyi, betimlemeler yapmayı ve grafik düzenleyicilerden yararlanmayı önerir. Buna ek olarak, neden-sonuç ilişkilerini belirleme, çıkarımlarda bulunma, özetleme, öz değerlendirme ve geri bildirimde bulunma gibi stratejiler de bu süreçte etkili bir şekilde kullanılabilir. Dinleme sonrası etkinlikler, bireyin dinleme sırasında elde ettiği bilgileri kalıcı hâle getirmesine yardımcı olur ve anlama sürecini derinleştirir. Dinleyiciler, dinleme sonrası şu sorular üzerinde düşünebilir:

- Konuşmacıya yöneltmek istediğim sorular var mı?
- Anlamadığım veya açıklığa kavuşturulması gereken bir mesaj var mı?
- Aldığım notlar yeterince detaylı ve amaca uygun mu?
- Dinleme sürecinde kullandığım stratejiler, amaca hizmet etti mi?

Bu tür sorular, dinleyicinin süreci gözden geçirmesine ve eksik kalan yönlerini fark etmesine olanak tanır. Ayrıca, dinleme sonrası stratejiler bireyin düşünme becerilerini güçlendirmesine ve dinlediği bilgiyi analiz ederek içselleştirmesine yardımcı olur.

Dinleme Stratejileriyle Desteklenmiş Etkinlik Örneği

Sınıf: 5

Tema: Duygular

Önerilen Süre: 2 ders saati

Dinleme Türü: Ayrıştırıcı Dinleme Türü (1. Etkinlik); Bilgi İçin Dinleme (2 ve 3. Etkinlik) İletişimsel Dinleme (4 ve 6. Etkinlik)

Kazanımlar: T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. (1, 2 ve 3.Etkinlik/ Dinleme öncesi, sırası)

T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. (5. Etkinlik/ Dinleme sonrası)

T.5.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir. (6.Etkinlik / Dinleme Sonrası)

T.5.1.8. Dinlediği/ izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. (7 ve 8. Etkinlik/ Dinleme Sonrası)

T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. (Dinleme öncesi, sırası, sonrası)

Öğrenme-öğretme stratejileri: Dikkati çekme, tahminde bulunma, amaç belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, not alma, gözden geçirme, bağlantılar (ilgi) kurma, çıkarımda bulunma, özetleme, öz değerlendirme.

Dinleme Öncesi: Amaç belirleme, Ana hatları belirleme.

1. Etkinlikte tahmin etme, zihinde resmini çizme, buluş yoluyla öğrenme stratejileri kullanılır.

Dinleme Sırası: 2 ve 3. Etkinliklerde not tutma stratejisi kullanılır.

Dinleme sonrası: 5. Etkinlikte özetleme, öz değerlendirme, çıkarımda bulunma stratejilerini kullanır.

4.Etkinlik kelime etkinliği.

6. ve 7. Etkinlikte kendini değerlendirme, empati kurma, ilgi kurma stratejileri kullanılır.

Öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri: Soru-cevap, örnek olay inceleme, drama

Kullanılan eğitim teknolojileri, araç ve gereçler: Dinleme/izleme materyalleri, Youtube, Canva, Wardwall, Crossword labs, Akıllı tahta.

Dinleme Öncesi Etkinlikler: Öğrencilere trafik sesi, gök gürültüsü sesi, doğa sesi ve oyun oynayan çocuk sesi dinletilir. Seslerle verilen resimlerin eşleştirilmesi ve onlarda uyandıran duyguları kutucuklara yazmaları istenir.

1. Etkinlik

https://youtu.be/ICvdNBrdQ-A?si=f7mHWp_VUK1WOTBQ

<https://youtu.be/kkMAGkq2RdY?si=RyBqT4oxauAtFT5n>

<https://youtu.be/iGAV3DY5Lhw?si=862KX8JDNTfckRhg>

<https://youtu.be/a6BIcDsaxVg?si=e-dFoZBiSoNjEIZp>



Dinleme Sırası Etkinlikleri:

<https://youtube.com/watch?v=nO3HW2Y7t60&feature=shared> (dinleme/izleme metni)

Dinleme sırasında izledikleri çizgi filmde hangi duygulardan bahsedildiği ve çizgi filmde verilen öfkeyi kontrol etme yollarını verilen etkinlik kâğıtlarına işaretlemeleri gerektiği söylenir. Ara özet yapmak için video 01.08'de "Sizce Elif burada ne hissetti?", 03.26'da "Öfke kötü bir duygu mu sizce?", 09.53'de "Elif burada hangi tepkiyi verecek?" soruları sorulur. Kısa cevaplar alındıktan sonra dinlemeye devam edilir.

2. Etkinlik:

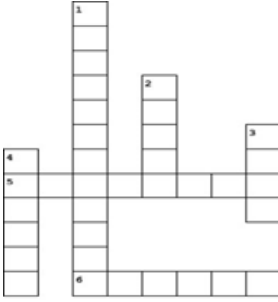


3. Etkinlik:



Dinleme Sonrası Etkinlikleri: Anlam kurma sürecinin son basamağı olan sonrası etkinliklerine geçilir. Dinleme sonrasında ilk olarak öğrencilere kelime etkinliği yaptırılır. Daha sonrasında hangi durumlara öfkelenedikleri ve nasıl tepki verdikleri konusunda öz değerlendirme yapmaları istenir.

4. Etkinlik:



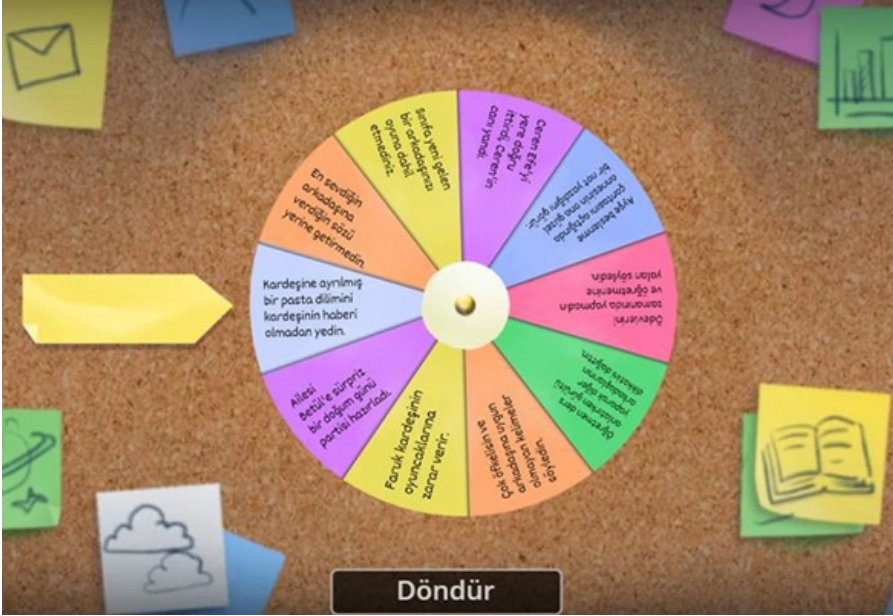
1. Öfkeyi sağlıklı bir biçimde denetim altına almak ve ifade etmektir.
2. Bir olay, kimse ya da nesnenin insanın iç dünyasında oluşturduğu, uyandırdığı yankı, etki, tepki, izlenim.
3. Engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan kişiye ya da şeye yönelik saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen yoğun duygusal tepki...
4. Bir başkasının duygularını, içinde bulunduğu durumu ya da davranışını anlamak

5. Sevinç duyma ve yaşam doyumunu gibi duygularla kendini gösteren duygusal bir durumdur.
6. İstenilen bir şeyin gerçekleşmemesinden ya da olması istenmeyen olaylardan doğan duygu durumudur

5. Etkinlik:



6. Etkinlik: Sence Ne Hissetti?



7. Etkinlik: Sınıf, aşağıda verilen cümlelerin duygu durumlarına uygun maskeler getirilir. Öğrencilerden duygu durumlarını tahmin etmeleri ve uygun maskeyi seçip canlandırmaları istenir.

- Eyvah okula geç kaldım!
- Madem oyun oynayacaktınız beni niye çağırmadınız?
- Oley bugün sınıf arkadaşlarımla birlikte sinemaya gideceğiz.
- Bu kitapların hepsini sen mi okudun?
- Arkadaşlarım parkta oynuyorlar ama beni yanlarına çağırıyorlar.

8. Etkinlik: Öğretmen aklından bir senaryo oluşturur: Sınıftan bir öğrenci öğle arasında ödevini tamamlarken başka bir yerde oyun oynayan öğrencilerden biri ödev yapan öğrencinin kâğıdını yırtıyor. Kâğıdı yırtılan öğrenci bu durum karşısında çok öfkeleniyor. Bu senaryo sınıfta öğrenciler tarafından canlandırılır. Öfkelenen öğrencinin öfkeyi kontrol etme yollarından birisini kullanması istenir.

9. Etkinlik: Öğrencilere ailelerine duyularını anlattıkları bir mektup yazdırılır.

Öz Değerlendirme

Ölçütler	Evet	Hayır	Bazen
Nasıl dinlerim?			
Dikkatli dinledim.			
Odadaki diğer sesler dinlerken dikkatimi dağıtır.			
Kendi düşüncelerimi belirtmeden önce konuşmacının düşüncelerinin tamamını dinlerim.			
Konuşmacının bireysel alışkanlıklarını rahatsız edici bulurum. (Örneğin, sürekli gırtlak temizleme vb.)			
Dinlediklerimi anımsayabilmek için belleğimde düzenlerim.			
Konuşmacıya anlamadığım yerleri sormak için sorular oluştururum.			
Bilmediğim sözcükleri konuşmacının söylediklerinden çıkarımda bulunarak öğrenirim.			
Gerçekleri, kestirim ve olasılıklardan ayırabilirim.			
Dinlediklerimdeki önemli ve önemsiz ayrıntılar arasındaki farkı söyleyebilirim.			
Bir konuşmacının söylediği desteklenmeyen noktaları seçebilirim. Benimkinden farklı bakış açılarını kabul edebilirim.			
Dinlerken beni etkileyen bazı sözcük veya cümleleri belirleyebilirim.			
Dinlerken gerçek dünyadan koparak anlatılanların dünyasını (öykü, tiyatro, şiir vb.) düşünürüm.			
Dinlediklerimi başkalarına anlatırken kendi sözcüklerimi kullanırım.			

(Çetinkaya ve Şentürk, 2021)

DİNLEME EĞİTİMİ İLE İLGİLİ TEKNOLOJİK GELİŞMELER VE ETKİNLİKLER

Teknoloji, hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Bu gelişmeler, eğitimde kullanılacak birçok araç-gereç sunmaktadır. Bu araçlar, dinleme eğitimi için de yeni fırsatların doğmasını sağlamaktadır (Çalıcı ve Aytan, 2020, s.42). Teknolojik araçların kullanımı, mesajların iletilebilmesini hızlandırır ve öğrenme deneyimlerini daha etkili hâle getirir. Video kayıt cihazları, bilgisayarlar ve diğer görsel-işitsel araçlar gibi araçlar, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine ve hatırlamalarına yardımcı olur. Geleneksel öğretim yöntemleri zamanla etkililiklerini yitirir ve derslerin sıkıcı şekilde geçmesine neden olabilir. Ancak teknolojik araçlar öğrencilerin derse katılımını teşvik eder ve dinleme verimliliğini artırır.

Son yıllarda, eğitimde kullanılan teknolojilerin eğitim sürecini daha etkili ve motive edici hâle getirdiği gözlemlenmektedir. Temizyürek ve Ünlü (2015)

tarafından yapılan bir araştırmaya göre, eğitim kurumlarında kullanılan teknolojiler öğrencilerin motivasyonunu ve başarılarını artırmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte dinleme becerisi de yeni boyutlar kazanmıştır. Bentley (2000), günümüzde dinlemenin artık sadece yüz yüze bir eylem olmadığını, telefon ve bilgisayar gibi teknolojiler sayesinde iletişim kurulan kişiyle aynı ortamda olmanın zorunlu olmadığını savunmaktadır. Bu durum, etkili dinlemenin gelecekte çok farklı boyutlarda tartışılmasına yol açacaktır.

Acat, Demiral ve Kaya (2013) Web tabanlı sistemler aracılığıyla dil becerilerinin ölçülebileceğini ve bu tür sistemlerin uygulanabilir olduğunu ifade etmekte ve Web tabanlı sistemlerin dil becerilerinin yalnızca ölçme ve değerlendirme aşamasında değil dil becerilerin edinilmesi ve öğretimi sürecinde de kullanılabilirliğini belirtmektedir. Araştırmacılar Web tabanlı sistem kullanarak yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dinleme esnasında daha dikkatli ve güdülenmiş olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Teknolojinin eğitim ortamlarına sunduğu bilgisayar ve internetle desteklenen çevrimiçi ortamların dinleme eğitiminde kullanılabilirliği Erdem ve Erdem (2015) tarafından ifade edilmiştir. Bu ortamlar, dinleme eğitimini sınıflara hapsolmaktan kurtararak sınıf içi ve dışı etkili bir dinleme eğitiminin yapılmasını sağlayabilir. Teknolojinin eğitim ortamlarına sunduğu imkânlar, dinleme eğitiminde de kullanılabilir. Artırılmış gerçeklik, eğitim yazılımları, etkileşimli tahta, web tabanlı öğrenme, mobil öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar tabanlı öğretim ve uzaktan öğretim gibi teknolojiler, dinleme eğitimini sınıf sınırlarına hapsolmaktan kurtararak sınıf içi ve dışında etkili bir dinleme eğitiminin yapılmasını sağlayabilir. Örneğin, etkileşimli tahta, öğretmenlerin dinleme metinlerini ve görsellerini öğrencilere sunmalarını ve öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinliklere katılmalarını sağlayabilir. Dijital hikâyeler, dinleme eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu hikâyeler, öğrencilerin farklı sesleri ve tonları ayırt etmelerini, metinsel ipuçlarını kullanarak anlamı çıkarmalarını ve dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir.

WEB 2.0 araçları, kullanıcıların içerik oluşturmasını sağlamak bakımından önemlidir. Türkçe öğretiminde kullanılacak Web 2.0 teknolojilerinden bazıları şunlardır: Ders yönetim sistemleri (ANGEL, Blackboard, Desire2Learn, WebCT, Moodle, Sakai vb.), Sosyal ağlar, Kısa mesaj / Skype / Hangouts / Facetime mesajlaşma sistemleri, Screencast programları, Podcast: Voki / Vocaroo, Padlet, Kahoot (Özdemir, 2017, 433-439).

Web 2.0 araçları, Türkçe öğretiminde çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Örneğin, ders yönetim sistemleri, öğrencilere ders materyallerine erişim sağlamak ve ödevleri göndermek için kullanılabilir. Sosyal ağlar, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmasına ve Türkçe dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Kısa mesajlaşma sistemleri, öğrencilerle ve velilerle iletişim kurmak için kullanılabilir. Screencast programları, dersleri kaydetmek ve öğrencilere dağıtmak için kullanılabilir. Podcastler, öğrencilere dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak Türkçe sesli içerikler sağlayabilir. Padlet, beyin fırtınası yapmak ve fikirleri paylaşmak için kullanılabilir. Kahoot, öğrencilerin bilgilerini test etmek ve oyunlaştırma yoluyla öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılabilir. Zihin haritaları oluşturmak için Wisemapping, Poopet, SpiderScribe gibi uygulamalar yardımcı olabilir.

Günümüzde, dinleme becerisinin geliştirilmesinde okul ortamında ve okul dışında nitelikli kaynaklara erişim önemlidir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi kapsamında geliştirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı), öğrenciler ve öğretmenler için değerli bir kaynaktır. EBA, dinleme becerisinin güçlendirilmesine yönelik çeşitli içerikler ve materyaller sunmaktadır. Bu platform, öğrencilere dinleme pratiği yapma ve çeşitli konularda anlama becerilerini geliştirme fırsatı sunar. EBA'daki dinleme materyalleri, farklı türlerde ve seviyelerde hazırlanmıştır. Öğrenciler, ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun dinleme materyalleri seçerek dinleme becerilerini geliştirebilirler. Öğretmenler ise EBA aracılığıyla öğrencilere uygun dinleme materyalleri seçebilir ve bu materyalleri sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde kullanabilirler.

Öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerini geliştirmek için önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu sorumluluk, çeşitli dinleme ve izleme etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin anlama çabalarına katkıda

bulunmalarını gerektirir. Öğretmenler, öğrenme ortamında çeşitli materyaller kullanarak öğrencilerin ilgisini çekebilecekleri dinleme ve izleme etkinlikleri tasarlayabilirler. Bu materyaller, günlük yaşamdan alınmış ses kayıtları, radyo programları, videolar veya çevrimiçi içerikler olabilir. Ayrıca öğrencilerin dinlediklerini ve izlediklerini anlama becerilerini güçlendirmek için etkileşimli aktiviteler düzenlemek de önemlidir. Grup çalışmaları, rol yapma oyunları, tartışmalar veya kısa sunumlar gibi etkinlikler, öğrencilerin dinledikleri metinlerle etkileşimde bulunmalarını ve anlama düzeylerini artırmalarını sağlar.

Türkçe derslerinde dinleme ve izleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayarak iletişim becerilerini güçlendirir. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli dinleme ve izleme etkinlikleriyle öğrencilerin anlama çabalarına katkıda bulunmaları büyük önem taşır. Ayrıca yeni dönemde dinleme eğitiminde yapay zekâ destekli uygulamalar, dinleme eğitimi için etkili bir öğrenme ortamı sağlarlar. MagicScholl, bu alanda öne çıkan bir platformlardan bir tanesidir. Bu uygulamaya app.magicschool.ai/tools adresinden ulaşılabilir. Uygulamanın ana menüsü aşağıdaki gibidir.

MagicScholl, yapay zekâ teknolojisiyle desteklenen çevrimiçi bir platform olarak dil öğrenme deneyimini zenginleştirir. Kullanıcılarına gerçek yaşam konuşmalarını ve diyalogları içeren çeşitli içerikler sunan bu platform, dinleme becerilerini geliştirmek isteyenler için ideal bir ortamdır. Çeşitli içerikler, özelleştirilmiş seçenekler ve yapay zekâ destekli geri bildirimler sayesinde kullanıcılar dinleme becerilerini geliştirebilir ve dil öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirebilirler. Dinleme etkinlikleri için kullanılacak bir diğer yapay zekâ destekli uygulama Eduaide'dir. Bu uygulamaya www.eduaide.ai/app/generator adresinden ulaşılabilir. Uygulamanın ana menüsü aşağıdaki gibidir.

The screenshot shows the 'Eğitim Yardımcısı' app interface. The main screen is titled 'İçerik Oluşturucu' (Content Creator). At the top, there are fields for 'Konu' (Topic) set to 'Dil Sanatları' and 'Derece' (Grade) set to '5. Sınıf Öğrencileri'. Below this, there are sections for 'Sık kullanılanlar' (Frequently used) and 'Ders Planı - 5 E' (Lesson Plan - 5 E). The main content area is divided into tabs: 'Planlama', 'Bilgi Nesnelere', 'Bağımsız Uygulama', 'İşbirlikli Öğrenme', 'Oyunlaştırma', and 'Soru'. The 'Oyunlaştırma' (Gamification) tab is active, showing a grid of educational activities. Each activity has an icon, a title, a brief description, and a star icon for favorites. The activities include: 'Sınav, Kısa Sınav, Ticaret' (Flash cards for exam preparation), 'Görev Tabanlı' (Task-based learning), 'Ayağa kalk, otur' (Scenario-based questions), 'Kaçış Odası' (Time-based challenge), 'Savaş Gemisi Sili' (Strategy game), 'Kelime Arama' (Classic word search), '4 Kâşe' (4-in-a-row game), 'Bingo Tarzı' (Bingo game), and 'Jeopardy Tarzı' (Jeopardy-style trivia).

Dinleme becerilerini geliştirmeye odaklanan etkileyci bir eğitim platformudur. Bu platform, dinleme becerilerini artırmaya yönelik çok çeşitli araçlar sunar ve bu araçlar, bilimsel bir temele dayanarak dinleme becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu platformun sağladığı araçlar arasında sorular, planlama, bağımsız uygulama, işbirlikçi öğrenme ve bilgi nesnelere bulunmaktadır. Bu araçlar, dinleme becerisinin farklı yönlerini ele alarak kullanıcıların daha iyi dinleme becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Sorular, kullanıcıların dinledikleri materyali anlama ve içeriği analiz etme yeteneklerini ölçmek için etkili bir araçtır. Sorular, metnin ana fikrini belirleme, detayları anlama ve çıkarımda bulunma gibi becerileri geliştirmeye odaklanır. Planlama araçları, kullanıcıların dinleme etkinliklerini organize etmelerine ve öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olur. Kullanıcılar, kendi öğrenme süreçlerini özelleştirebilir ve gelişimlerini izleyebilirler. Bağımsız uygulamalar, dinleme becerilerini günlük yaşamda uygulamak ve pekiştirmek için fırsatlar sunar. Bu uygulamalar, kullanıcıların gerçek dünya deneyimlerinde daha etkili dinleme becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. İşbirlikçi öğrenme, kullanıcıların birbirleriyle etkileşime girerek dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Grup çalışmaları ve tartışmalar, kullanıcıların farklı bakış açılarını anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda önemli bir rol oynar. Dinleme becerilerini geliştirmek için kullanılan uygulamaya ise Beelinguapp'tır. Bu uygulama mobil destekli bir uygulamadır. Bu uygulamaya beelinguapp.com adresinden ulaşılabilir. Uygulamanın giriş şekli aşağıdaki gibidir.

Beelinguapp

Nasıl çalışır Kütüphane Blog SSS Diller öğren İngilizce

Uygulamayı al

En sevdiğiniz dilin tadını çıkarırken dil becerilerinizi geliştirin

makaleler, kitaplar ve müzik.

Günlük olarak güncellenen gerçek dünya içeriğini çevirisıyla eşleştirin ve dil becerilerinizin zahmetsizce geliştiğini görün.

Şimdi İndirin

Beelinguapp, dil öğrenme sürecinizi geliştirmenize yardımcı olabilecek bir mobil uygulamadır. Uygulama, metinleri ana dilinizde ve hedef dilinizde yan yana göstermeye olanak tanır. Örneğin, bir hikâyeyi İngilizce olarak okuyorsanız, aynı hikâyeyi ana dilinizde (örneğin, Türkçe) de görebilirsiniz. Bu, kelime dağarcığınızı ve dil bilgisini bağlam içinde anlamanıza yardımcı olur. Beelinguapp sesli kayıtlar sunar, böylece metni dinlerken aynı zamanda doğru telaffuzunu da duyabilirsiniz. Bu özellik, dinleme becerilerinizi geliştirmenize ve konuşma pratiği yapmanıza yardımcı olabilir. Ayrıca birçok farklı kategoride metinler sunar, bu da farklı konularda dilbilgisini ve kelime dağarcığınızı genişletmenize olanak tanır. Örneğin masallar, haberler, bilim makaleleri ve daha fazlasını içerebilir. Genel olarak, Beelinguapp, dil öğrenme sürecinizi çeşitlendirmek ve daha etkili hâle getirmek için kullanabileceğiniz kapsamlı bir araçtır.

SONUÇ

Dinleme, bireylerin sosyal etkileşimlerinde ve bilgiye erişim arayışlarında merkezî bir rol üstlenir. Basit bir duyma ediminin ötesinde, anlam yaratma, farklı perspektifleri kavrama ve bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirme gibi karmaşık zihinsel süreçleri içerir. Bu çok katmanlı beceri, bireylerin sosyal ilişkilerinin kalitesini yükseltirken, akademik çalışmalarında derinlemesine öğrenme ve analitik düşünme becerilerinin gelişimini de destekler. Geçmişten günümüze dinleme ihmal edilen bir beceri konumundan çoklu uyarının bu kadar çok olduğu, bilgi akışının hızla ilerlediği günümüzde öğrenilmesi gereken önemli bir beceri konumuna geçmiştir. 2024 Programı bu temel becerinin öneminin bilinciyle, eğitim sistemimizde dinlemeye ayrıcalıklı bir yer vermektedir. Dinlemeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kişisel ve toplumsal gelişimde kritik bir yetkinlik olarak tanımlar. Öğrencilerin

farklı kaynaklardan gelen bilgileri anlamlandırmaları, etkili iletişim kurmaları, empati geliştirmeleri ve eleştirel düşünce becerilerini kazanmaları için dinleme eğitiminin önemini vurgular. Dinleyerek bilgiye ulaşmanın bu kadar öne çıktığı bir dönem daha olmadığı varsayılırsa eğitim-öğretim sürecinin dışında toplumsal bağlamda da bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., Demiral, H., & Kaya, M. F. (2013). Web tabanlı dinlediğini anlama testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1-10.
- Altunkaya, H. (2019). Dinleme eğitimi ve sözcük öğretimi. O. Alpaslan , & G. Gökçen içinde, *Türkçenin sözcük öğretimi* (s. 65-90). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, G. (2009). Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlediğini Anlamaya Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158.
- Bentley, S. C. (2000). Listening 21. Century. *International Journal of Listening*, 129-142.
- Blau, E. K. (1991). *More on Comprehensible Input: The Effect of Pauses and Hesitation*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Cramer, R. L. (2004). *The language arts: a balanced approach to teaching reading, writing, listening, talking and thinking*. USA: Pearson Education Inc.
- Çalıcı, M. A., & Aytan, T. (2020). Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme. T. Aytan içinde, *Etkinliklerle dinleme eğitimi* (s. 42-47). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (ss.313-363). Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay içinde, *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Erdem, A., & Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkileri. *İlköğretim Online*, 1130-1148.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Girmen, P., & Bayrak, E. (2013). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Sürecindeki Zihinsel Beceri Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 221-248.
- Goh, C. M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(30), 124-147.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-46.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2008). Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. *System*, 36(1), 185-206.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılanma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri: Anlama (dinleme ve okuma becerileri). H. Develi içinde, *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 289-359). Ankara: Kesit Yayıncılık.
- Maden, A. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarında dinleme eğitimi. M. N. Kardeş içinde, *Dinleme Eğitimi* (s. 26-27). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı Öğrenciler için Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1206-1229.
- Melanlıoğlu, D., & Demir, A. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1885-1904.
- Melanlıoğlu, D., & Karakuş- Tayşi, E. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımların Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınırlandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi*

- Dergisi*, 2, 22-32.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özbay, M. (2015). *Anlama teknikleri 2: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Melanhoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 87-97.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygısını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özdemir, B. (2021). Dinleme türleri ve stratejileri. E.Kolaç, S. Dal içinde, *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel
- Temizyürek, F., & Ünlü, N. A. (2015). Dil Öğreniminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 303-319.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts essentials*. New Jersey: Pearson Education.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, C., Alpaslan, O., Gökhan, A., & Yakup, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*.

BÖLÜM YAZARLARI HAKKINDA BİLGİ

Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2003 yılında mezun oldu. Aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde 2007 yılında “İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye-Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)” adlı çalışmasıyla yüksek lisans ve 2013’te de “Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı teziyle doktora öğrenimini tamamlamıştır.



2003-2005 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmenliği yaptıktan sonra 2005-2008 yıllarında Dumlupınar; 2008-2013 yılları arasında da Gazi Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Bu süre zarfında Gazi TÖMER’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği gruplara ders vermiştir. 2013- 2020 yıllarında Dumlupınar TÖMER’de ders vermiştir. 2014’te Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Yardımcı Doçent, 2019 yılında da Türkçe Eğitimi alanında doçent ünvanını almıştır. Hâlen aynı bölümde görevine devam etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve Türkçe eğitimi alanında makale ve bildirileri bulunmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.

Doktora Öğrencisi Kader YENİÇERİ TUNA

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2012 yılında mezun oldu. Aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde 2018 yılında “Bestami Yazgan’ın Hikâyelerindeki İletilerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasıyla yüksek lisans öğrenimini tamamladı. 2023 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde doktora eğitimine başlamış ve hâlen eğitimine devam etmektedir.



2016 yılında Kırıkkale TOKİ Şehit Piyade Onbaşı Murat Sıtkı Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2023 yılından beri Kütahya Mimar Sinan Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Türkçe eğitimi alanında makaleleri bulunmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.

OKUMA BECERİSİ: TARİH, TEORİ VE EĞİTİMDE YANSIMALARI*

Doç. Dr. Abdullah Kaldırım¹

GİRİŞ

Okuma becerisi, insanlığın varlığını sürdürebilmesi adına gerçekleştirdiği en temel ve dönüştürücü eylemlerden bir tanesidir. İlk yazılı ürünlerin ortaya çıkmasından bugüne kadar geçen süre içerisinde, okuma becerisi bireylerin bilgiye ulaşma ve dünyaya dair anlam oluşturma biçimlerini radikal bir biçimde değiştirmiştir. Yazının icadından önce bilgi aktarımı şarkılar, şiirler, efsaneler, masallar, mitler, hikayeler gibi sözlü kültür öğeleriyle ve hatip, ozan, aşık, baksı, meddah ve şaman gibi insanlar aracılığıyla sağlanmıştır. Bu durum insanların edineceği bilgilerin hem sözlü kültür unsurlarının içeriği hem anlatıcının hatırladıkları hem de yaşanan coğrafya veya çevre ile sınırlı kalmasına neden olmuştur. Yazının icadıyla birlikte insanoğlunun ürettiği bilgi hem coğrafi olarak geniş alanlara yayılma hem de daha doğru ve değişmez bir şekilde aktarılma imkanını bulmuştur. Böylece insanlığın her alandaki birikimi bilimsel ve kültürel gelişmelerin hızla ilerlemesini sağlamış, bireylerin kendilerini ve dünyayı anlama biçimleri devrimsel nitelikte bir değişim yaşamıştır. Bu değişimin etkisi eğitim, sağlık, iletişim, sanayi, tarım gibi birçok alanda büyük değişimler meydana gelen 21. yüzyıl dünyasında da etkisini sürdürmüş, okumanın önemi ve gücü tartışılmaz bir şekilde varlığını devam ettirmiştir.

Önceleri yalnızca kendilerine anlatılanlarla yetinen bireyler okuma becerisinin sunduğu imkânlarla etkileşimde olduklarından farklı olarak çeşitli duygu, düşünce, olay, olgu ve bilgilerin var olduğuna ilişkin bir farkındalık oluşturmuş ve dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmayı başarabilmiştir. Bu durum okuma becerisinin bir bilgi edinme aracı olmanın çok ötesinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin gelişimini destekleyen bir eylem olduğunu göstermektedir. Çünkü okuma eylemi yalnızca seslerin bir araya gelerek heceleri, hecelerin kelimeleri, kelimelerin ise cümleleri oluşturduğu bir metni çözümlenmekten ibaret değildir. Okuma becerisi sayesinde zihnimiz yeni “şeylerin” kapılarını aralamakta ve onları anlamamızı, yorumlamamızı, değerlendirmemizi ve buradan hareketle yeni bir yargıya, ürüne veya düşünceye

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, abduallah.kaldirim@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0582-4159

* Bu bölümün yazarın “Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

varmamızı sağlamaktadır. Bu süreçte birey anlama, sorgulama, yorumlama, değerlendirme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi birçok bilişsel beceri aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Söz konusu becerilerin okuma eylemi aracılığıyla tekrar tekrar kullanılması bilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Okuma sürecinde bireylerin özellikle edebi eserler aracılığıyla birçok karakteri tanınması, o karakterlerle baş başa kalması, dünyayı ve olayları onların gözünden görmesi ise okurun farklı duyguları, kişilikleri keşfetmesini sağlamakta, böylece kendi duygularını ve kişiliğini daha iyi bir şekilde anlamasına, hatta başka insanlarla empati kurarak onları duygularının da anlaşılmasına destek olmaktadır. Bu durum bireylerin toplum, insan ilişkileri, iletişim ve sosyal davranışlar hakkında bilgi edinmesini sağlayarak duyuşsal ve sosyal becerilerin gelişimine de imkân tanımaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse yazılı anlatım ürünlerinin vermek istediği mesajı veya sunduğu bilgiyi kavrama, yorumlama diğer bir deyişle okuma ve anlama becerisi özelde bireylerin özel hayatındaki başarısından mesleki hayatındaki başarısına genelde ise toplumların kültürel gelişiminden bilimsel gelişimine kadar birçok konuda kritik rol oynamaktadır. Okuma becerisinin bireylerin ve toplumların gelişimindeki bu rolünün farkında olan devletler öğretim programları aracılığıyla vatandaşlarının okuma becerisini edinmelerini ve geliştirmelerini öncelikli hedef olarak belirlemiştir. Ülkemizde de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yer verilen dil becerileri (Türkçe alan becerileri) tüm içerik alanlarının, okuryazarlık becerilerinin, eğilimlerin ve değerlerin temel bileşeni olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede genelde dil becerilerinin özelde ise okuma becerisinin ne olduğunun, nelerden oluştuğunun, etkilendiği faktörlerin ve nasıl geliştirileceğinin eğitim bilimlerinin tüm alanlarındaki paydaşlar tarafından bilinmesi gerektiği söylenebilir.

Okuma Nedir?

Okuma eyleminin tanımlanması ve doğasının anlaşılması insanoğlunun yaşadığı toplumsal, kültürel, teknolojik ve bilimsel değişimlere bağlı olarak değişim göstermiştir. Önceleri sadece yazılı sembollerin çözümlenmesi işi olarak görülen okuma becerisi söz konusu değişimlere bağlı olarak bilgi edinme ve anlam oluşturma gibi görevlerin yer aldığı daha geniş bir kavram alanında ele alınmaya başlamıştır. Özellikle psikoloji biliminin ortaya çıkması, psikolojik kuramların ortaya konulmasıyla birlikte daha derinlemesine ve bilimsel olarak incelenmesi mümkün olmuş ve günümüzde okuma becerisinin tanımı dilbiliminin birikiminden de faydalanılarak yapılandırılmıştır. Tarihi sürece bakıldığında antik dönemden orta çağın bitimine kadar geçen sürede okuma becerisi yüksek zümrelerin, dini liderlerin ayrıcalığı olarak görülmüş ve okuma becerisi bu süreçte metinlerin seslendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir (Saenger, 1997). Rönesans ve reform hareketlerinin gerçekleştiği tarihlerde

matbaanın icat edilmesiyle birlikte kitaplar daha geniş kitlelere ulaşabilmiş, okuma bilgi edinme ve kişisel gelişim aracı olarak büyük bir önem kazanmış, böylece sessiz okuma zaman içerisinde yaygınlaşmaya başlamıştır (McLuhan, 2002). Rönesansta yaşanan bilimsel gelişmenin etkisiyle sanayileşmenin ve eğitim sistemlerinin yaygınlaşması ise okumayı kitlesel hâle getirmiştir. Özellikle sanayi devriminden sonra ortaya çıkan “yetişmiş, nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi” ihtiyacı okuma ve yazma oranlarını artırmıştır (Vincent, 2000). Okuma becerisine yönelik ihtiyacın ve ilginin artması bilim insanlarının ve psikoloji kuramlarının dikkatini çekmiş, özellikle öğrenme teorileri çerçevesinde okuma becerisinin ne olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Okumanın doğası başlarda davranışçı yaklaşımın etkisiyle uyarıcı-tepki bağlamında ele alınmış ve belirli görsel uyaranlara (harfler, kelimeler, cümleler) yönelik verilen tepkiler olarak nitelendirilmiştir. Davranışçı dilbilim alanının öncülerinden olan Bloomfield (1942) bu görüş doğrultusunda okumayı “yazılı veya basılı sembollerini seslendirmek ve seslendirilen ifadenin vermiş olduğu mesajı almak” şeklinde tanımlamıştır. 1950’li yıllardan itibaren bilişsel psikolojiye doğru yaşanan kayma okuma becerisinin ne olduğuna ilişkin görüşleri de farklılaştırmıştır. Bilişsel yaklaşımlar okuma becerisini yalnızca kelimeleri tanımlama ve çözümleme eylemleri ile sınırlandırmamış aynı zamanda anlamayı bilişsel süreçlerle ilişkili bir bütün olarak görmüşlerdir. Özellikle okurların metinleri anlamlandırma süreçlerinde bilişsel şemalarını, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmaları gerektiği üzerinde durmuşlardır. Buna göre okurlar karşılaştıkları metinleri anlamlandırırken önceki bilgi ve deneyimlerinden faydalanmakta ve bu süreçte bilişsel/üstbilişsel faaliyetler gerçekleştirerek anlam kurmaktadır (Kintsch, 1988; Pearson & Gallagher, 1983; Rumelhart, 2013). Sosyokültürel öğrenme teorisini ortaya atan Vygotsky ile birlikte okumanın doğasına farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Buna göre okuma eylemi, bireyin kültürel ve çevresel öğeler yoluyla gerçekleştirdiği sosyal etkileşimler ve mevcut bağlamın oluşturduğu çerçeve içerisinde gerçekleşen, anlam oluşturmayı hedef edinen, karmaşık ve dinamik bir bilişsel süreçtir. Bu süreçte daha yetkin bir bireyin (öğretmen, ebeveyn, akran) desteği becerinin gelişimi adına önemli rol oynamaktadır (Vygotsky, 1978, 2012). Okuma becerisine ilişkin güncel tanımlamalar da daha çok sosyokültürel öğrenme teorisinin bakış açısıyla şekillenmiştir. Bu tanımlamalar incelendiğinde okumanın, “okurun dilbilimsel, kültürel ve entelektüel bilgilerini (önbilgiler) kullandığı; amaçlı, bilişsel, sosyal ve karmaşık bir süreç” (Kucer, 2014), “yalnızca görsel öğelerin seslendirilmesiyle sınırlı kalmayan, duygu, düşünce ve dilbilimsel bilgi arasında aktif etkileşimi gerektiren karmaşık bir süreç” (Kaldırım, 2020) ve “okurun sosyal ve kültürel bağlamdaki amacına yönelik anlam kurduğu, okurun ve metnin özelliklerini içeren yapılandırıcı süreç” (Tompkins, 2010) şeklinde açıklandığı görülmektedir.

Okumanın Fiziksel, Bilişsel, Duyuşsal ve Çevresel Yönü

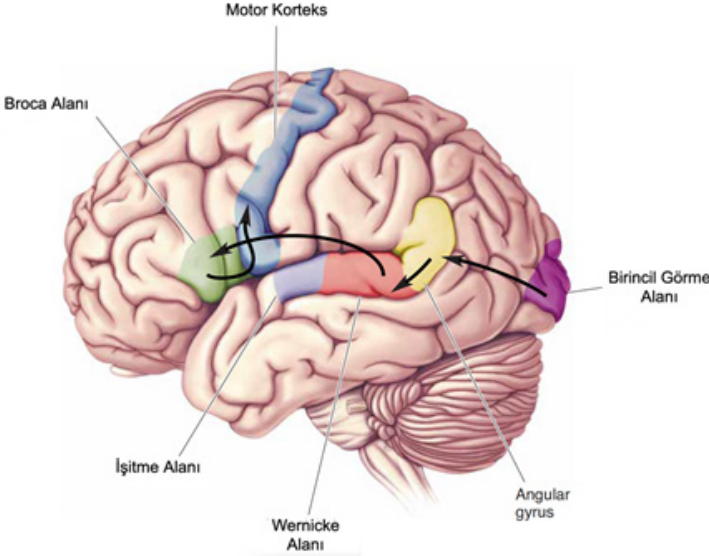
Okumanın tanımları incelendiğinde birçok değişkenin birlikte aktif bir şekilde rol aldığı karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişkenler içerisinde bireyin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin yanı sıra çevresel faktörler de yer almaktadır. Okuma eyleminin gerçekleşmesi sırasında bu faktörlerin bir uyum rol alması bireyin amacına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle özellikle öğrencilere okuma becerisi edindirmeyi ve bu beceriyi geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlerin söz konusu fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve çevresel faktörlerin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir.

Fiziksel açıdan bakıldığında okuma süreci gözlerin metne odaklanmasıyla başlamaktadır. Okunan metne yansıyan ışık göz merceğinden geçerek retinaya ulaşmakta ve retinadaki sinir hücreleri aracılığıyla elektrik sinyallerine dönüştürülerek beyne iletilmektedir (Dehaene, 2014). Söz konusu süreçte göz, sıçramalar (sakkadlar) ve duraksamalar (fiksasyonlar) gerçekleştirerek metindeki yazıları görmektedir (Rayner, 1998). Gözün sıçramalar ve duraksamalar gerçekleştirdiği anda algıladığı alan “netlik alanı” olarak isimlendirilmektedir. Netlik alanında yer alan temel görsel bilgilerin beynin görsel korteksinde işlenmesinin ardından bu bilgiler beynin diğer bölgelerine iletilmekte ve metindeki anlamın elde edilmesi amacıyla beyin daha üst düzey bilişsel işlemler gerçekleştirmeye başlamaktadır. Okuma sürecinde beynin hangi bölgelerinin aktif bir şekilde kullanıldığı sorusu araştırmacılar tarafından uzun yıllar boyunca cevaplanmaya çalışılmış, Paul Pierre Broca ve Carl Wernicke tarafından ortaya konan nörolojik araştırmalar bu konuya açıklık getirmiştir. Bu araştırmalara göre beyinde yer alan Broca ve Wernicke alanları dil becerilerinin kullanımı sürecinde beyinde aktif olarak görev alan bölgelerdir. Broca alanı, dilin gramer yapısı ve sözdizimi ile ilgili bilgileri barındırmasının yanında konuşma becerisinin kullanımı açısından kritik rol oynamaktadır. Aynı zamanda beynin dil becerileri ile ilişkili diğer bölgeleri ile iletişim kurarak anlamlandırma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine destek olmaktadır. Wernicke alanı ise kelime hazinesinin ve dil bilgisinin depolanması, işitsel girdilerle görsel girdiler arasında ilişkilerin kurulması, dilbilgisel yapıların çözümlenmesi görevlerini üstlenerek yazılı, sözlü metinlerin işlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır (Kandel vd., 2021). Söz konusu iki bölge arasında nasıl bir iletişim kurulduğu ve anlama sürecinin nasıl gerçekleştiği günümüzde de geçerliğini korumakta olan Wernicke-Geschwind modeline göre şu şekilde açıklanmaktadır (Bear vd., 2016, s. 702);

İlk görev, söylenen kelimelerin tekrardır. Gelen konuşma sesleri kulağa ulaştığında, işitsel sistem bu sesleri işler ve sinyaller sonunda işitsel kortekse ulaşır. Modele göre, bu sesler, Wernicke bölgesinde işlenene kadar anlamlı kelimeler olarak anlaşılır. Kişinin kelimeleri tekrar edebilmesi için, kelime

tabanlı sinyaller, Wernicke bölgesinden Broca bölgesine arcuate fasciculus adı verilen bir bağlantı yoluyla iletilir. Broca bölgesinde, kelimeler konuşma için gerekli kas hareketlerine dönüştürülür. Broca bölgesinden çıkan sinyaller, dudakları, dili, gırtlığı ve benzeri organları hareket ettiren motor korteks alanlarına gönderilir.

İkinci görev ise yazılı metni yüksek sesle okumaktır. Bu durumda, gelen bilgi, görsel sistem tarafından striate korteks ve daha üst düzey görsel korteks alanları aracılığıyla işlenir. Görsel sinyaller daha sonra oksipital, parietal ve temporal lobların birleşim noktasındaki angular girusa iletilir. Angular girus korteksinde, çıktının Wernicke bölgesinde sanki kelimeler yazılı değil de söylenmiş gibi aynı aktivite modelini ortaya çıkardığı varsayılır. Bu noktadan itibaren, işlem birinci örnekteki gibi devam eder: Wernicke bölgesinden Broca bölgesine ve motor kortekse.



Şekil 1. Wernicke-Geschwind Modeline Göre Anlama Süreci (Bear vd, 2016)

Okuma sürecinde rol alan fiziksel ve zihinsel unsurların eksiksiz bir şekilde çalışmasıyla birlikte bütünü diğer parçası olan duyuşsal özellikler devreye girmektedir. Okuma sürecinde beklentinin karşılanması, verimliliğin sağlanması bu üç unsurun birbirleriyle etkileşim ve uyum içerisinde olmasına bağlıdır. Okumanın fiziksel ve zihinsel yönü yukarıda ifade edilen bilgilerle ilişkili iken duyuşsal yönü ise bireyin okuma yönelik ilgisi, motivasyonu, tutumu, yeterlik algısı, kaygı durumu ve isteğiyle ilgilidir. Özellikle motivasyon ve ilgi değişkenleri bireyin okuma sıklığını ve süresini doğrudan etkilemektedir. Okuma ilişkin yüksek motivasyon ve ilgi bireyi daha fazla okumaya teşvik

etmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bunun ek olarak bireyin okuma yönelik olumlu yönde tutuma sahip olması (McKenna vd., 1995), okuma eylemini gerçekleştirirken başarılı olacağına inanması (Schunk ve Zimmerman, 2007) ve bu eylemi gerçekleştirmeyi arzulaması (Schiefele, 1999) da bireyin okuma sürecindeki performansını etkilemektedir. Ancak okuma sürecinde rol alan bu becerilerin öğrenciler tarafından tek başlarına kazanılabilmesi veya olumlu yönde geliştirilebilmesi mümkün değildir. Öğretmenlerin, ailelerin, daha yetkin düzeyde olan akranların, yöneticilerin bu süreçte öğrencilere en üst düzeyde destek sağlaması gerekmektedir (Akyol, 2007). Bu kapsamda sağlanan sosyal destek öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını, ilgilerini etkilemekte ve okuma becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Baker vd., 1997; Wentzel, 1998). Sosyal desteğin yanı sıra fiziksel ortam da okumanın çevresel yönüyle ilişkili olan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Okuma eyleminin gerçekleştirildiği fiziksel ortamın aydınlatma, ses seviyesi, ergonomi gibi koşulları, okuma süresi, verimlilik ve odaklanma ile doğrudan ilişkilidir. Gerçekleştirilen araştırmalar yetersiz veya aşırı parlak aydınlatma koşullarının bilişsel performansı olumsuz yönde etkilediğini, gürültü seviyesinin yükselmesiyle birlikte okurların anlama performanslarında düşüşlerin yaşandığını, aşırı sıcak veya soğuk ortamlarda özellikle de yüksek sıcaklıklar altında bireylerin bilişsel işlemleri gerçekleştirmede zorlandığını tespit etmiştir (Hygge ve Knez, 2001). Tüm bu göstergeler dikkate alındığında okumanın karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğu gerçeği doğrulanmaktadır. Özellikle eğitimcilerin ve ailelerin okuma sürecini etkileyen bu faktörleri dikkate alarak öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve sosyal destek sağlamaları onların okuma becerilerini edinme ve geliştirme süreçlerine büyük oranda yardımcı olacaktır.

Okuma Becerisinin Bileşenleri

Okuma becerisi düşük ve yüksek düzeyde bilişsel eylemlerin kullanılmasını gerektiren beş ana bileşenin aşamalı bir yapıda bir araya gelmesiyle gerçekleşmektedir. Bu bileşenler ses farkındalığı, ses bilgisi, sözcük bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlamadır (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Kaldırım, 2020).

Ses farkındalığı bireyin dilin seslerini duymasını, ayırtetmesini, tanımlamasını ve kullanabilmesini sağlayan yetenek olarak ifade edilmektedir. Özellikle okuma sürecinde bireyin sesleri birleştirmesi, sözcükleri seslendirmesi ve sözcüklerin yapısal özelliklerini kavraması sürecinde önemli rol oynamaktadır (Melby-Lervåg vd., 2012). Ses farkındalığı yalnızca okuma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi sürecinde değil dil edinimi sürecince de temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerde ses farkındalığı eksikliği veya yetersizliği olması durumunda okuma eyleminin gerçekleştirilmesi sürecinde harflerin sese dönüştürülmesi ve kelimelerin tanınması, kelime yapılarının ve bileşenlerinin

belirlenmesi konusunda zorluklar yaşanmak ve böylede okuma eyleminin gerçekleştirilmesinin ilk adımında problemler meydana gelmektedir (Vacca vd., 2015). Bu nedenle özellikle okuma becerisinin edinimi sürecinde ses farkındalığı çalışmalarının üzerinde titizlikle durulması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin ses farkındalığına sahip olmasıyla birlikte kullanması gerekli olan ve okuma becerisinin edinimi sürecinde sıkça kullanılan temel bileşenlerden bir diğeri ise ses bilgisidir. Ses bilgisi bireyin okuduğu metinde yer alan harfleri tanıma, harfleri seslendirme ve bu harf-ses kombinasyonlarını sözcükleri oluşturmak için kullanma becerisini ifade etmektedir (NICHD, 2000). Bu açıdan bakıldığında ses bilgisi, sözcük bilgisini edinmenin ve akıcı okumanın ön şartı olarak kabul edilebilir. Çünkü ses bilgisi, öğrencilerin okuma sürecinde sesler ve heceler arasında bağlantılar oluşturmalarına yardımcı olmakta, hecelemeleri hafızada tutmalarını ve böylece kelimelerin tanınmasını/öğrenilmesini sağlamakta dolayısıyla okumayı öğrenmenin temellerinden birini oluşturmaktadır (Ehri, 2006; Kaldırım, 2020).

Okuma becerisinin bir diğeri temel bileşeni ise sözcük bilgisidir. Stahl (2005), sözcük bilgisine sahip olan bir okur olmanın yalnızca sözcüğün anlamını bilmekle sınırlı kalmadığını söz konusu sözcüğün dünyaya nasıl uyum sağladığını bilmeyi de gerektirdiğini ifade etmiştir. Bir okurun sözcük bilgisi ne kadar zenginse okuduğu metinlerde karşılaştığı sözcükleri tanıma ve bağlama bağlı olarak anlamlandırma olasılığı da o kadar yüksektir. Çünkü okuma sürecinde bir sözcüğün anlamını ve sözcüğün farklı bağlamlardaki kullanımını bilmek, o sözcüğün geçtiği cümle veya paragrafı anlamlandırmak için temel bir gerekliliktir. Sözcüğün anlamının veya farklı bağlamlardaki kullanımının bilinmemesi durumunda okumanın temel hedefini oluşturan okuduğunu anlama süreci zorlaşabilmektedir (Perfetti ve Helder, 2022). Okur, metinde anlamını bilmediği sözcüklerle karşılaştığında güçlük çekmekte ve bu durum okuduğunu anlamayı olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Sözcük bilgisi okuma becerisinin diğer bileşenleri ile de doğrudan ilişkilidir. Zengin sözcük bilgisine sahip olan okurlar metinde yer alan sözcükleri daha hızlı tanıyabilmekte ve böylece daha akıcı bir şekilde okuyabilmektedirler (Robinson, 2005). Bu göstergeler dikkate alındığında sözcük bilgisinin, okuma becerisi için önemli rol oynayan değişkenlerden bir tanesi olduğu söylenebilir.

Okuma sürecinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan temel bileşenlerden bir diğeri ise öğretim düzeyine göre akıcı okumadır. Akıcı okuma, bir metni belirli bir hızda, doğru bir şekilde ve uygun bir ifade ile okuma becerisi olarak tanımlanabilir. Söz konusu beceri bu yönüyle kodlama becerileri (ses farkındalığı, ses bilgisi, sözcük bilgisi) ile okuduğunu anlama arasında bir köprü görevi görmektedir (Pikulski ve Chard, 2005). Bu süreçte akıcı okumanın kelime tanımda otomatiklik ve prozodik okuma olarak adlandırılan iki bileşeni

çok önemli roller üstlenmektedir (Rasinski vd., 2011). Kelime tanıma otomatiklik, bireyin bir sözcüğü hızlı ve ekstra bir bilişsel çaba gerektirmeden tanıma yeteneğidir. Kelime tanıma otomatiklik sayesinde okurlar kelimeyi tanımak için bilinçli bir çaba göstermemesi nedeniyle dikkatlerini okudukları metnin anlamına odaklayabilmektedirler (Kuhn ve Stahl, 2003). Prozodik okuma ise okuma sırasında vurgu, tonlama ve duraklama gibi ses özelliklerini kullanarak okuyabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Prozodik okuyan bireyler metnin duygusal tonunu ve yapısal özelliklerini yansıtabilmekte böylece metnin anlamının daha etkili bir şekilde iletilmesini sağlamaktadırlar. Bu özelliği açısından prozodik okuma okurların okuduğunu anlama sürecini zihinlerinde takip etmelerini sağlamalarına da katkıda bulunmaktadır. Çünkü prozodik okuma sayesinde cümlelerin hangi bölümlerinde duraksanacağı, sesin ne zaman yükseltilip alçaltılacağı, duygunun ifadelerle ne zaman ekleneceği ve hangi sözcüklerin vurgulanacağı belirlenebilmekte böylece metin daha iyi bir şekilde anlamlandırılabilir (Rasinski ve Samuels, 2011).

Okuduğunu anlama bireyin bir metni anlaması ve içeriğini özümsemesi için gerekli olan becerilerin bütünü olarak tanımlanabilir. Okuduğunu anlama temelde okuma eyleminin nihai hedefini oluşturan ve okumanın diğer bileşenlerinin etkili bir şekilde kullanılması sonucunda ortaya çıkan bir bilişsel süreçtir. Bu süreçte birey metinden anlam çıkarabilmek için metnin çeşitli bölümleri arasında bağlantı kurmak, sözcükleri tanımak veya sözcük bilgisine sahip olmak, metinde ifade edilenleri hatırlamak, metindeki ipuçlarını anlamak, metinde ifade edilenler ile kendi ön bilgi-becerilerini bütünleştirmek, metinde ifade edilen bilgi ve anlamı kavramak, metinle ilgili çıkarımlarda bulunmak ve metinler arası bağlantılar kurmak durumundadır (Clarke vd., 2014; Kintsch, 1998). Okuma sürecinde olduğu gibi okuduğunu anlama sürecinde de öğrencilerin/bireylerin edinmesi ve geliştirmesi gereken bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Bu süreçte, ön bilgilerin birleştirilmesi, metin türüne dair bilgi sahibi olunması, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanılması ile tutum, motivasyon ve ilgi gibi duyuşsal özelliklerin devrede olması gereklidir. Bu unsurlar, okuduğunu anlama becerisinin bileşenleri olarak kabul edilir. Bu bileşenlerin neler olduğu ve okuduğunu anlama sürecindeki rolleri (Tompkins, 2010) Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri

Bileşen	Alt Bileşen	Süreçteki Rolü
Okur	Ön Bilgiler	Öğrenciler okuduklarıyla bağlantı kurmak için mevcut bilgilerini harekete geçirir.
	Sözcük Bilgisi	Öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde çeşitli sözcük öğrenme stratejilerini kullanır ve anlamını bildikleri sözcükleri anlam kurma sürecinde kullanır.
	Akıcılık	Öğrenciler akıcı bir şekilde okumaları sayesinde anlam kurma sürecinin gerçekleşmesi için gerekli olan bilişsel kaynağa sahip olur.
	Anlama Stratejileri	Öğrenciler okumalarını etkin bir şekilde kontrol eder ve anlayıp anlamadıklarını takip ederler. Anlama sürecinde bir problemle karşılaşmaları durumunda okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar.
	Motivasyon	Motive olmuş öğrenciler okuma sürecinde daha ilgili davranışlar sergilerler, daha öz güvenlidirler ve anlama başarıları daha yüksek olur.
Metin	Metin Türü	Metnin anlaşılması sürecinde metnin türüne özgü özellikle önem taşır. Öğrencilerin bu türlere ilişkin bilgisi, okuma anlama süreçlerine katkıda bulunur.
	Metin Yapısı	Öğrenciler, yazarların metinleri düzenlerken kullandıkları kalıpların neler olduğunu anladıklarında metindeki önemli fikirlerin neler olduğunu daha rahat belirleyebilirler.
	Metnin Özellikleri	Öğrenciler, anlayışlarını geliştirmek için metinlerin özelliklerine dair bilgilerini kullanırlar.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler hazırlanırken, Tablo 1’de belirtilen bileşenler ve bu bileşenlerin okuduğunu anlama sürecindeki görevleri dikkate alınmalıdır. Bu şekilde, okuduğunu anlama becerisiyle ilgili öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşılabilecek ve etkinliklerin kuramsal bir temele uygun olarak hazırlanması sağlanabilecektir.

Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine hedefleyen çalışmalar iyi okurların özelliklerine ve bu okurların okuma sürecinde gerçekleştirdikleri bilişsel ve duyuşsal faaliyetlere odaklanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, iyi okurların özellikleri ve okuma süreçlerinde gerçekleştirdikleri faaliyetler şu şekildedir (Allington, 2013; Blachowicz & Ogle, 2008; Becker vd., 2010; Duke vd., 2011; Mokhtari & Reichard, 2002; Pressley, 2000; Vogrinčić Čepić vd., 2024):

- İyi okurlar okumaya isteklidirler ve okuma sürecine başlamadan önce açık bir hedef belirlerler.
- Metni okumadan önce inceleyerek, yapısı ve bölümleri hakkında bilgi edinirler.
- Okuma sırasında tahminlerde ve çıkarımlarda bulunurlar.

- Seçici davranarak, hangi bölümleri hızlıca veya tekrar okuyacaklarına karar verirler.
- Anlamı yapılandırır, gözden geçirir ve sorgularlar.
- Bilmedikleri kelimeleri veya kavramları metin üzerinden anlamaya çalışırlar.
- Ön bilgilerini okuma ortamına getirerek metinde yer alan bilgilerle birleştirirler.
- Yazarın görüşlerini, üslubunu ve metnin yazıldığı dönemi dikkate alırlar.
- Anlama süreçlerini zihinde takip ederler ve gerektiğinde düzenlemeler yaparlar.
- Metnin kalitesini değerlendirirler ve farklı türde metinleri okumaktan hoşlanırlar.
- Farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri sentezlerler ve metnin yapısına göre okuma stratejileri kullanırlar.
- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında not alır, görselleştirir ve bilgiler arasında ilişkiler kurarlar.

Bu özelliklerin tümünü okuma sürecinde sergilemek her zaman mümkün değildir, çünkü okuduğunu anlama becerisi karmaşık ve aşamalı olarak öğrenilmesi gereken bir yapıya sahiptir (Kuşdemir, 2014). Bu nedenle öğrencilere, okuma sürecine nasıl başlayacakları, okuma sırasında hangi zihinsel süreçleri takip edecekleri ve okuma sonrasında neler yapacakları bu konuda uzman bir birey tarafından öğretilmelidir.

Okuduğunu anlamamanın tam anlamıyla gerçekleşmesi için öğrencilerin kelime hazinesi, akıcı okuma, anlama stratejileri, metin bilgisi ve motivasyon gibi çeşitli bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir (Hoffman, 2009; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Tompkins, 2010). Kelime bilgisi açısından bakıldığında metindeki kelimelerle etkileşime geçmek ve geniş bir kelime hazinesine sahip olmak, metni anlamlandırma olasılığını artırmaktadır. Kelime öğretiminde kısa tanımlamalar ve ezberleme yerine, anlamı zihinde inşa etmek önem taşımaktadır (Nagy & Scott, 2013). Bu çerçevede kelime öğretimi sırasında istenilen seviye ulaşabilmek adına kelime kartları, grafik örgütleyiciler, drama, günün kelimesi, görselleştirme ve etiketleme, ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim, kelime röportajları, yapısal analizler ve sözlük kullanımı gibi çeşitli strateji ve tekniklerin kullanılmasının etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir (Bromley, 2009; Cooper, Robinson, Slansky & Kiger, 2015; Gunning, 2005; McLaughlin & Rasinski, 2015). Okuduğunu anlama sürecindeki başarıyı yordayan önemli değişkenlerden bir diğeri ise akıcı okumadır (Rasinski, 2010). Akıcı

okuyan öğrencilerin metni doğru, otomatik ve anlamını yansıtacak şekilde okuyabilmeleri zihinsel kapasitelerini metni anlamaya odaklamalarını sağlamakta ve metni anlama süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Pikulski & Chard, 2005; Rasinski, 2012). Akıcı okuma becerisini geliştirmek için model okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma gibi yöntemlerin kullanılmasının etkili sonuçlar verdiği araştırmalar (Begeny & Martens, 2006; Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2015; Fisher, Frey, & Lapp, 2008) tarafından ortaya konmuştur. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmeleri de büyük önem taşımaktadır. Bu stratejiler, anlamı yapılandırma ve karşılaşılan problemleri çözme süreçlerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019). Okuduğunu anlama sürecinin yalnızca metin temelinde gerçekleştirilen bir kod çözme etkinliği olmadığı, bu açıdan bireylerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin sadece okuma anıyla ilgili olmaması gerektiği unutulmamalıdır (Ülper, 2010). Bu çerçevede okuma stratejilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılması gerektiği söylenebilir. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak stratejiler Tablo 2’de sınıflandırılmıştır (Akyol, 2012; Block, Rodgers, & Johnson, 2004; Gunning, 2005, Karatay, 2014; Klinger, Morrison, & Eppolito, 2011; Fisher vd., 2011; Paris vd., 1996, Tompkins, 2010; Ülper, 2010):

Tablo 2 Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Öncesinde Kullanılabilir Okuduğunu Anlama Stratejileri
• Amaç belirleme
• Ön bilgileri okuma ortamına aktarma
• Göz gezdirme
• Tahminde bulunma
• Metnin türünü ve özelliklerini belirleme
Okuma Sırasında Kullanılabilir Okuduğunu Anlama Stratejileri
• Ana fikri belirleme
• Çıkarımlar yapma
• Önemli noktaları belirleme ve sıralama
• İlişkiler kurma
• Soru sorma ve sorgulama
• Gözünde canlandırma ve görselleştirme
• Anlama sürecini zihinde takip etme / izleme
Okuma Sonrasında Kullanılabilir Okuduğunu Anlama Stratejileri
• Özetleme
• Değerlendirme

Nitelikli okurların okuma sürecine başlamadan önce gerçekleştirdikleri ilk -eylem bilinçli olmasa da- okuma amacı belirlemektedir (Pressley, 2000). Okuma amacının belirlenmesi, okuma süreçlerini planlamayı ve ön bilgilerin okuma ortamına aktarılmasını sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bu stratejiyi kullanabilmesi için okuma amacı belirlemeyi örneklemeli ve

öğrencilerle birlikte tartışmalıdır (Gunning, 2005). Ayrıca bağımsız okuma sırasında öğrencilerin kendilerine “Bu metni neden okuyorum?” ve “Okuma amacıma göre metni okuma şeklim nasıl olmalı?” sorularını sormaları tavsiye edilmektedir (Akyol, 2012; Neufeld, 2005).

Öğrenciler, okuma amacını belirledikten sonra metnin konusuna ve türüne ilişkin ön bilgilerini okuma ortamına aktarmalıdır (Kintsch ve Kintsch, 2005). Ön bilgi seviyesi, okuduğunu anlama başarısıyla doğru orantılıdır (Harvey ve Goudvis, 2017). Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmek için beklenti rehberi (Duffelmeyer vd., 1987; Kozen vd., 2006), beyin fırtınası (Feathers, 2004; Urquhart & McIver, 2005), K-W-L tekniği (Ogle, 1986) ve grafik örgütleyiciler (Alvermann, 1981; DiCecco & Gleason, 2002; Dunston, 1991; Dye, 2000; Tavşanlı ve Kaldırım, 2023, 2024) gibi çeşitli teknikler kullanabilirler.

Öğrencilerin ön bilgilerini aktif hâle getirdikten sonra metinde göz gezdirme stratejisini kullanarak metnin başlığı, giriş kısmı, özet ve resimlere göz atmaları ve metin hakkında bilgi edinmeleri beklenmektedir (Gunning, 2005). Bu süreçte çeşitli sorular sorarak metnin konusuna ve içeriğine ilişkin tahminlerde bulunan öğrenciler, metni okudukça tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeli ve okuma sürecini aktif bir şekilde sürdürmelidir (Manz, 2002; Tompkins, 2010). Öğretmenler, öğrencilerine tahminlerde bulunurken metin özellikleri, görseller, okuma sürecinde kullanılacak sorular, konuya ilişkin bilgiler, yazar ve metnin türüne ilişkin bilgiler, metin yapısı ve metindeki anlamlı ilişkiler gibi unsurlardan nasıl faydalanacaklarını göstermeli ve detaylı açıklamalar yaparak bu bilişsel işlemleri nasıl gerçekleştirmeleri gerektiğini öğretmelidir (Kelley & Clausen-Grace, 2013).

Bu stratejilerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin metin türlerine ve özelliklerine ilişkin bilgi düzeyleri de önem taşımaktadır (Duke, Pearson, Strachhan, & Billman, 2011). Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin yapısal unsurlarının öğretimi, metinlerin nasıl yapılandırıldığının anlaşılması ile mümkün olmaktadır. Metin türleri ve yapılarının öğretiminde öğrencilerle birlikte hikâye haritaları, hikâye çerçeveleri, yönlendirilmiş okuma-düşünme, ipucu kelimeleri kullanma, grafik örgütleyicilerden yararlanma ve karşılıklı öğretim gibi teknikler kullanılabilir (Blachowicz & Ogle, 2008; Oakhill vd., 2015; Vacca vd., 2015; Williams vd., 2014).

Öğretmenler, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için ana fikir belirleme, çıkarım yapma, önemli noktaları belirleme, ilişki kurma, soru sorma ve sorgulama stratejilerinin nasıl kullanılması gerektiğini de öğrencilerine öğretmelidirler. Çünkü bu stratejilerin etkin kullanımı, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini desteklemektedir ve metnin anlamını yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Harvey & Goudvis, 2017; Tompkins, 2010). Alanyazında

gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları özellikle doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim yöntemlerinin bu stratejilerin öğretiminde kullanılmasının etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur (Juhkam vd., 2023; Kuşdemir, 2014; Stockard vd., 2018).

Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak bu stratejiler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine ve okuma sürecinde başarılı olmalarına büyük oranda katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerden söz konusu stratejileri kullanarak öğrencilerin okuma süreçlerini planlamalarına ve okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir. İlgili stratejilerin öğretimi sırasında da aşamalı olarak öğrencilere rehberlik edilmeli ve sonrasında öğrencilerin bağımsız uygulamalar gerçekleştirebilmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeleri sürecinde kullanacakları stratejiler ve teknikler, yalnızca okuma sırasında değil, okuma öncesi ve sonrasında da aktif olarak kullanılmalıdır. Güncel öğretim programında da (MEB, 2024) söz konusu strateji ve tekniklerin öğretimine yer verilmiş ve öğretmenlerin takip etmeleri gereken süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Cumhuriyetten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma ve Anlama Becerisi

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana, ana dili eğitimi konusunda yapılacak çalışmaların yönlendirilmesi ve bu alandaki faaliyetlerin belirlenmesi amacıyla birçok Türkçe Dersi Öğretim Programı yayımlanmıştır. Bu programlarda, okuma ve okuduğunu anlama becerileri çeşitli adlar ve ifadelerle ele alınmıştır. Cumhuriyet döneminde bu becerilerin yer aldığı ilk program, 1924 yılında lise birinci devre müfredat programıdır. Bu programda, okuma becerisi “Kıraat” başlığı altında incelenmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde, sade ifadeli şiirler, kısa hikâyeler, fıkralar ve çeşitli konularda yazılmış iki üç sayfalık makalelerin anlaşılması hedeflenmiştir (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 150). Ayrıca, 1924’te yayımlanan Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası adlı kitapçıkta Mehmet Fuat Köprülü, Ali Canip Yöntem ve Süleyman Şevket tarafından hazırlanan Türkçe Programının Esbâb-ı Mûcibesi bölümünde, ana dili öğretiminin kapsamı ve Türkçe öğretiminin temel ilkeleri belirlenmiştir (Özbay, 1999, s. 131). Bu bölümde, okuma yoluyla öğrencilerin dile ilişkin farkındalıklarının artacağı, şive farklılıklarının ortadan kalkacağı ve iyi ve doğru örneklerle öğrencilerin duygu, düşünce ve iradelerinin gelişeceği ifade edilmiştir. Ayrıca, okuma zevkinin geliştirilmesi açısından serbest okumaya yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 152).

1 Kasım 1928’de yeni Türk harflerinin kabulüyle birlikte Türkçe öğretim programları yeniden düzenlenmiş ve 1929 yılında Orta Mektep Türkçe

Öğretim Programı yayımlanmıştır. Bu programda da okuma becerisi “Kıraat” başlığı altında ele alınmış ve Türkçe dersinin başlıca amaçları arasında yer almıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için, okunan parçalar üzerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi, iyi eserleri okuma zevkinin kazandırılması ve öğrencilerin okumaya değer kitaplardan kopmamasının sağlanması hedeflenmiştir (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 155-157).

1931-1932 ders yılı tadilatı Türkçe programı da 1929 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir tekrarı niteliğindedir. Bu programda da okuma becerisi “Kıraat” başlığı altında ele alınmıştır. Programın genel amaçları arasında “okuma zevki uyandırmak, okuma alışkanlığı kazandırmak, eserlerin edebi değerini fark edebilmek, okuduğu metni anlamak, okuduğu metni çözümlmek, okuma tekniklerini bilmek ve okuduğu metni özetleyebilmek” gibi okuma becerisi ile ilgili amaçlara yer verilmiştir (Balcı, Coşkun & Tamer, 2012, s. 6). 1938 ortaokul Türkçe dersi programında ise okuma becerisi “Okuma Dersleri” başlığı altında incelenmiş ve öğretmenlerin bu ders kapsamında nelere dikkat etmeleri gerektiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 175-177).

1949 yılında yayımlanan ortaokul Türkçe programı, ana dili öğretiminin ders içi ve ders dışı etkinlikleriyle bütün yönlerini kapsaması ve öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla çağdaş bir program olarak sunulmuştur (Göğüş, 1970, s. 152). Bu programda okuma becerisi, okuma eyleminin karmaşık bir süreç olduğu vurgulanarak ele alınmış ve bu eylemin asıl amacının anlamı kavramak olduğu belirtilmiştir (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 190). Ayrıca, sesli okuma, sessiz okuma, kelime öğretimi ve okuma ilgi alışkanlığı kazandırma konularında öğretmenlerin neler yapmaları gerektiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1981 yılına kadar uygulamada kalan bu programın ardından, 1980'li yıllardan itibaren gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla birlikte, eğitim programları nitelikli bilgiyi elde etme ve üretme hedefine odaklanmıştır. Bu doğrultuda, Türkçe dersi öğretim programlarında 2006, 2015, 2017, 2018, 2019 ve 2024 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. 2006 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşımı temel alan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin merkezde olduğu, öğretmenin rehber rolünde bulunduğu, ürüne değil sürece odaklanan bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemiştir (MEB, 2006). 2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı da benzer şekilde, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Programın genel amaçları arasında okuma becerisiyle ilgili çeşitli hedeflere yer verilmiştir (MEB, 2015). 2015 programında öğrenme alanları “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenerek açıklanmış ve her sınıf düzeyine ilişkin kazanımlar ayrı ayrı listelenmiştir. Okuma becerisi

kazanımları da kendi içerisinde “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” başlıklarıyla sınıflandırılmıştır. Ancak bu programda bir önceki programda olduğu gibi etkinlik ve yöntem, teknik örnekleri verilmemiş öğretmenlerin ilgili sınıf düzeyine uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2015). 2017 yılında taslak olarak yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı da yenilikçi bir bakış açısıyla öğrencilerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu programda okuma becerisiyle ilgili çeşitli hedefler belirtilmiştir (MEB, 2017). Programda öğrenme alanları değiştirilerek her sınıf düzeyinde dört temel dil becerisinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) yer aldığı kazanımlar listelenmiştir. Bu program, yapılan birtakım değişikliklerle 2018 yılında yürürlüğe girmiş ve 2019 yılında tekrar güncellenerek Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Türkçe dersi birleştirici ve bütünleştirici ana unsur olarak belirlenmiş ve Türkçenin öğretimi temel politika olarak kabul edilerek tüm öğretim programlarında öğrencilerin Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmalarını ve dilin zenginliklerine hâkim olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede Türkçe Dersi Öğretim Programının temel amacı da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve bu sayede kültürel kimliklerini sağlıklı temeller üzerine inşa etmelerini sağlamak şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda tüm dil becerilerine eşit derecede önem verilmiş ve her bir dil becerisi için uygulama esasları belirlenmiş ve atölyeler tasarlanmıştır. Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin ürüne dönüştürülmesini hedefleyen atölyelere ilişkin esaslar da üretim atölyeleri, okuma atölyeleri ve dinleme atölyeleri uygulama esasları adı altında açıklanmıştır. Söz konusu atölyeler aracılığıyla öğretim programının ana hedefi olan öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri ve bu beceriler aracılığıyla düşünme, anlama, eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2024). 2024 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına okuma becerisi özelinde bakıldığında ise öğrencilerin okuma kültürü kazanmalarının, okuduklarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilmelerinin, kelime hazinelerini zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının hedeflendiği görülmektedir. Söz konusu öğretim programında, okuma becerisi, önceki öğretim programlarına göre daha kapsamlı ve sistematik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken ön bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma, görselleştirme, metin yapılarını analiz etme, bilgileri organize etme, soru sorma, çıkarım yapma, özetleme, planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel veya üst bilişsel stratejilerin kullanılması teşvik edilmiş ve okuma sürecini daha yapılandırılmış bir şekilde ele alınmıştır (MEB, 2024). Söz konusu stratejilerin öğretiminde de öğretmenlerin Kademeli Sorumluluk Devri Modelini temel alarak ilerlemeleri gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu model öğretmenin öğrenme

sürecinin kontrolünü kademeli olarak öğrenciye devrettiği bir yapı üzerine kurulmuş ve dört basamaktan oluşmaktadır. İlk basamakta öğretmen bir strateji veya yeni bir kavramı öğrencilere doğrudan anlatmalı ve model olarak bu stratejinin nasıl kullanılacağını sunmalıdır. İkinci basamakta öğretmenin öğrencilerle birlikte çalışarak yeni öğrenilen kavramı, stratejiyi veya beceriyi uygulaması gereklidir. Bu aşamada, öğretmen öğrencilere rehberlik etmeli, sorular sormalı ve yönlendirmeler yapmalıdır. Üçüncü basamakta ise öğrenciler sürecin sorumluluğunu almaya başlamalı ve küçük gruplar veya çiftler hâlinde çalışarak öğrenilen kavramı veya stratejiyi birlikte uygulamalıdır. Dördüncü ve son basamakta öğretmenler tamamen geri çekilmeli, öğrenciler kendi başlarına çalışarak öğrendiklerini bağımsız olarak uygulamalı ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu tamamen üstlenmelidirler (MEB, 2024).

Diğer öğretim programlarından farklı olarak 2024 yılında yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesinde ne öğrenmiş olması gerektiğini ifade eden kazanımlar yerine bir öğrenme sürecinin sonunda neleri anlamış, başarmış veya hangi becerilerini geliştirmiş olması gerektiğini ifade eden öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. İlgili öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi için takip edilmesi gereken süreç ise söz konusu öğrenme çıktılarının altında süreç bileşenleri olarak paylaşılmıştır. Ardından her bir öğrenme çıktısına ve sınıf düzeyleri için belirlenmiş temalara yönelik olarak hazırlanan yaşantı çerçeveleri, öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerileri işe koşularak ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur (MEB, 2024).

SONUÇ

Sonuç olarak, okuma becerisi bireylerin ve toplumların gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Yazının icadından günümüze kadar geçen süreçte, okuma sadece bilgi edinmenin ötesine geçerek bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin gelişimine de katkı sağlamıştır. Okuma eylemi, bireylerin bilgiye ulaşma, anlam oluşturma ve farklı bakış açılarıyla dünyayı görme kapasitelerini artırarak, onların eleştirel ve yaratıcı düşünme yetilerini güçlendirmektedir. Bu süreçte devletlerin, özellikle eğitim programları aracılığıyla, okuma becerisini geliştirmeye yönelik politikalar benimsemeleri son derece önemlidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında da vurgulandığı gibi, dil becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin kültürel kimliklerini sağlıklı temeller üzerine inşa etmelerini sağlamaktadır. Eğitim bilimlerinin tüm paydaşları, okuma becerisinin ne olduğunu, hangi bileşenlerden oluştuğunu ve nasıl geliştirilebileceğini bilerek, bu süreçte aktif rol almalıdır. Çünkü okuma, bireylerin özel ve mesleki yaşamlarındaki başarısını artırmakla kalmamakta toplumların kültürel ve bilimsel gelişimine de büyük katkılar sağlamaktadır.

Okuma Stratejileriyle Desteklenmiş Etkinlik Örneği**Sınıf:** 5**Tema:** Kültür**Önerilen Süre:** 2 Ders Saati**Kazanımlar:**

Bilgilendirici metinlerde yer alan unsurları belirler.

Metinde açıkça ifade edilmiş ana fikri belirler.

Metnin türünü belirler.

Metinde birbiriyle ilişkili bilgileri bir araya getirir.

Metinde ifade edilen duruma farklı seçenekler üretir.

Öğrenme-öğretme stratejileri: Dikkati çekme, tahminde bulunma, amaç belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, not alma, gözden geçirme, bağlantılar (ilgi) kurma, çıkarımda bulunma

GİRİŞ ÇALIŞMASI (Beklenti Oluşturma)**Öğretmene Not**

- Giriş çalışması, ana metnin analizine başlamadan önce yapılır.
- Öğretmen derse ön düzenleme ile başlamalıdır.
- Bu çalışmayla hem öğretmenin hem de öğrencilerin fikir sahibi olması; mevcut kavramsal düzeyin sorgulanması amaçlanmaktadır.
- Bu çalışma sayesinde öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerinin çerçevesi çizilebilecek ve merakları uyandırılacaktır.
- Bu etkinlikte öğretmenler öğrencilerle karşılıklı konuşma içerisine girmemeli, öğrencilerin sorularına cevap vermemelidir. Soruları olan öğrencilere sorularını “Neler bilmek istiyoruz?” başlığı altına yazmaları söylenmelidir.
- “Neler öğrendik?” başlığı ise boş bırakılmalıdır.
- Öğrencilere etkinliği bitirmek için bir sürelerinin olduğu söylenmeli ve bu süreye uymaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Ayrıca verilen sürede etkinliği tamamlamaları sağlanmalıdır.
- Yönergede belirtilen işlemler titizlikle takip edilmelidir. (Örneğin; Tahtada bir tablo oluşturulması istendiğinde tahtaya tablo çizilmelidir.)
- Etkinlik yapılırken etkinliğin ne olduğu ve hangi amaçla yapılacağı kesinlikle öğrenciye açıklanmalıdır.
- Öğrencilere yanlış yapma kaygılarının olmaması gerektiği hatırlatılmalıdır.

Neler Biliyoruz? Neler Bilmek İstiyoruz? Neler Öğrendik?

1. Adım

Öğretmen ders başlangıcında öğrencilere “**Kültür**” kavramını inceleyeceklerini söyler. Daha sonra öğrencilerden *sıra arkadaşlarıyla eşleşmelerini* ve “Kültür” kavramıyla ilgili neler bildiklerinin bir listesini yapmalarını ister. *Ardından öğretmen tahtaya bir 3N tablosu (Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?) çizer. Sınıfta akıllı tahta olması durumunda EK-1’de bulunan etkinlik kâğıdı kullanılabilir.* Öğrenciler eşleştikleri arkadaşlarıyla birlikte söz alarak kültür konusunda neler bildiklerini öğretmene söyler ve bu bilgiler “Neler biliyoruz?” başlığı altında tahtaya yazılır.

Ardından öğrencilerin kültür konusunda emin olmadıkları veya merak ettikleri noktaların neler olduğu sorulur sonra bunları sorulara dönüştürmeleri istenir. Bu sırada öğretmen bir yandan öğrencilere yardımcı olurken bir yandan oluşturulan soruları “Neler bilmek istiyoruz?” sütununa yazar.

Neler biliyoruz?

Neler bilmek istiyoruz?

Neler öğrendik?

2. Adım – “Kültürel miras kavramını ayır ediyoruz, kültürel miras üzerinde düşünüyoruz.”

Öğretmen ilk olarak öğrencilere Kültürel Miras’ın ne olduğuna ilişkin bir tanımlama yapar;

Kültürel miras (kültür mirası), geçmiş kuşaklardan günümüze kalan ve korunarak gelecek nesillerin yararına olacak şekilde aktarılan, evrensel değerlere sahip, belirli kriterleri (geleneğe tanıklık etmesi, yaratıcı insan dehasının ürünü olması, insanlık tarihinin bir veya daha fazla dönemini temsil etmesi vb.) taşıyan tarihi eserler/kıymetlerdir.

Tanımin yapılmasının ardından öğretmen kültürel miras kavramıyla ilgili açıklamalar ve örneklendirmeler yapar.

“Mesela çevremizden örnekler verelim. Bunlar kültürel miras mıdır? Neden kültürel miras olduğunu düşünüyorsunuz? Çünkü” şeklinde açıklamalar yapılır.

Daha sonra öğrencilerden EK-2'de yer alan cümleleri okuyup hangilerinde kültürel mirastan söz edildiğini düşünmelerini ister. *(Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-2 tahtaya yansıtılır.)* Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere etkinliği nasıl yapacaklarını anlatır. *Örnek-1'de verildiği şekilde ilk iki cümlenin cevaplarını tahtaya yazar ve cevabın neden bu şekilde olduğunu açıklar.* Daha sonra buna benzer şekilde yapmaları gerektiğini hatırlatarak öğrenci uygulamalarını takip eder. Öğrenciler, çizelge üzerinde gerekli işaretlemeleri yapmalı ve gerekçelerini yazmalıdır.

Örnek 1 - “Hangi cümlelerde kültürel mirastan söz ediliyor?”

Cümleler	Kültürel Mirasla İlgili	Kültürel Mirasla İlgili Değil	Karar Veremedim	Çünkü...
Kiraya verdiğim ev bana teyzemden miras kalmıştı		X		Burada hukuksal anlamda miras kavramından bahsediyor.
Mevlevi törenleri UNESCO'nun "dünya mirası" listesindedir.	X			Geçmişten bugüne taşınmış bir değerden bahsediyor.

3. Adım

Çizelgede işaretlemeleri yapan gönüllü öğrenciler, yanıtlarını ve gerekçelerini sınıfla paylaşır. Öğretmen gerekli gördüğü noktalarda açıklamalar yapar.

Ana Metnin Analizi

Metnin Analizine Hazırlık

- Öğretmen “Metin Türleri” ve “Konu ve Ana Fikri Belirleme” konu anlatımlarını yapar.

Etkinliklere Hazırlık

- Öğretmen bu etkinlikte öğrencilere Kavram Haritalarından bahsetmelidir. Ne için ve nasıl kullanıldığını kısaca anlatır. Ayrıca etkinlik sırasında bir doğru cevaplama yapar ve öğrencilere rehber olması açısından kavram haritasının nasıl doldurulacağını gösterir. *(Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda kavram haritaları tahtaya yansıtılır.)*
- Bu etkinlikte öğretmenler öğrencilere (konu, ana fikir, yardımcı düşünceler, unsurları belirleme, başlık belirleme vb. konularda) ipucu verebilir.
- Öğrencilere etkinliği bitirmek için bir sürelerinin olduğu söylenmeli ve bu süreye uymaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Ayrıca verilen sürede etkinliği tamamlamaları sağlanmalıdır.

- Yönergede belirtilen işlemler titizlikle takip edilmelidir. (*Örneğin; Kavram haritaları, etkinlikler tahtaya çizilmeli veya akıllı tahta vasıtasıyla yansıtılmalıdır.*)
- Ana metnin bölümlerini belirliyoruz çalışması sırasında grup çalışması yapılacaktır. Bu sırada doğal olarak sınıfta gürültü olabilir. Ancak bu gürültü öğretim sürecine ilişkin olacağından sabırla dinlenmeli ve tadı çıkarılmalıdır. 😊
- Etkinlik yapılırken etkinliğin ne olduğu ve hangi amaçla yapılacağı kesinlikle öğrenciye açıklanmalıdır.
- Öğrencilere yanlış yapma kaygılarının olmaması gerektiği hatırlatılmalıdır.

Etkinlik 1 – “Ana Metni İnceliyoruz”

Kazanım

Bilgilendirici metinlerde yer alan unsurları belirler.

1. Adım

Öğretmen “*Kültürel Miras*” adlı metni öğrencilere sesli bir şekilde okur ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumalarını ister.

2. Adım

Okumaları bittikten sonra öğretmen öğrencilere kavram haritalarından bahsetmelidir. Kavram haritası örneklerini göstererek ne için ve nasıl kullanıldığını kısaca anlatır. Ayrıca etkinlik sırasında EK-3’te bulunan etkinlikte bir doğru cevaplama yapar ve öğrencilere rehber olması açısından kavram haritasının nasıl doldurulacağını gösterir. *Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-3 tahtaya yansıtılır.* Daha sonra öğrencilerden “Kültürel Miras” metninden hareketle EK-3’teki kavram haritasını doldurmaları istenir.

3. Adım

Öğrencilerin kavram haritasını doldurmalarının ardından cevaplar sınıf ortamında paylaşılır ve yanlış cevaplar verildiyse doğru cevaplar ifade edilir ve düzeltmeler yapılır.

Etkinlik 2 – “Ana Metni İnceliyoruz”

Kazanım

Metinde açıkça ifade edilmiş ana fikri belirler.

Metnin türünü belirler.

1. Adım

Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-4 tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden Ek-4’teki soruları daha önce okumuş oldukları “*Kültürel Miras*” adlı metinden hareketle bireysel olarak cevaplamaları istenir. *Bu esnada “Metin Türleri” ve “Konu ve Ana Fikri Belirleme” konu anlatımları sırasında öğrencilere verilen bilgiler ve yapılan uygulamalar hatırlatılır.* Daha sonra anlatılanlara benzer şekilde yapmaları gerektiğini söylenerek öğrenci uygulamaları takip edilir.

2. Adım

Öğrenciler söz hakkı alarak soruları sırayla cevaplandırır. Öğretmen gelen cevapları tahtaya yazar ve gerekli gördüğü yerlerde düzeltmeler yapar. **Soruların cevaplandırılmasının ardından doğru cevabın neden o cevap olduğu, yanlış cevapların ise neden yanlış olduğu öğrencilere açıklanmalıdır.** Soruların cevaplarının tahtaya yazılmasının ardından bütün öğrenciler cevaplarını kontrol eder ve metnin tam olarak anlaşılması sağlanır.

Etkinlik 3- “Kültürel Mirasın Korunmasına Yönelik Neler Yapılabilir?”**Kazanım**

Metinde birbiriyle ilişkili bilgileri bir araya getirir.
Bilgilendirici metinlerde yer alan unsurları belirler.
Metinde ifade edilen duruma farklı seçenekler üretir.

1. Adım

Öğretmen, öğrencilerden “Irak’ta Neler Oldu?” metnine tekrar göz atmalarını ister. Metinde zarar gördüğü ifade edilen kültürel mirasların neler olduğunu belirlemelerini ve EK-8’de bulunan etkinlik kağıdına not etmelerini ister.

Irak Savaşı Sırasında Zarar Gören veya Yok Olan Kültürel Mirasların Listesi

2. Adım

Listelemenin yapılmasının ardından öğrencilere bu eserlerin zarar görmüş olmasının nedenlerinin ne olduğu sorulur. Öğrencilerin cevapları sırayla dinlenir. Ardından kültürel mirasın zarar görmüş olmasına neden olmuş olaylar/kişiler/durumlar/olgular EK-8’de bulunan etkinlik kağıdına listelenir.

Kültürel Mirasın Zarar Görmesine Neden Olan Olay/Kişi/Durum/Olgular

3. Adım

EK-5’te bulunan etkinliğin tamamlanmasının ardından öğretmen öğrencilere bir grup çalışması yapacaklarını açıklar ve 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmalarını ister. Bu etkinliğin amacının **“Irak’ta yaşanan savaş nedeniyle zarar gören kültürel mirasın savaştan önce korunmasına yönelik neler yapılırdı?”** sorusunun cevabını bulmak olduğu söylendikten sonra EK-6’da bulunan etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılır.

4. Adım

Bu adımda öğretmen öğrencilerden etkinlik kağıdını detaylı bir şekilde incelemelerini ister. Her bir grubun öneri getireceğini ancak bu öneriyi sunabilmeleri için öncelikle ellerindeki bilgileri detaylı bir şekilde gözden geçirmeleri gerektiğini ifade eder. Öğrenciler metinden elde ettikleri zihinlerindeki bilgileri etkinlik kağıdının ilgili kısmına not ederler.

5. Adım

4. adımın tamamlanmasının ardından her bir grup Irak'ta yaşanan savaş nedeniyle zarar gören kültürel mirasın savaştan önce korunmasına yönelik neler yapılabileceğine ilişkin düşüncelerini tartışmaya ve bu konudaki düşüncelerini şekillendirmeye başlar. Gruplar önerilerini geliştirirken öğretmen sınıfta dolaşır ve bu süreci takip eder. Öğrencilerin doğru ilerledikleri kanaatine varırsa müdahale etmeden devam etmelerine izin verir. Yardıma ihtiyacı olan bir grup olduğunu fark ederse, araya girerek onlara ipucu verebilir. Çok sayıda öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğunu görecektir olursa öğrencilerden kendisini dinlemelerini ister ve sınıfa etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğini ipuçlarıyla birlikte bir kez daha açıklar.

6. Adım

Etkinliğin tamamlanmasının ardından her bir grup, sözcüleri aracılığıyla kültürel mirasın zarar görmeyecek şekilde korunmasına yönelik önerisini sınıfla paylaşır. Grupların önerileri tahtaya not edilir. Ardından tüm öneriler sınıf ortamında tartışılarak kültürel mirasın korunmasına yönelik önceden ne yapılabiliirdi sorusunun cevabı/ cevapları belirlenir ve etkinlik sona erdirilir.

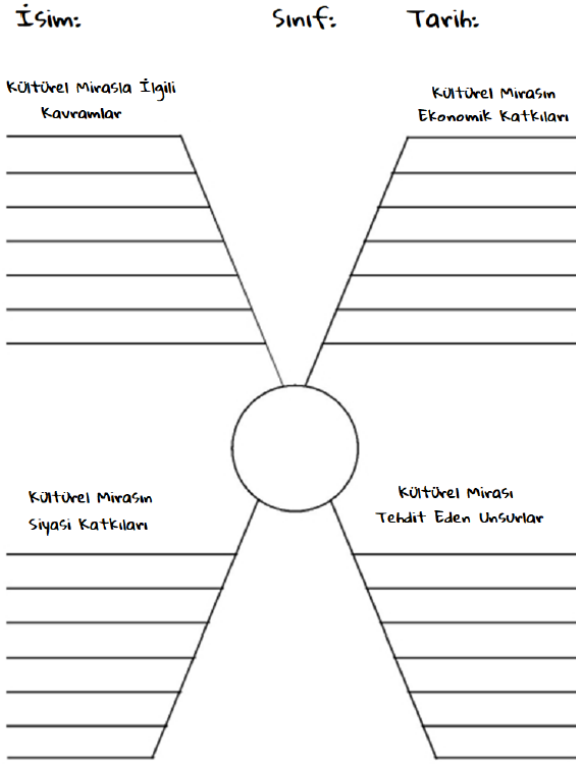
EK-1

Neler biliyoruz?	Neler bilmek istiyoruz?	Neler öğrendik?

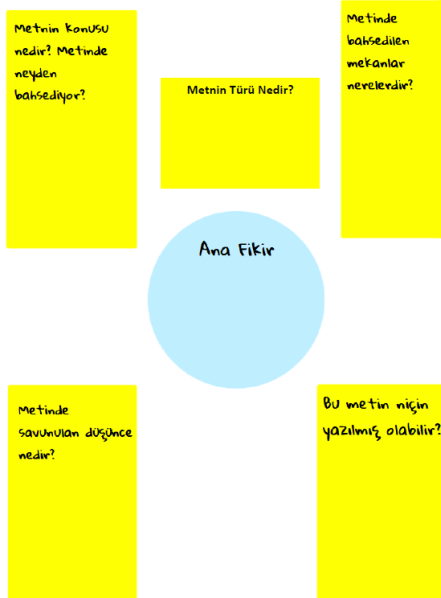
EK-2

Cümler	Kültürel Mirasla İlgili	Kültürel Mirasla İlgili Değil	Karar Veremedim	Çünkü...
Kiraya verdiğim ev bana teyzemden miras kalmıştı.		X		Burada hukuksal anlamda miras kavramından bahsediyor.
Mevlevi törenleri UNESCO'nun "dünya mirası" listesindedir.	X			Geçmişten bugüne taşınmış bir değerden bahsediyor.
Sana eskimiş bir eşya gibi gözüküyor olabilir ama o dolap benim için ninemde kalan en değerli miras.				
Bu kocaman burun bana babamdan miras kalmış.				
Mirastan pay alabilmek için mahkemeye başvurdu.				
Bu gelenek bize ninelerimizden mirastır				
Sana bırakacağım en değerli miras, bu elmas yüzük olacak.				
Bağ babadan, zeytinlik dededen mirastır.				
Mostar köprüsü çok kıymetli bir mirastı, ne yazık ki savaş sırasında yıkıldı.				
Hastalığınızı teşhis edebilmem için genetik mirasınızı öğrenmem gerekiyor.				
Müzedeki eserler bu topraklarda yüzlerce yıl önce yaşamış insanlardan bize kalan miraslardır.				

EK-3



EK-4



EK-6

Irak'ta yaşanan savaş nedeniyle zarar gören kültürel mirasın savaştan önce korunmasına yönelik neler yapılabilirdi?

Elimizdeki Bilgiler

Önerilen Uygulamalar

Öneriler uygulanabilir mi? Gerekselerinizi yazınız.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem.
- Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, 66(7), 520-530.
- Alvermann, D. E. (1981). The compensatory effect of graphic organizer instruction on text structure. *65 th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (s. 1-27). Los Angeles.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2016). *Neuroscience: Exploring the brain*. Wolters Kluwer.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. The Guilford Press.
- Block, C. C., Rodgers, L. L., & Johnson, R. B. (2004). *Comprehension process instruction*. The Guilford Press.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension*. Wiley Blackwell.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension*. Wiley Blackwell.
- Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl okur? Okumanın bilimi ve evrimi*. Alfa Bilim.
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306-320.
- Duffelmeyer, F. A., Baum, D. D., & Merkley, D. J. (1987). Maximizing reader-text confrontation with an extended anticipation guide. *Journal of Reading*, 31(2), 146-150.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. S. J. Samuels, & A. E. Farstrup içinde, *What research has to say about reading instruction* (s. 51-93). International Reading Association: 2011.
- Dunston, P. J. (1991). A critique of graphic organizer research. *Reading Research and Instruction*, 31(2), 57-65.
- Dye, G. A. (2000). Graphic organizers to the rescue! *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 72-76.
- Ehri, L. C. (2006). More about phonics: Findings and reflections. K. A. Dougherty Stahl, & M. C. McKenna içinde, *Reading research at work: Foundations of effective practice* (s. 155-165). Guilford.
- Feathers, K. M. (2004). *Infotext: Reading and learning*. Pippin Publishing.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy: Instruction for all students*. Pearson.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr içinde, *Handbook of reading research: Volume III* (s. 403-422). Routledge.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2017). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding, engagement, and building knowledge*. Stenhouse Publishers.
- Hygge, S., & Knez, I. (2001). Effects of noise, heat and indoor lighting on cognitive performance and self-reported affect. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 291-299.
- Juhkam, M., Jögi, A.L., Soodla, P. & Aro, M. (2023) Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: Do these changes actually contribute to reading comprehension? *Frontiers in Psychology*, 14 1191103.
- Kandel, E. R., Koester, J. D., Mack, S. H., & Siegelbaum, S. A. (2021). *Principles of neural science*. McGraw Hill.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2013). *Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to students independence*. International Reading Association.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. S. G. Paris, & S. A. Stahl içinde, *Children's reading comprehension and assesment* (s. 71-92). Lawrence Erlbaum.
- Klinger, J. K., Morrison, A., & Eppolito, A. (2011). Metacognition to ,improve reading comprehension. R. E. O'Connor, & P. F. Vadasy içinde, *Handbook of reading intervotions* (s. 220-253). The Guilford press.
- Kozen, A. A., Murray, R. K., & Idajean, W. (2006). Increasing all students' chance to achieve: Using and adapting anticipation guides with middle school learners. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 195-200.
- Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Routledge.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi (Tez No. 354645) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Manz, S. L. (2002). A Strategy for Previewing Textbooks: Teaching Readers To Become THIEVES. *The Reading Teacher*, 55(5), 434-435.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes towards reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McLuhan, M. (2002). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.249
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(4), 302-312.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. Routledge.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The development of srategic readers. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. Pearson içinde, *Handbook of reading research: Volume II* (s. 609-640). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344.
- Perfetti, C., & Helder, A. (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. M. J. Snowling, C. Hulme, & K. Nation içinde, *The science of reading: A handbook* (s. 5-35). Wiley Blackwell.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr içinde, *Handbook of reading research: Volume III* (s. 545-561). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Robinson, M. V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension* (Publication No. 3181126) [Doctoral dissertation, University of Oregon] ProQuest Dissertation & Theses Global.

- Rumelhart, D. E. (2013). Toward an interactive model of reading. D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell içinde, *Theoretical models and processes of reading* (s. 719-747). International Reading Association.
- Saenger, P. (1997). *Space between words: The origins of silent reading*. Stanford University Press.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplika Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2023). *Grafik örgütleyiciler el kitabı: Yazma becerisi etkinlikleri*. Nobel.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2024). *Grafik örgütleyiciler el kitabı: Okuma becerisi etkinlikleri*. Nobel.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Allyn & Bacon.
- Urquhart, V., & McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Akademik.
- Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2015). *Reading & learning to read*. Pearson.
- Vincent, D. (2000). *The rise of mass literacy: Reading and writing in modern europe*. Polity.
- Vogrinič Čepič, A., Mascia, T., & Aerila, J.-A. (2024). Reading for Pleasure: A Review of Current Research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59, 49-71.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Williams, J. P., Pollini, S., Nubla-Kung, A. M., Snyder, A. E., Garcia, A., Ordynans, J. G., & Atkins, J. G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1-17.

BÖLÜM YAZARI HAKKINDA BİLGİ**Doç. Dr. Abdullah KALDIRIM**

Lisans eğitimini 2011 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde, yüksek lisansını 2014 yılında Dumlupınar Üniversitesinde, doktorasını ise 2020 yılında Gazi Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında tamamlamıştır. 2024 yılında Türkçe Eğitimi alanında doçentlik ünvanını almıştır. Meslek hayatına 2012 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak başlamıştır, hâlen aynı bölümde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



Akademik ilgi alanları arasında anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerileri eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, araştırma yöntemleri ve sosyal bilimlerde istatistik uygulamaları bulunmaktadır. Bu konularda çeşitli kitap ve makaleleri yayınlanmıştır. Akademik kariyeri boyunca çeşitli projelerde yer almış ve ulusal, uluslararası kongrelerde bildiriler sunmuştur. Ayrıca, International Literacy Association (ILA) ve International Association for Research in L1 Education gibi uluslararası derneklerin üyesidir.

TÜRKÇENİN GÜNCEL SORUNLARI

Doç. Dr. Muharrem Kürşad Yangil¹, Hamide Ay²

GİRİŞ

Dil, bir milletin doğumunda rol oynayan en önemli faktörlerden biridir. Tarih boyunca birçok devlete resmî dil olan Türkçe 19. yüzyıla kadar imparatorluk dili sıfatıyla varlığını sürdürmüştür. Aynı zamanda kültür dili olduğu için farklı medeniyetlerden kelimeler aldığı gibi başka dillere de ödünçlemelerde bulunmuştur. Öğrenilmesi rahat bir dil arayışında olan insanlar yapısının ve ediniminin kolaylığı nedeniyle Türkçeyi ortak iletişim dili olarak belirlemiştir. Türkçeye olan ilgi ve talebin artmasını, Türkiye'nin stratejik konumuyla bağlantılı olarak turizm alanlarına, sanayisine ve köklü tarihine bağlamak mümkündür. İlginin artmasıyla birlikte Türkçe öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanlarında çalışmalar artış göstermiştir. Nitekim yalnızca Türkler tarafından değil farklı milletler nazarında da değer ve rağbet gören Türkçe birçok insan tarafından öğrenilen bir dil hâline dönüşmüştür. Temelde Türkçe öğretimini ana dili ve yabancı dil öğretimi şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Türkçenin ana dili olarak öğretimi, ana dili olarak Türkçe konuşan kitleye yönelik yapılırken yabancı dil olarak öğretimi ise ana dili Türkçe olmayan, Türkçeye ve Türk kültürüne yabancı olan kitleler için yapılmaktadır. Bunlar dışında yurt dışındaki Türk çocuklarına ve Türk soylulara Türkçe öğretimi gibi alt dallar da son zamanlarda ön plana çıkmaktadır (Alyılmaz ve diğerleri, 2023).

Türkiye'de ilkokuldan yüksekokulun bitimine kadar ana dili bağlamında Türkçe eğitimi gerçekleşse de öğrencilerin dili kullanırken yaptıkları hatalar, sözlü ve yazılı bağlamda Türkçeyi verimsizleştirmekte ve işlev dışı bırakmaktadır. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanında da hedeflenen seviyeye erişilemediği saptanmaktadır (Alyılmaz, 2010). Aksan'ın (2004) değindiği üzere günümüzde yüksek tahsil gören bireylerde bile rastlanan okuduğunu idrak edememe veya zihninde tasarladığını ifade edememe gibi problemlerle sıkça karşılaşmaktadır. Bir dili kullanan insan sayısı ne kadar fazlaysa o dilde karşılaşılan problem sayısı da bir o kadar gözle görülür hâle gelmektedir. Bu konuya bir örnekle açıklık getirilirse dünya dilleri arasında İngilizcenin her anlamda tercih edilmesi neticesinde Türkçe konuşurlarının da dile İngilizce kelimeleri entegre etmeleri dilin varlığı açısından tehdit

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, mkursad.yangil@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8110-7325

² Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi, hamideayay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3261-0992

oluşturmaktadır. Teknolojinin insan hayatına sirayeti yanlış yazım ve telaffuzların medya aracılığıyla bireyden bireye temas etmesi de dilin doğru kullanılabilirliğini zedelemektedir. Göçmen vatandaşların dili öğrenirken birtakım farklılıklardan doğan hataları Türkçenin yazılı ve sözlü kullanımlarında zarar görmesine neden olmaktadır. Gençlerin dile karşı özensiz ve vurdumduymaz yaklaşımları Türkçenin hayat sahasını daraltmaktadır. Öğrenenden, öğretenen, materyal temininden ve programlardan kaynaklanan problemleri de bu çatı altında değerlendirmek mümkündür. Becerilerin kazandırılması bağlamında karşı karşıya gelinen sorunlar da dilin güncel sorunları arasında yer almaktadır.

Yahya Kemal BEYATLI “Türkçe ağzımda annemin ak sütüdür.” cümlesiyle, Fazıl Hüsnü DAĞLARCA ise “Türkçem benim ses bayrağım.” diyerek Türkçeyi mukaddes hâle büründürmüşlerdir. Verilen bu değer yanında ne yazık ki Türkçeye bugünün dünyasında gerekli özen gösterilmemektedir. İnsanlarda Türkçe sevgisi, ana dili duygusu, dil bilinci ve incelikleri yok olmaktadır. Oysaki toplumu oluşturmanın ve onu millet hâline getirmenin en önemli unsurlarından birini dilin gerçekleştirdiği herkes tarafından bilinen bir hususken onu koruyup kollamak da her dil kullanıcısının sorumluluğudur. Bugün dünyada veya Türkiye’de yalnızca çevre, hava ve deniz kirliliği yoktur. Ortaya çıkan dil kirliliği de Türkçeyi tehlike altına atmaktadır (Kavcar, 2002).

Türkçenin Tarihi

Ana dilde dört temel dil becerisiyle; bireylerin yaşamları bitene dek birbirini anlayıp karşılıklı anlatabilmeleri, yaşamlarını kaliteli hâle getirebilmeleri, akademik açıdan başarılı olabilmeleri gibi birçok alanda karşılaşmaktadır. Bu nedenle ilk olarak ana dilin doğru ve işlevsel kullanımının sağlanması; kişinin sosyal, psikolojik ve mesleki yaşamında doğru hareket edebilmesi adına önem taşımaktadır (Göçer, 2013). Ana dil öğretimi; okuduğunu idrak etme, anladıklarını yazıya ve söze dökme ile yürütülen eğitimin kuvvetli hâle getiriminin asıl hatlarını meydana getirmektedir. Toplumda kendini karşı tarafa aktarabilen, özgüvenli, dilin nüanslarını yansıtarak özgün düşünceler geliştirebilen insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kadar önem atfedilen Türkçenin kadim tarihi, ilk yazılı metinler olan Orhun ve Yenisey Yazıtları ile MS. 8. yüzyıla dayansa da Türkçenin mazisi daha da geçmiş devirlere gitmektedir. Bunu MÖ. 3000’li yıllardan günümüze ulaşan Sümerce tabletlerde yer alan Türkçe kavramlar ispatlamaktadır (Tuna, 1997). Sümerce ve Türkçe arasındaki ilişkiyi kapsayan çalışmalar gerçekleştiren Osman N. Tuna, Sümerce içinde, Türkçeye aynı olan 168 kelime saptamış ve bu kelimelerin köken ortaklığından farklı olarak ödünçlemelerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Her ne kadar Sümerce ile Türkçenin akrabalıklarını ispatlayan bulgulara rastlanmasa da Türkçenin aşağı yukarı 5000 yıl önce kullanıldığı kayıt altına alınmıştır (Akar, 2010).

Sağlam köklere sahip Türkçe, tarihi açıdan mühim bir noktada bulunmaktadır. Tarih süresince birçok devletin resmî dili olarak yazı ve kültür dili bağlamında kendini tercih edilir hâle büründürmüştür. Bununla birlikte coğrafi manada da dünyanın en bilinen dillerinden birini temsil etmektedir. Elbette ki İslam'a geçiş döneminin nihayete ermesi ve İslam dinini kabulün ortaya çıkardığı toplumsal ve kültürel neticeler Türkçeyi etkilemiştir. İmparatorluk dilinin çok dilli ve kültürlü politik inşalarda ortak dil olmasından ötürü başka bir gelişim silsilesi içine hapsolmek durumunda kalmıştır. 11-19. yüzyıllarda farklı coğrafyalarda imparatorluk dili olarak varlığını sürdürmüştür. Örneğin; Osmanlı döneminde, iletişim dilinde kullanılan Türkçe; Arapça, Farsça, Rumca, Ermenice ve Sırpça gibi birçok dilden bünyesine kelime aktarımında bulunmuştur. Bugünün dünyasında 200 milyona yakın kişi, Türkçeyi aktif biçimde kullanmaktadır. Çin'den Balkanlara, Sibiry'a'dan Suriye'ye kadar çok yaygın bir sahada pek çok konuşura sahip Türkçe, dünyanın en büyük 5. dilidir. Bu potansiyel ile Türkçe zamanla işlevselliğini ön plana çıkaracak, gelişip yayılacak ve daha büyük kitlelerin konuştuğu dil hâline evrilecektir.

Diğer yandan dile giren yabancı kavramlara yönelik psikolojik bir başkaldırı mevcuttur. Bu başkaldırı farklı ülkelerin kültürleri arasındaki hukuka göre başkalaşım göstermektedir (Çakır, 1994). Türklerin İslamiyet ve Doğu kültürünün hâkimiyeti altında bırakıldığı dönemler aynı zamanda Türkçenin arka planda bırakıldığı dönemlerdir. Selçuklu zamanında Arapça ve Farsçanın egemenliği fazladır, medreselerde dahi eğitim dili olarak Farsça kullanılmaktadır (Şamiloğlu, 1999). Öte yandan o dönemlerde Karamanoğlu Mehmet Bey “Bundan gayri çarşıda, pazarda, dergâhta, Türk dilinden başka dil kullanılmayacaktır.” diyerek ferman yayınlamıştır (Evcen, 1999). Kaşgarlı Mahmut ise İslam uygarlığına Türk dilinin yanı sıra kültürünü de kazandırmayı hedeflemiştir (Özönder, 2008). Yakın tarihe gelindiğinde Türk dilinin muhafazası adına inşa edilen Türk Dil Kurumu (TDK), 1932 yılında Atatürk'ün emriyle kurularak dönemin bilinen edebiyatçıları tarafından Türk dilinin zenginliğini ve güzelliğini öne çıkararak onu dünya dilleri arasında layık olduğu konuma ulaştırma amacıyla varlık göstermiştir.

Ana Dili Olarak Türkçenin Önemi

Dil; insanların hayat tarzlarını, inançlarını ve kültürünü yansıtmaya yarayan ayna işlevi görmektedir. Bu sebeple toplumda oluşan bir farklılık, dil bünyesinde de tesirini göstermektedir. Benzer biçimde dildeki başkalaşmalar da toplumu tesiri altına almaktadır. Bağlantılı olarak dil öğretimi, insanların buldukları şartlara ve yaşadıkları olaylara benzer biçimde şekillenmektedir. Eski devirlerde Türklerin bir yazı sistemi kullandıkları düşünülmektedir. Eski Türklerin hayatlarına dair pek çok olgu ve olaya destanlar ve efsaneler üzerinden erişim sağlanırken nispeten birçok bulguya Çin ve İran eserlerinden

ulaşılmaktadır.. Göktürkler devrinde Bilge Kağan'ın “Türk ataları Türk adını bıraktı...” ifadesinden tarihteki ilk dil tahribinin yaşandığı tahmin edilmektedir (Ergin, 1996). O dönemde karşılaşılan ve yaşanan bir olay, mutlaka bu sözü söyletecek biçimde cereyan etmiştir. Dilde yaşanan tahriplere rağmen Türkçeye her daim, birçok kaynakta önem verilmektedir. Ancak Türkler, dilde ortaya çıkan tahripler karşısında yaşadıkları problemlerin milli dayanışma sayesinde üstesinden gelmişlerdir. Dede Korkut Hikâyeleri'nde de hem Türkçenin kullanımını hem de içeriği özellikle Türklerde isim koyma geleneği ile en etkili biçimde gözler önüne serilmiştir (Ergin, 1996).

Türkçe kişinin yalnızca eğitim hayatını değil yaşamı boyunca karşılaştığı tüm öğrenmelerinin altyapısını oluşturmaktadır. Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmek toplumda yaşayan tüm bireyler açısından önem taşıdığı için okullarda Türkçe derslerine ayrı bir önem gösterilmelidir. Türkçe derslerinde edinilen beceriler, yalnızca Türkçe dersini değil; diğer derslerdeki başarıyı da etkilemektedir. Okuduğunu anlayabilen, doğru ve hızlı okuyabilen, kelime hazinesi geniş, dili nitelikli iletişim aracı olarak kullanabilen bireylerin diğer derslerde de başarı gösterme olasılığı yüksektir. Aslında diğer derslerdeki başarısızlığın altında yatan sebep de Türkçe dil becerilerindeki yetersizliklere işaret edebilmektedir (Öz, 2006). Bu noktada uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA sınavları da öğrencilerin anlama becerilerine büyük oranda yer vererek dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Anlama kapasitesinin istendik noktaya getirilemediği durumlarda, öğrencilerin farklı alanlarda başarılı sonuçlar ortaya koymalarını beklemek doğru olmamaktadır. Türkçe dersleri, beceri odaklı olmanın yanında düşünsel ve duyuşsal davranışları da içermektedir. İlkokul kademesinde çocuk okuma-yazma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle öğretmen söz konusu dönemlerde etkinliklerinin büyük bir kısmını okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye dönük hazırlamaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin yanında alt kademedeki başlayarak derslerde düşünme gücünü ön plana çıkaracak etkinliklere yer verilmektedir. Böylece öğrenciler; söz varlığını geliştirerek olay, olgu ve insanlara farklı bir açıdan bakabilme yetisi kazanmaktadır. Düşünsel gelişimle beraber, öğrenciler okudukları ve dinledikleri metinlerdeki insan ve olaylara karşı farklı duygusal tepkiler vermeye başlamaktadırlar. Sözü edilen hususlardan da anlaşılmaktadır ki Türkçe dersleri, öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Sever, 2004).

Ana dili öğretiminin birincil özelliği, bilgiden çok kabiliyet edindirmeyi hedeflemesidir. Dört temel beceri etkinlikleri ile bilgi doğrudan değil; uygulama boyutuyla anlam kazanmaktadır. Dil becerilerinin teorik yönü ne kadar önemli olursa olsun dili günlük yaşamda kullanılabilmek için uygulamalarla desteklemeye ihtiyaç vardır (Sever vd., 2008). Türkçeye dair

çeşitli bilgi ve becerilerin uygun vakitte, işlevsel yöntemlerle kazandırılması durumunda (Demir ve Yapıcı, 2007) bu yetiler, öğrencilerce hayat becerilerine dönüştürülerek kullanılma yoluna girecektir. Eğitim kurumlarında ilkökul ve ortaokul düzeylerinde ana dili öğretimi dersleriyle verilen eğitim sonrasında öğrencilere, bu becerilerini daha ileri bir konuma taşımaları için sonraki yıllarda Türk dili ve edebiyatı dersleri verilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin yalnızca ana dilini öğrenmeleri değil; dillerine ait edebî ürünleri tanımaları fırsatı da sağlanmaktadır. Demir ve Yapıcı (2007)'ya göre ana dili öğretimi dersleri, eğitim-öğretim etkinliğinin alelade bir parçası olmaktan ziyade özel, vazgeçilmez, milli kimliğe denk, stratejik bir değer taşımaktadır. Türkçe dersinin hedeflerinden bir diğeri, Türkçeyi kişilere benimseterek doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler ilgi duydukları derslerde daha aktif olmaktadır. Türü yöntemlerle Türkçe dersleri daha keyifli hâle getirilmekte ve öğrenciler bu şekilde derin öğrenmelere adım atmaktadırlar. Bu nedenle ders içinde her öğrencinin seviyesine inebilecek ve öğrenmesini basitleştirecek şekilde farklı yöntemler seçilirse idrak kabiliyeti de o kadar anlam kazanacaktır. Nitekim Türkçe çeşitli yöntem ve tekniklerin ele alınmasını şart kılan çalışma alanını karşılamaktadır. Bu şekilde Türkçe öğretimi etkinlikleri, öğretici ve öğrenen için keyifli boyuta erişecek; nihayetinde de hedeflenen noktaya ulaşılacaktır (Öz, 2001; Aktaran Gümüş ve Buluç, 2007).

Cumhuriyet devri öncesinde Türkçe öğretimine; yabancı dil ve edebiyat öğretimine nispeten daha az yer verildiği tespit edilmektedir. Cumhuriyetle beraber Türkçe öğretimine atfedilen değer artış göstermiştir. Cumhuriyet sonrası dönemde eğitim programları ve biçimi, Cumhuriyet öncesi dönemin tersine bilimsel bir temel üzerine yapılandırılmıştır. Eğitim politikalarının devamlı değişmesi, programların taleplere yetişememesi gibi faktörler Türkçeye verilen değer istendik konuma getirilmesinin önüne geçmiştir. Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığının program geliştirme çalışmalarını sürdürmesi ve dil öğretimine yönelik gündemi takip etmesi önem az etmektedir. Bahsedilen hususların tamamı göz önünde bulundurulduğunda dile dair problemleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmak mümkündür.

a) Öğretmenle İlgili Problemler

Türkçe denilince akla elbette öncelikle dil öğreticisi gelmektedir. “Neyi öğreteceğiz” sorusundan daha önemli bir soru varsa o da “kimin öğreteceği” sorusudur. Türkçenin güncel sorunları ele alındığında öğretmen faktörü başı çekmektedir. Nitekim bir dil, öğreticisiyle kolaylaşmaktadır. Bu nedenle öğretici dili kazandırırken birtakım hususlara dikkat etmelidir. Öğretmenin ders sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanmaması, materyal kullanmayıp teknolojiyen destek almaması, etkinliklerde kararsızlık yaşayıp uygun planlama yapmaması, alan hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmaması,

beceriden ziyade kural odaklı bir süreç benimsemesi, üst düzey düşünmeyi kapsayıcı etkinlikleri kullanmaması, ölçme ve değerlendirme noktasında sıkıntılar yaşaması, etkisiz sınıf düzenini tercih etmesi ve programa hâkim olan yapılandırmacı yaklaşım hakkında fikre sahip olmaması gibi problemler Türkçenin güncel sorunlarının öğretmenlerden kaynaklanan yönünün bir kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenin iyi bir diksiyon ve etkili konuşma yetisine sahip olması da gerekmektedir. Yerel ağız kullanmak, sınırlı kelime bilgisi, seslerin yanlış ve hatalı telaffuzu, alanında yetkin olamama, gereksiz beden hareketleri, jest ve mimikleri yerli yerinde kullanamama, kitap okuma noktasında eksik kalma, ders kitabına bağımlı olma, farklı ve nitelikli örnekler sunamama ve etkinlik yaratamama gibi problemler öğretmeni diğer insanların gözünde etkisiz hâle getirmektedir. Geleneksel anlayış doğrultusunda işlenen dersler ise öğrencileri sıkarak derse karşı ilgisizlik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bunun sonucunda ise öğrencilerin öğrenme arzularının sekteye uğradığı görülmektedir. Teknolojik ilerlemenin ön görülemez noktaya geldiği bugünlerde öğrencilerin eğlenerek öğreneceği yöntemlerin belirlenmesi ve öğrenmelerini basit hâle getirecek gereçlerin seçilmesi öğrenme sürecine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle Türkçe öğretimi teknoloji destekli farklı uyarıcılarla şekillendirilmeli, çocukların kabiliyetleri ortaya çıkarılmalı ve gizil güçlerini fark etmeleri sağlanmalıdır (Sever, 2001).

Öğretmen sınıf içi iletişimin kaynağını oluşturmaktadır. Öğretmenin muhatabı olan öğrencileriyle etkileşimde bulunarak onlardan geri bildirim alabilmesi için ilk olarak dinleme becerisine bizzat kendisinin hassasiyet göstermesi, dinleme sürecini nasıl yürütmesi gerektiğini tespit etmesi ve karşılaştığı problemlerle başa çıkma gibi kriz kontrol becerisine sahip olması gerekmektedir (Yangın, 1994; Çaylı, 2012; Melanlıoğlu, 2013; Karabay, 2014). Öğretmen, öğrencinin bireysel dinleme repertuarını ve dinleme profilini tanımlayıcı modeller oluşturabilmelidir. Günlük olarak öğrencilerin portföyündeki dinleme deneyimlerini bir dinleme günlüğü olarak kaydetmeli, belgelemeli ve öğrencinin dil becerilerindeki gelişimini gözlemlemelidir (Adelmann, 2012). Öğretmen kaynaklı dinleme sorunları, muhatabı olan öğrencilerine de sirayet etmektedir. Taşçı (2011) bu durumun hem öğretmenin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediğini hem de öğretim sürecini sekteye uğratarak sınıf ortamına uygun olmayan öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olduğunu dile getirmektedir. Ancak genellikle öğrenciler kendi dinleme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştiremedikleri için sergiledikleri bu davranışların olumsuzluğunun ayırımına varamamaktadırlar. Öğrencilerin farkındalıklarının artırılabilmesi için dinleme eğitiminde öğrenci kaynaklı sorunların bilinmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

b) Öğrenci ve Ebeveyniyle İlgili Problemler

Türkçe eğitiminde var olan problemlerden biri de öğrenci ve ebeveynlerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencinin Türkçe dersine yönelik hazır bulunuşluk düzeyinin eksik olması, yanlış öğrenmelerin üzerine doğru bilgilerin inşasının zorluğu, ön bilgi yetersizliği, öğrencinin Türkçe dersine olan alakasının azlığı ve sınav kaygısı bu alandaki problemleri meydana getirmektedir. Ebeveyn açısından bakıldığında ailenin maddi durumunun asgari düzeyde olması, öğrencinin ders kaynaklarına ulaşma ve beslenme durumu, çalışma odasına sahip olup olmaması, öğrenme materyallerine ulaşım faktörü, herhangi bir ders veya kurs takviyesi alıp almadığı Türkçe öğrenme durumunu etkilemektedir. Ailenin Türkçe dersine ve ders sürecine hâkim olup olmaması, ödevleri öğrenci yerine yapmaları, eğitimin okulla sınırlı olduğu inancını benimsemeleri gibi sorunlar da birtakım problemler doğurmaktadır. Evlilikler neticesinde ortaya çıkan iki dil problemi içinde buldukları çevre koşullarının etkisiyle kullanılan ağız ve şive özellikleri de aile açısından dil kullanımı adına sorun teşkil etmektedir.

c) Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Problemler

Dil doğası nedeniyle erken dönemde dil eğitime gereken önem verilmelidir. Eğitim öğretim sürecinin başlamasıyla beraber çocuk bilinçli dil kullanımına ilk adımını atar (Çiftçi ve Uzunyol, 2019). Türkçe eğitimi, kişilerin ölene dek hem günlük iletişimde hem de akademik camiada kullanacakları dört temel yetinin içselleştirilmesini hedef olarak belirlemektedir. Bunların kazandırılması planlı ve programlı çalışmayı, özveriyi ve gayreti gerektirmektedir. Kurudayıoğlu ve Çetin (2014) Türkçe derslerinin bilgiden ziyade beceri dersi olduğunu belirterek öğretim programlarının kişilerin yaşadıkları müddetçe kullanacakları ana becerileri dikey manada benimsetme hedefini gerçekleştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Dörtlü yetiler sıfatıyla karşılaşılan dil becerilerinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkin kullanma; iletişimde bulunma, araştırma, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar alıp verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik vasfıyla tescillenmiş alt başlıklarla geliştirilmesi bu konuda ana noktayı oluşturmaktadır.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2006) incelendiğinde kişide bulunması gerekli olan bazı beceriler;

- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak anlaşılabilir boyutta ifade etmeleri,
- Anlama, sıralama, ilişkilendirme, sınıflama, irdeleme, eleştirme, tahminde bulunma, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme yetilerini geliştirmeleri,
- Okuduğundan ve izlediğinden yola çıkarak söz varlığını zenginleştirip dil bilincine erişmeleri; duygu, düşünce ve hayal âlemlerini geliştirmeleri,

- Yapıcı, yaratıcı, akılcı ve fikir üretme seçeneklerini öğrenmeleri, bunları bir alışkanlığa dönüştürmeleri,
- Bilgiye sahip olurken iletişim vasıtalarından faydalanmaları, bu gereçlerden gelen mesajlara eleştirel boyutta yaklaşım, seçici dönütlerde bulunmaları, cümleleriyle ortaya konulmuştur.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (TDÖP) kişilerin fikir üretmelerine ve yorum yapmalarına el uzattığını, onların söylem yetilerini ileriye taşımayı hedeflediğini sözcüklere dökmüştür. Bu saptamanın devamı niteliğinde görüş geliştiren Güneş (2013), TDÖP'ün; kişilerin dil kabiliyetlerini esnetmesinin yanında onların düşünme, idrak etme, irdeleme, ayırttırma, ortaya olmadık yordamlar getirme ve tahlil etme gibi zihni kapsayan becerilerini daha iyi noktaya getirmeyi benimsediğini söylemektedir. Mevzu bahis görüş çerçevesinde Türkçe dersi kazanımları incelendiğinde, Türk dili ile eğitim politikalarının kişilerden talebi eleştiride bulunan, sorgulayan ve kendi kendine yeten bireyler yetiştirmektir.

Türkçe ile eğitim politikalarının ortak amaçta bir araya geldiği bir başka husus ise dönemin koşullarına uygun bir toplum yapısı oluşturabilmektir. Bu toplum eğitim politikalarının hedeflediği gibi kişiyi toplumla dil aracılığıyla bir araya getirme amacına sahiptir (MEB, 2006). Programlar ve Türkçe dersi, toplumun gereksinim duyduğu “Türkçeyi doğru, güzel ve yetkin kullanan, eleştirel, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözüme, araştırma, karar verip alma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik” (MEB, 2006) becerilerine vakıf birey yetiştirmeyi amaçları arasına almaktadır. Belirtilen özellikleri taşıyacak bireyden dönemin koşulları doğrultusunda kendini yenilemesi, zihnini yapılandırması ve hayat boyu öğrenme anlayışını benimsemesi beklenmektedir. Eğitim politikalarının söz konusu gayeye ulaşabilmesi, uygulamada karşı karşıya gelinen negatif durumların asgari düzeye indirilmesiyle ve öğrencinin istendik seviyeye erişmesiyle eş görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi için Eğitim 2023 Vizyonu bağlamında Türkçe Dil Yeterliliklerinin ve Düzeylerinin Belirlenmesi Projesi başlatılmıştır. Projeye dörtlü yetinin başka vasıtalarla ilk kez ölçülmesi amaçlanmaktadır. Mevcut durumda okuma ve yazma becerileri ölçülerek değerlendirmeler yapılmaktayken bu projeye konuşma ve dinleme becerisinin ölçümü de önem kazanmaktadır.

d) Okuma ve Okuduğunu Anlamayla İlgili Problemler

Okuma; ön bilgilerin hareket hâlinde olduğu, yazar ve okuyucunun etkili iletişim kurarak bir yöntem ve amaç doğrultusunda sistemli şekilde ve uygun bağlamda yazı ve sesin buluşmasıyla faaliyete geçirilen anlamlandırma yolculuğu olarak ifade bulmaktadır (Akyol, 2003). Okuma işlemi gözlerin ve ses uzuvlarının türlü hareketleri ve yazılı simgelerin bilişte idrak edilmesiyle meydana gelmektedir. Ayrıca okumayla yazar ve okuyucu arasında bir bağ

ortaya çıkmakta sonrasında yazarın vermeyi amaçladığı mesajın ne olduğunun okuyucu tarafından anlaşılması istenmektedir. Bilindiği gibi okuma görme ve seslendirme boyutuyla fizyolojik, kavrama boyutuyla psikolojik, anlamlandırma boyutuyla da sosyolojik süreçleri içermektedir (Demirel, 1999). Birçok kişi okumanın kelimelerden örülü bir ağ olduğunu düşünmekte ve seslendirdiği anlamlı olanlarını zihinde yapılandırdığına kendini inandırmaktadır. Ancak okuma bu denli kolay bir eylem değildir. Okuma hakikatte okuyucunun aktif katılımını zorunlu kılan karambole bir olayı karşılamaktadır. Tecrübe sahibi eğitmenler okuma yaparken dil kullanımının çok boyutlu ve karmaşık bir süreç oluşturduğunu ifade etmektedir. Çünkü okuma becerisi eğitim materyallerinden yararlanmaya dönük işlenmiş türlü becerilerden ortaya çıkan bir halıya benzemektedir (Schoenbach ve diğerleri, 2003).

Okuma sistematik yapısı olan dilin dört temel becerisinden birine karşılık gelmektedir. Okuma, bireyin duyu organları yoluyla kazandığı bilgileri, anlama ve anlamlandırma sürecini temsil etmektedir. Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama işlemine karşılık gelmekte olup bilişsel ve fikirselleşmiş bir edimi kapsamaktadır (Özdemir, 2011). Okuma bilgi kazanmanın biçimlerinden biri, yaşamın sürdürülebilirliğini sağlamak ve kişinin kendini gerçekleştirebilmesi kültürü tanıma ve aktarabilmesi adına kayda değer bir vasıttır. TDK'de (2011) okumadan şöyle söz edilmiştir: "Bir metni dile getiren harf ve işaretler ile onları çözümleme veya seslendirme işlemi.". Kadtemir (1997) ise okumayı yazılı göstergeleri anlamlandırmak için beynin, göz ve ses organlarıyla beraber harekete geçtiği etkinlik olarak tanımlamaktadır. Şahin'in (2011) ifadesiyle okuma bir manada dünyada vuku bulan her şeyi görüp diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma devinimi, diğer manada ise yazı ile idrakimize aldığımız sembollerin anlama ve anlatma becerisi kazanma-kazandırma çalışmasıdır.

Okuma çok yönlü bir beceridir. Bir maddenin noksanlığı veya yanlış kazanımı okumayı olumsuz etkiler. Bu sebeple kişiyi yetiştiren aileyle ve yaşadığı toplumla ilgili değerlendirmeler gerçekleştirilmeli ve tespit edilen problemler üzerinde durulmalıdır. Öğrencinin iyi bir okuma süreci yaşayabilmesi için yazıda yer alan sözcükleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkiyi fark etmesi ve bunlar arasında bağlantı kurması gerekmektedir. Okuma gördüklerini zihinde inşa etmektir. Okumada anlamamanın gerçekleşmesi için öğrenciye sorgulama, tahmin etme, çıkarımda bulunma ve özetleme gibi bilişsel yetilerin (Güneş, 2009) edindirilmesi gerekmektedir. Bu yetilerden birini veya birkaçını içselleştirememiş birey okuduğunu anlamlandıramamaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Zihni becerileri kapsayan okuma, akademik başarı ve öğrenme süreçlerine direkt tesir eden bir yeti olduğu için okuduğunu idrak edemeyen kişilerin öğretim hayatlarında başarılı olmaları da beklenmemektedir.

(Calhoon, 2005). Okuma yanlışları okurda anlamlandırma kabiliyetini etkilemektedir. Okuduğunu anlamayan okurlar diğer bilişsel yetileri iyi hâle getirmede de zorlanmaktadır. Okuma ve anlama kusurları akademik başarıda, okula yönelik tutumda ve öğrenme süreçlerinin tamamında direkt veya dolaylı yoldan negatif sonuçlar doğurmaktadır.

Alanyazında gerçekleştirilen pek çok çalışmada okuma ve anlaması sıkıntılarının nedenleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda değerlendirilmeye alınan bazı araştırmalarda motivasyon eksikliği nedeniyle okuma çalışmalarından sıkılan öğrencilerin okuma sürecinde birçok yanlış yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda motivasyon devamlı okuma ve okumada başarıya ulaşma açısından mühim görünmekte ve beceriler arasında bir ilişki kurmaktadır. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin okuma yetilerinin geliştirildiği takdirde okuma isteklerinin de artış göstereceği düşüncesindedirler. O hâlde motivasyonun artışıyla birlikte öğrencilerin okuma faaliyetleri sıklaşacak ve bununla birlikte de akademik başarı ve bilgi birikimleri çoğalacaktır (Guthrie ve diğerleri, 1999). Benzer biçimde Ashley (2008) de çalışmasında akıcı okumanın, motivasyonun ve dikkate değer okuma parçalarının okurken sorunla karşılaşan öğrencilerdeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Dördüncü sınıfa giden öğrencilerle 11 haftalık bir periyotta toplam 6 farklı şubede gerçekleştirilen çalışmada okurların ilgisini cezbeden metinleri tekrarlı okuma yöntemi ile bir araya getirmiştir. Çalışmanın sonunda okuma güdüsünün sağlanmasının ve tekrarlı okuma yanlışlarının engellenmesinde işlevsellik sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Roundy ve Roundy (2009) ise öğrencilerin okuma akıcılığının ilerletilmesinde tekrarlı okumayı araştırarak bu yöntemin öğrencilerin okuma hızını ve okumaya karşı özgüvenini artırdığına ulaşmıştır.

Okuma ve anlama problemi yaşayan öğrencilerin sıkıntılarının ortadan kaldırılmasında okuma motivasyonlarının sağlanması son derece önem taşımaktadır. Öğrencilere hitap edecek ve hayatın içinden hikâyelere dayanan metinlerin seçimi bu konuda yarar sağlayabilecektir. Ayrıca ileri düzeyde güdülenme eksikliği ve okuma sorunuyla karşılaşan öğrenciler için informal metinlerden faydalanılabilir. Bu metinlerdeki karakterler, sorunla karşılaşan öğrencilerin bizzat kendisi olabilir. Ders kitabı ve serbest okuma metinlerindeki kahraman veya kişilerden birinin adı okuma sorunuyla karşılaşan öğrencinin adıyla tasarlanabilir. Bu şekilde sorunla hemhâl olan öğrencinin daha çok güdülenmesine yardımcı olunabilir.

e) Konuşma Becerisiyle İlgili Problemler

Doğuştan dili kullanmak ve konuşmak için hazır olan bebekler (İlhan, 2007), buldukları çevrede konuşulanları dinleyerek hafızalarına kaydedip konuşma için yeterli olgunluğa sahip olduklarında öğrendikleri kelimelerle iletişim kurmaktadır. Konuşma duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin akılda

tasarlandıktan sonra karşdakine sözle iletmesini ifade etmektedir (Sever, 2004). Bu yönüyle hem bireysel hem de toplumsal yaşamda etkin rol edinen konuşma eylemi, sadece günlük hayatta duygu ve düşünceleri paylaşma amacıyla kullanılan bir araç değil aynı zamanda demokratik kültürün oluşmasında da önemli bir vasıtaadır (Erden, 2014). Bireyler, toplumsal ilişkilerini düzene sokmak, toplumda yer bulmak, kendi duygu ve düşüncelerini diğer bireylere aktarabilmek, deneyimlerini aktarabilmek gibi çeşitli nedenlerle sıklıkla sözel iletişime başvurmaktadır (Altuntaş, 2012). Bu nedenle bireylerin konuştukları dilin yapısını iyi tanması gerekmektedir.

Bir anlatım ve anlaşma vasıtası olan konuşmanın diğer anlatım biçimlerindeki gibi kendine özgü kuralları, yöntemi ve estetiği vardır. Bu kapsamda konuşma becerisinin geliştirilmesi eğitsel bir süreç içermektedir (Sever, 1992). Okula başlamadan önce evde eğitime uygun biçimde konuşturulmayan, yaşına göre ebeveynleri tarafından yeterli düzeyde kitap okunmayan ve doğru konuşma örnekleriyle karşılaşmayan çocuğun konuşmasında bazı kusurlar görülebilmektedir (Burdurlu ve Kantarcı, 1971, aktaran. Kurudayıoğlu, 2011). Ailelerin özensizliği ve dikkatsizliği de bu dönemde çocuğun konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin bebekle bebek dilinde anlaşma yolunu seçmek dil gelişimi açısından olumsuz bir davranış meydana getirmektedir. Anne babasından sürekli kendi söyleyiş şeklini dinleyen bebek, sözcüklerin doğru söylenişini uzun bir süre diline yerleştirememektedir.

Bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde dinleme becerisinin desteğiyle edinilen konuşma becerisinin belli bir program çerçevesinde geliştirilmesi okul hayatıyla birlikte başlamaktadır. Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir konumda bulunan konuşma, eğitim öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer almaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Konuşma becerisine ilişkin olarak TDÖP'te (2019) "Öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile herhangi bir husustaki fikirlerini ve tezlerini sözlü ve yazılı biçimde anlaşılır olmak kaydıyla ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır." ifadesi kullanılmaktadır. Ancak günümüzde yükseköğretim düzeyine gelen öğrencilerin dahi kendilerini sözlü olarak rahat ve etkili biçimde ifade edememeleri, yerel ağızla konuşmaları, seslerini iyi ayarlayamamaları, sözcükleri yanlış telaffuz etmeleri, uygun sözcükleri bulamadıkları için gereksiz ses ve söz tekrarında bulunmaları konuşma eğitiminde bazı sorunlar olduğunu göstermektedir.

İnsanın toplumsal hayatta iletişimini devam ettirebilmesi için çokça gereksinim hissettiği yetiye karşılık gelen konuşma, gündelik yaşamın vazgeçilmez unsurudur. Konuşma kabiliyeti doğumla gelmektedir ancak bireyin düzgün ve doğru konuşabilmesi okul yaşamında alacağı konuşma eğitimiyle doğru orantılı biçimde gelişmektedir. Okullardaki konuşma derslerinin hedefi; öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini

dil kuralları çerçevesinde ve etkileyici şekilde ifade yetisi kazandırmaktır (Özbay, 2005). Konuşma eğitiminin istendik neticeye erişebilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun da anlaşılır olması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki yanlışların tekrar etmemesinin en etkili yöntemlerinden biri öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleridir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilik dönemlerinde nitelikli ve işlevsel konuşma kuralları doğrultusunda iyi bir eğitimden geçmeleri şarttır. Ayrıca öğretmenin konuşma derslerini yalnızca ders kitabının ışığında işlememesi mühimdir. Bu konuda ders kitabıyla sınırlı kalmayıp çeşitli kaynaklardan elde edilen görsellerden de faydalanılabilmektedir.

Eğitim teknolojilerinin etkin faktörlerinden video, televizyon ve bilgisayar gibi gereçlerinin kullanımı da konuşma eğitimine değerli katkılarda bulunabilmektedir. Bu araç-gereçlerin desteğiyle öğrencilere uygun konuşma örnekleri dinletilerek konuşma becerisini geliştirme anlamında kayda değer adımlar atılabilmektedir. Bunun yanında önemli gün ve haftalarda tertip edilen törenlerde konuşması düzgün ve etkili olan öğrencilere vazifeler verilmesi diğer öğrencilerin bu konuşmaları dinleyip kendi konuşmalarındaki yanlışları fark etmesi sağlanmaktadır. Söz konusu alanda önemli olan unsurlardan biri de eğitim ortamlarıdır. Elbette ki eğitim ortamıyla ifade edilen kavram yalnızca sınıf ve okulla sınırlı değildir. Okul dışındaki çevre de bu tanımın içine girmektedir. Örneğin, öğrencilerin okul gezilerinde veya çeşitli konferans, sempozyum vb. faaliyetlerde gözlemediklerini ve dinlediklerini ifade etmeleri konuşma yetisini ileriye taşıyan etkinlikler içinde yer bulmaktadır. Şayet yaşanan çevrede sempozyum, konferans, münazara, tiyatro gibi faaliyetler çokça yapılmıyorsa buna benzer durumlarda da Türkçe öğretmeni bu tür faaliyetleri öğrencileriyle beraber yaparak onlara topluluk önünde konuşma alışkanlığını kazandırma çalışmaları gerçekleştirmelidir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde okul kütüphanesinden ve sınıf kitaplıklarından faydalanmak da mümkündür. Öğrencilerin ödünç alıp okudukları eserleri sınıfta arkadaşları önünde özetlemeleri istenebilir. Böylece hem öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmakta hem de öğrencilerin kalabalık önünde konuşmayı benimsemeleri sağlanabilmektedir.

Dil yetileri, birbiriyle bağlantılı ilerlemektedir. Dinleme ve okuma alışkanlığından yoksun kişinin, düzgün yazıp konuşabilmesi beklenmemektedir. Bu hakikatten yola çıkarak Türkçe öğretmenleri öncelikli olarak kendi konuşmalarına gerekli özeni göstererek öğrencilerini iyi dinleyiciler olarak topluma kazandırmalıdır. Öğrencilere konuşmanın kazandırılabilmesi ve bu yetinin istenilen düzeye getirilebilmesi adına öğretmenlerin yetiştirilmesinde de hassas hareket edilmesi gerekmektedir. Çünkü Türkçeyi nitelikli kullanamayan öğrencilerin verdiği eğitimin de başarıya ulaşması mümkün görünmemektedir.

Hedeflenen düzeyde bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlerin derslerini bilgisel değil ifade ve beceri odaklı görmelerine bağlanmaktadır.

f) Yazma Becerisiyle İlgili Problemler

Yazma becerisi yapısı itibari ile bilişsel birçok işlem sonucunda gerçekleşmektedir. Erdoğan ve Yangın (2014) yazma becerisini plan dâhilinde düzenleme, birleştirme ve gözden geçirme gibi pek çok bilişsel eylemden ortaya çıkan, geri bildirimlerle meta bilişsel becerileri aktif kılan süreç anlamına geldiğini ifade etmektedirler. Sanders Reio (2010) ise yazmayı; kişinin iletişimde bulunabilme, kendini ifade etme, bilgiye erişme ve etrafı idrak etmesi kavramlarıyla betimlemektedir. En genel tabirle yazma zihinsel faaliyetleri canlandıran, birçok üst düzey düşünme yetisini harekete geçiren bir etkinliği karşılamaktadır. Bireyin duygu ve düşüncelerini sistemli biçimde yazıya dökmesi olarak ifade bulan yazma, en son edinilen ve planlı bir süreç neticesinde ortaya çıkan bir yetidir (Aydın ve Kaya, 2021). Bu nedenle yazmanın amaç ve kazanımlar doğrultusunda edindirilmesi ve öğrencilerin bu yetiyi gündelik hayatlarında faaliyete geçirebilmeleri çok daha zor olmaktadır (Göçer, 2016). Yazmanın bu zorlu ve zaman isteyen özelliğine karşılık TDÖP'te (2019) "okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması" genel amacıyla öğrencilerin yazmaya karşı duyarlılıklarının yükseltilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç ile öğretmenlerin okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin negatif herhangi bir tutum, algı ve davranışının önüne geçilmesi gerektiği anlatılmaya çalışılmaktadır. Ek olarak ana dilde iletişim ifadesiyle öğrencilerin sözlü ve yazılı dili etkin kullanmalarının gerekliliğine dikkat çekilmektedir.

Öğretmen yazma sürecini planlayan ve öğrencilerin bilgi sahibi olmalarına göre süreci tekrar yapılandırıp bu işlemi yöneten kişidir. Yazma yetisinin istenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda yapılması öğretmenin tercih edeceği yöntem ve tekniklere bağlıdır. Bu anlamda öğretmenin tutum ve yaklaşımı da yazma sürecinin kalitesini ortaya koymaktadır (Tağa ve Ünlü, 2013). Anlaşılmaktadır ki öğrencilerin yazılı becerilerinin iyi noktaya getirilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmen öncelikle öğrencilere bu becerinin doğumla gelen bir kabiliyet olmadığını, nitelikli bir öğretim aşaması ve birtakım yöntem-tekniklerin kullanılarak iyileştirilebileceğini ifade etmeli ve onları buna inandırmaya çalışmalıdır. Çünkü yazmanın kazandırılmasında olağanüstü bir kabiliyet aranmamaktadır. Öğrenciye bir disiplin ve plan çerçevesinde duygu ve düşüncelerin iletilebilmesinin mümkün olduğu anlayışı kazandırılmalıdır (Sever ve diğerleri, 2011). Öğrencilere yazmayı sevdirmek, yazma faaliyetinin zor ve yapılamayacak bir beceri olduğuna dair algılarını yok etmek, duygu ve düşüncelerin aktarımını kolaylaştırmak öğrencilerin hem iletişimini hem de akademik başarılarını nitelikli hâle getirmek açısından anlam kazanmaktadır.

Çiftçi (2006) çalışmasında yazma eğitiminde karşılaşılan problemleri öğrenci ve öğretmen örneklemini kapsamında araştırmaktadır. Ulaştığı sonuçlar dâhilinde öğretmenlerin yazma sürecinde yanlış yaklaşıma sahip oldukları, öğrencilere modellik yapamadıkları, etkili yazma yöntemi tercih edemedikleri ve bu nedenle öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının asgari düzeyde kaldığı sonucuna varmıştır. Özbay'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada yazma etkinliklerinde amaca ulaşılamamasının birçok nedeni tespit edilmiştir. Bunlar yazımda birlik ve eğitim programının olmaması, fazla öğrencili sınıflar sebebiyle her öğrenciyle gerektiği ölçüde ilgilenilememesi, yazma etkinliği ve yazma alıştırmalarının asgari düzeyde kalması, ödevlerin kontrol edilememesi ve geri bildirimlerin sağlanmaması gibi nedenler olarak sıralanmıştır. Tok ve Ünlü'nün (2014) çalışmalarında öğretmenlerin tümünün yazmaya yeteri kadar zaman ayırmadığını, öğrencilerin yazmaya dönük bilgilerinde noksanlıkların olduğu gibi olumsuz tespitlerin yanında teknolojinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği gibi birtakım sonuçlara da ulaşmışlardır. Tağa ve Ünlü (2013) tarafından hazırlanan çalışmada öğrencilerin fikirlerini kâğıda dökmeye sıkıntılarla karşılaştıkları, öz denetimlerinin eksik olduğu, yazmaya yönelik isteklerinin az olduğu ve yazma sırasında düşünceyi geliştirme yollarını işlevsel biçimde uygulayamamalarının problemin başını çektiği söylenmektedir. Ungan (2007) çalışmasında yazmanın geleneksel anlayışla devam ettirildiğini ve yazmaya gereken hassasiyetin gösterilmediğini ifade etmektedir. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) ise çalışmalarında öğretmenlere işlevsel yazılı örneklerin sunulmamasının ve programın olması gereken esnekliği barındırmamasının birçok probleme neden olduğunu ifade etmektedir. Göçer'in (2010) çalışmasında öğretmenlerin yaptıkları sınavların öğrencilerin yazma becerilerini ölçmediğini ve içerikten fazla şekle ehemmiyet verildiğini saptamaktadır. Yazma eğitiminde sürecin sevdirmesinin, problemlerin çözüme kavuşturulmasında yarar sağlayacağını dile getirmektedir. Tunagür (2020) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmenlerin yazma pratiklerinde öğrencilere konu sınırlamasında bulunmadan serbestlik sağlayarak konu seçenekleri sunmalarının öğrencilerin yazma talep ve sevgilerini yükselttiğini ifade etmektedir. Örneklerde de görüldüğü gibi yazma becerisini olumsuz yönde etkileyen pek çok bileşen bulunmakta olup bu bileşenlerin olumsuz etkilerini kırmak ve engellemek adına gerekli adımların atılması gerekmektedir.

g) Sosyal Medya ile İlgili Problemler

Yaşamın her noktasında kullanılan dil mesajların işlevsel olarak transferine aracılık etme, ilişkilerin sistemli hâle getirme ve fikirleri aktarmaya kadar birçok alanda kullanılan bir vasıta. Dile gereken hassasiyetin gösterilmemesi, dilin hatalı kullanılması, yabancı kelimelerin ve kalıpların dile nüfuz etmesi ise yazma sürecine sebep olmaktadır. İletişim vasıtaları içinde Türkçenin en fazla zarar

gördüğü alan internet ortamıdır. Kontrolün ele geçirilemediği internette Türkçe her türlü tehditle karşı karşıya kalmaktadır. Bu platformlarda yapılan noktalama ve dil bilgisi kusurları da dilin geleceği açısından tehdit oluşturmaktadır. Bir başka tehdit ise teknolojiyle birlikte dile entegre olan yabancı kelimelerden gelmektedir. Ayrıca sosyal medya ortamlarında kullanılan mesaj Türkçesi bambaşka bir dil doğurmakta ve bu sorun gittikçe artış göstermektedir (Akkoyunlu ve İsmailov, 2009).

Sosyal medya genellikle ortak özelliklerden yola çıkarak çok sayıda üyeye sahip olan, üyelerin kendi haklarında bilgilere vakıf oldukları mecralar oluşturmalarını sağlayan, kişilerin birbirleriyle ilişik kurmasında çokça tercih edilen ve hızlı yaygınlaşan sanal bir iletişim ortamıdır. Bu alanda iletişim dili olarak İngilizcenin başrolü oynaması Türkçenin yanlış kullanımını tetiklemektedir. Telaffuzdan kaynaklanan problemler, kelime varlığı, yazım yanlışları ve ifadeden kaynaklanan sıkıntılar hataların başını çekmektedir. Sorunların önünü alabilme adına medya organlarına büyük görevler düşmektedir. Basın alanında çalışanların ana dillerini gerekli yeterliliğe sahip olarak kullanmaları ve dil bilincini geliştirici faaliyetlere yer vermeleri önem teşkil etmektedir.

1960'lı yıllardan bu yana süregelen teknoloji ve bilgi eksenli gelişmeler bazı terimlerin de ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu terimlerden bazıları toplumu nitelendirmek adına kullanılmıştır: bilgi, enformasyon ya da ağ topluluğu gibi (Dolgun, 2005). 1980-1990 senelerinde dünyaya gelen Y kuşağı ve 1990' dan sonra hayatla tanışan Z neslini "hız" ifadesiyle tanımlamak mümkün görünmektedir. Hızlı tüketen, sofradan hızlı kalkan, mesleğini çabuk değiştiren, okumalarını hızlı yapan, sabırdan yoksun nesil olarak tabir edilen ve az çaba kuralı doğrultusunda konuşurken zaman azaltma gayretinde olan bu kuşak ifade kolaylığı çatısı altında kelimelerden de kısma yoluna gitmekte ve bu durum internet dünyasında yazılı dil üzerinde kendine vücut bulmaktadır (Yılmaz, 2012, s.182). Telefonların insan hayatına nüfuz ettiği ilk yıllarda insanların ekonomik tereddütlerden kaynaklanan sebeple mesajlarını kısaltarak yazmayı seçmeleri, kasıt olmasa da dili etkilemiştir (Erdoğan, 2012). Bilgi teknolojileri ve beraberinde internetin hayatlara yerleşmesi gittikçe özünden uzaklaşan ve başka bir surete bürünen söz yığınıyla karşılaşılmasına kapı aralamaktadır. Problemlerin çoğu, harf tercihinde dikkatsiz olma, kimi harfleri hiç kullanmama kimi harfleri başkalaştırma biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, yazım sürecini olumsuz etkilemektedir (Temur ve Vuruş, 2009).

Günlük hayatta kullanılan Türkçe ile yazmada tercih edilen Türkçe birbirinden farklılık göstermektedir. İnternet ortamındaki öge sıralamasında ses-sözcük uyumu gözetilmemektedir. Bu dile birçok düşünür "sanalca" adını vermektedir. Bu dil farklı sembollerden oluşarak sürekli değişmekte ve

ihtiyaca dönük olarak başkalaşmaktadır. Sohbet odalarındaki kısaltma sorunları günümüzde tercih edilmese de bir dönem kullanılmıştır. Duyguları gösterme amacıyla kullanılan simgeler ve harfler yerini son zamanlarda şekillere bırakmıştır (Yılmaz, 2012, s.184). Özellikle gençler tarafından takip edilen kendine has terminoloji yaratma gayretine giren Ekşi Sözlük'te de birçok dil dışı sözcüğe rastlanmaktadır. Bu durum klasik manada kullandığımız dil bilgisi kurallarını tehlikeye sürüklemektedir. Birçok ünsüz harfin yazımına gerek duyulmamaktadır (Yaman ve Erdoğan, 2007). Dil kullanıcıları bazı sözcükleri kasti olarak yanlış ifade etmekte ve bu hususun göz önüne gelmeyeceğine inanabilmektedir. Bir araştırma doğrultusunda görsel ibareler işitsel ibarelerden nispeten daha kalıcıdır. Bu durum çocuklar adına doğru kullanıldığında yarar sağlamaktadır çünkü bir çocuk yazımını gördüğü bir kelimeyi rahatlıkla hatırlamaktadır. Kısacası sosyal medya mecrasında yapılan dil hataları başta çocuklar olmak üzere her kesimi olumsuz etkileyerek dil asimilasyonuna neden olmaktadır.

h) Yanlış Kullanımlarla İlgili Problemler

Türkçenin yazılı ve sözlü kullanımında göze çarpan hataların olması dil kurallarının önemsenmediğini göstermekte olup insanların kendilerince yeni dil kuralları meydana getirdiği gibi bir izlenim ortaya çıkarmaktadır. İlköğretimden yükseköğretime kadar olan kademelerde saptanan Türkçe yetersizlikleri, programlarda sık sık göze çarpan sözcük ve yazım hataları, türü bozulmuş cümleler, telaffuz kusurları, resmî yazışmalarda deyiş problemleri, basın-yayın organlarındaki dikkatsizlikler vb. sıkıntılar dilin bozulmasına neden olmakta ve Türkçenin geleceğini tehlikeye atmaktadır. Televizyon izlerken veya radyo dinlerken isimlerin yanlış telaffuzları, argo kullanımların çokluğu, vurguların ve tonlamaların bozukluğu alenen fark edilmektedir. Yabancı filmlerin sesletimlerindeki problemler, reklamlarda karşılaşılan hatalı dil, sunucuların ve konukların konuşma bozuklukları tüm toplumu büyük oranda etkisi altına almakta, ifade eksikliklerine ve tasvip edilmeyen kullanımlara sebebiyet vermektedir. Ünlü ve ünsüz pek çok harfin sesletiminden, açık söylenmesi gereken harflerin kapalı kapalı söylenmesi gereken harflerin açık söylenmesine dek, uzatmalardan kısaltmalara, yutmalara değin birçok hatalı kullanımda bulunan ve toplumun gözü önünde olan söylemler Türk dilinin ahenkli yapısına zarar vermektedir. Özellikle televizyon ve radyo gibi platformlarda göz önünde olan insanların ekran sorumluluğu olarak dili doğru ve düzgün kullanma hususunda kritik bir eğitime tabii tutulmaları gerekmektedir.

Elbette ki bu sorunlar yalnızca sanal ortamlarda gerçekleşmemektedir. Çeşitli meslek gruplarındaki uzman kesim, devlet büyükleri, öğretim elemanları ve öğretim kademesi içerisinde yer alan sistem de bu durum doğrultusunda değerlendirilmektedir. İnsanın kendini doğru, etkili ve anlaşılır biçimde

aktarabilmesi, düzgün cümleler kurarak kelime zenginliğinden faydalanmaya ve bu sözcüklerin manalarını da en uygun şekilde kullanmaya bağlanmaktadır. Kitap, gazete, dergi, sözlük vb. materyallerde dilin düzgün kullanılması yolunda da editörlere büyük roller yüklenmektedir. Hatiplerden, sanatçılardan, din âlimlerinden, toplumun gözü önünde olan herhangi bir kişiden niteliksiz dil kullanımını görmek dil hasarının yaygınlaşmasına sebebiyet vermektedir. Öncelikle sözü edilen kişilerin dil bilinciyle gençlere örnek olmaları gerekmektedir.

I) Yabancı Kelime Tutkusuyla İlgili Problemler

İçinde yaşanan yüzyılın doğurduğu teknolojik ve iletişimsel gelişmelerle beraber maddi ve stratejik ilişkiler, farklı coğrafyalarda yaşayanların karşılıklı iletişimini mecburi kılmaktadır. Bununla doğru orantılı olarak dünyada yabancı dile atfedilen değer, toplumsal-kültürel değişmelere ve uygulamalara dayanan ilerleyişler git gide artmaktadır. İnsanlar arasında kültür alışverişi, turistik, ekonomik, eğitim vb. iş birlikleri imkânlarının da iyileşmesiyle beraber yabancı dil öğrenimi gerekli hâle gelmektedir (Acat, 2002). Savaş, doğal afet, kıtlık vb. olağanüstü durumlar nedeniyle bireysel ve kitlesel göçler yabancı dilin gerekliliğini artırmaktadır. Bu anlamda kültürel temasın başlama noktası olan dil öğretimi kişilerin yeni dünyalara adım atmalarında ve birbirleriyle nitelikli ilişkiler kurmasında önemli rol oynamaktadır.

Bugünün Türkçesi insanlara ana dilini hatırlatamayacak miktarda yabancı kelimelerle doldurulmakta ve Türkçeye ait kelimeler devre dışı bırakılmaktadır. Kurumlardan basılı yayınlara, izlenen programlardan hastanelere, okullardan eşyalara, mağazalardan marketlere kadar görülen, girilen, kullanılan her alanda birçok yabancı kelimeyle yüz yüze gelinmektedir. Dükkân isimleri, yer adları, banka kartları, program isimleri, alışveriş merkezi isimleri vb. birçok kategoride yabancılaşma yoluna gidildiği her vatandaşın fark ettiği bir durumdur. Tüm bu isimlerin Türkçede bir karşılığının bulunması lakin tercih edilmemesi, kültüre sahip çıkma anlamında millet ve devlet adına yaşanacak dil krizine işaret etmektedir. Ürünlerin daha çok satması, söylenişinin havalı olması, yabancıların ilgisini çekmesi, müşterilerin artması için yapılmaya çalışılan sözde iyileştirme çabaları gelecek nesillerin teminatı olan çocukların diline nüfuz etmekte ve bu durum da büyük tehlike doğurmaktadır. Farklı dilde kelime kullanarak kendini ifade etmeye çalışan insanların itibar kazanma yolunda harcadıkları gayret de Türk diline ciddi hasarlar vermektedir. Bu nedenle başta ailelere, sonrasında ise sistemli ve düzenli eğitim sunan okullara büyük vazifeler düşmektedir. Bireylere çocukluktan başlayarak yetişkinliğe kadar Türk dili sevgisinin ve bilincinin kazandırılması büyük önem arz etmektedir.

Toplumun bilgilenme, eğlenme ve vakit geçirme gibi elzem gereksinimlerini gideren televizyon Türkçe edinimine katkıda bulunma anlamında yüksek tesire

sahip bir güçtür. Fakat Türkçenin televizyon programlarında yanlış kullanılması sonucunda mevcut güç tersine dönerek dilde bozulma ve yozlaşma gibi istenmeyen sonuçlar doğurmaktadır. Televizyon programlarında gerçekleşen dil hatalarının ivedilikle topluma sirayet etme tehlikesi, medya platformlarına dil hususunda önemli sorumluluklar vermektedir. Karahan (1999) görsel- işitsel medyanın dil hatalarının yayılma durumunu arttırdığına işaret etmektedir. Bazen masum biçimde ferdi olarak yapılan dil hatası bilinçsizce ve istenmeden radyo, televizyon kanalları aracılığıyla tüm topluma sirayet etmekte ve bu durum da dilin kurallarına aykırı bir değişimi getirmektedir (Karahan, 1999). Ekranlarda yabancı kelimelere çokça yer ayrılmasının dilden götürüleri yapılan bir çalışmayla da desteklenebilir: 236 kişinin katılımıyla nihayete erdirilen araştırmada bireyler, sorulan “Televizyonda dile yönelik tespit ettiğiniz hatalar nelerdir?” sorusuna “İngilizce sözcük kullanımı” yanıtında bulunmuşlardır (Gülbuğ, 2011). Buradan da anlaşılmaktadır ki birçok insan kanallarda yabancı kelimelerin sıkça kullanılmasından rahatsızlık duymaktadır.

Medya vasıtasıyla günlük hayatta kullanılan dile adapte olan yabancı sözcükler ve dil bilgisi öğeleri, Türkçenin mana nüanslarından ve varlığından yararlanılamamasına sebep olmaktadır. Yabancı sözcük tercihlerinin Türkçe kelimelerin söylenişine nüfuz ederek ifadeye birtakım bozukluklara sebebiyet verdiği anlaşılmaktadır. Ekranlarda ölçünlü dille bağdaştırılması olanaksız olan ifadelerin normalleştirilmesi, bireylerin hakiki yaşamda bu doğrultuda dil kullanımına daha asgari seviyede tepki vermesini ve duyarsızlaşmasını sağlamaktadır (Akşehirli, 2023). Ayrıca günlük hayatta yabancı dil unsurlarının fazlaca kullanılması ana dil dışında farklı bir dil bilmeyen insanların bu ifadeleri anlamlandıramamasına ve beraberinde iletişim kopukluğuna neden olmaktadır.

Millet olma inancının kişilerin içine işleminde ve nesilden nesile miras bırakılmasında başrole sahip temel hususun dil olduğu bilindiğinde televizyon kanallarında yer alan herhangi bir içerikte dil kullanımında hassas hareket edilmesinin ne kadar elzem bir problem teşkil ettiği daha iyi anlaşılmaktadır. Dolayısıyla medyanın insanların dili üzerindeki etkisi unutulmayarak bütün paydaşların Türkçenin doğru, etkili ve anlaşılır kullanımında iş birliğinde bulunmaları gerekmektedir. Aksi hâlde dilde yozlaşmanın önüne geçilemeyecektir. Türkçe harflerin yazımında başı çeken ihtimamsızlık Türkçede karşılık bulan kavramların dahi İngilizcelerini tercih etme çabasına evrilmektedir (Öner, 2006). Elektronik posta adreslerinde kimi harflerin kullanılamaması olumsuz bir görüntü oluşturmaktadır. Buna örnek olarak Türkçedeki “ç,ş,ğ,ü” harfleri verilmektedir (Tarcan, 2006). Bu husus birçok dilin internet vasıtasıyla İngilizcenin hâkimiyeti altında kaldığını kanıtlamaktadır (Tattersal, 2003). Yabancı ifadelerin çoğalması sebebiyle Türkçe söz varlığının imajı, peşi sıra da Türk yazı geleneği sekteye uğramaktadır (Akalin, 2000).

Sayı (1978) dil zenginliğini ilk olarak kelime sayısının fazlalığı ile dile getirmektedir. Zengin ve gelişmiş bir dilde ifadenin inceliği ve çeşitliliği dil varsılığını belirleyen unsurlardandır. Türkçeye adapte edilmeye çalışılan her çeşit kelime ve Türk diline ait olmayan kuralları benimseyen kullanım bir virüs nispetinde Türkçenin yapısını, güzelliğini, doğallığını ve öz benliğini hasara uğratmaktadır (Tosun, 2005). Türkçede karşılayıcı bir sözcüğü bulunduğu hâlde yabancı kelimeleri alıp kullanmak Türkçeyi yaralamaktadır (Ünalın, 2006). Her geçen gün tercih edilirliliği artan internetle beraber hayat sahasına giren güncel söylemler, anlatım kalıpları ve simgeler değişmekte ve fazlalaşmaktadır (Çakır ve Topçu, 2005). Sosyal, ekonomik, teknolojik ve kültürel başlıklarda yaşanan gelişmelerin internetle hızlı biçimde dağılması dile başka dillerden yoğun bir kavram akışına sebep olmaktadır (Taşkın ve Üsküplü, 2004). Bu transfer söz varlığının yanında ses, şekil ve söz dizimi bakımından da dile negatif doğrultuda tesir etmektedir (Akalin, 2000).

i) Türkçenin Sadeleştirilme Çabasıyla İlgili Problemler

Türkçede varlığı işe yaramaz görülen Arapça, Farsça kelime ve gramer öğelerini çıkarma, bunun yerine kelimelerin Türkçelerini bulup kullanma sevdası Tanzimat' ta Şinasi ile başlamıştır. Bu eğilim Milli Edebiyat' ta “Yeni Lisan” çatısı altında devam ederek doğal akış içinde dilin seyrekleşmesine neden olmuştur. Türkçenin sadeleştirilmesi hedeflenerek başlatılan çalışmalar 1940-1980 döneminde sıklaşmıştır. Bu girişimlerin olumlu ve olumsuz pek çok sonucu olmuştur. Negatif sonuçlardan biri kural dışında kalan birçok örnek sunarak dilde karmaşa doğurmaktır. Bununla birlikte yanlış ek kullanımı veya eklerin yanlış kullanılmasından doğan sorunlarla da karşılaşmaktadır. Türkçenin seyreltilmesinin olumsuz sonuçları üzerinde durulması, sadeleştirilenin kayda değer doğrultuda olmadığı şeklinde anlaşılmalıdır. Amaç bu sadeleştirme çalışmalarının gerekliliğini tartışmaktan ziyade ve yapanları eleştirmekten öte olarak bu konuda bir öz değerlendirme yapmaktır. Müspet ve menfi sonuçlar incelenirse Türkçenin bundan sonraki gelişimi de bu minvalde şekillenecektir. Söz konusu çalışmalar nihayete erdirildiğinde Türkçenin kelime dünyası zenginleştirilmekte ve ham maddesine uygun olarak türetilmiş kelimeler kazandırılmaktadır.

Türkçenin kendi içinde büyümesi gerekçesi ile başı çekilen sadeleştirme, bilimsel yöntemlere uygun biçimde yapılmadığından dolayı bilinçli-bilinçsiz her kesim kendi tasarrufuna göre kelime türetimine girişmiş, bu noktada kendini ehil zannetmiştir. Sadeleştirme gerçekleştirilirken bilimsel hareket edilmemiş, Türkçenin gramerine hâkim olmayan kişilerce günlük siyasi gazete sütunlarında bu eylem sürdürülmüştür. Söz konusu kişilerce Türkçenin yapısı, anlam özellikleri ve kuralları her daim dikkate alınmadığından yeni türetilen kelimelerin birçoğu etimolojiye, Türkçenin yapısına aykırı olarak

ve kuralları gözden çıkarılarak gerçekleştirilmiştir. Türkçenin kurallarına muhalefet olacak biçimde üretilen kelimelerin önemli bir bölümü unutulmaya yüz tutmuş, bir bölümü de ders kitapları ve basın yoluyla yaygınlaşarak dil hafızasına kazınmıştır. Sonuç olarak yapı ve kuruluş bakımından Türkçeye uygun olmayan bu kelimeler dil öğretiminde kuraldışı örnekleri oluşturmuştur (Bulak, 2013). Dili seyrekleştirmede de Türkçenin ses, yapı ve anlam özellikleri dikkate alınarak planlı biçimde bilimsel ölçüde yapılmadığında ortaya çıkan kelimeler dile yarar sağlamanın dışında ona zarar vermektedir. Mazide yaşanan denemenin istenmeyen neticelerinin tekrarlanmaması adına bu tecrübeden dersler alınarak dilin yapısı, grameri ve anlam özelliklerine uyan doğru türetmeler gerçekleştirilmelidir. Yeni terimleri meydana çıkarabilme amacıyla dilin iyi işlenmesi şarttır. Dilin iyi işlenmesi ise dil bilginlerinin üstesinden gelebileceği bilim işini ve dili iyi kullananların gayreti doğrultusunda doğacak sanat eserini simgelemektedir.

j) Göçmenlerle İlgili Problemler

İnsanlar eskiden bugüne dek eğitim, ekonomi, farklı kültürleri tanıma ve göç gibi nedenlerle dilleri dışında bir dil öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Suriye’de 2011 senesinde başlayan iç savaş sebebiyle milyonlarca kişi Türkiye’ye göç ettikten sonra bu insanlar, ülkede geçici koruma altına alınmışlardır. Türkiye’ye gerçekleşen Suriyeli göçü ile Türkçe öğrenen vatandaş sayısında bir artış söz konusu olmuştur. Konuya ilişkin olarak yapılan akademik çalışmalardan bazıları incelendiğinde; Gözübüyük (2017) okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencileri okula kaydetme aşamasında, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurarken dilden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını; Levent ve Çayak (2017) okul yöneticilerinin veliler ile ilişkilerde dil problemleriyle karşılaştıklarını; Fansa (2015) ise Türkçe öğretim alanında materyal çeşitliliğinin yeterli olmadığını söylemekte ve Türkçe öğretiminin alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmediğinden bahsetmektedirler. Topsakal vd. (2013) göçle gelen öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunların dil, okulun sınıfın kurallarını benimsemekte zorluk çekme, derslere geç kalma ve derslerde başarısız olma olduğunu; Mercan Uzun ve Bütün (2016) çocukların Türkçe bilmemeleri sebebiyle kritik problemler yaşadıklarını ve birbirleriyle iletişim kuramadıklarını ve bu nedenle de bireyselleştiklerini belirtmektedirler. Tanay Akalın (2016) ise bu öğrencilerin genel anlamda arkadaşlarıyla tartıştıklarını, geçimsizlik çıkardıklarını, derslere karşı ilgisiz olduklarını, maddi sorunlarla boğuştuklarını ve iletişim kurmada problem yaşadıklarını belirtmektedir. Avcı vd. (2013) okul yöneticilerinin göçle ülkeye katılan ailelerde problemin dil, iletişim ve uyum sorunu olduğunu, bununla birlikte öğrencilerin davranış bozuklukları geliştirdiklerini ve derslerinde başarı gösteremediklerini ifade etmektedirler. Boylu ve Işık (2019) ise araştırmalarında Suriyeli çocukların

Türkçedeki dört temel dil becerisinden okumada başarılı, yazmada zayıf olduklarını saptamışlardır. Suriyeli öğrencilerin yazma becerileriyle konuşma becerilerinin karşılaştırıldığında, konuşma becerisinde daha çok sıkıntı yaşadıkları söylenmektedir.

Öğrenciler Türkçede Arapça menşeli kelimelerin yer alması nedeniyle bu yapıdaki kavramların Türkçe öğrenme sürecini basite indirgediğini düşünmektedir. Bu örnek dil transferinin en kolay yaşandığı, öğrencilerin zaten bildikleri bir dilin niteliği ile öğrenmeye çabaladıkları dilin ortak bir özellikte buluşmasını simgelemektedir (Larsen Freeman, 1991). Bu konuda bir diğer problemi göçmen öğrencilerin sesli ve sessiz harfleri seslendirme durumları oluşturmaktadır. Suriyeli göçmen öğrenciler, sesli harfler arasında en fazla “ü ve ö” harfini seslendirirken sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrencilerin seslendirmede problemle karşılaştığı diğer sesli harfler sırasıyla “u-i-ı-e-a-o” harfleridir. Öğrenciler, sessiz harfler içinde ise en çok “ğ” harfini seslendirmede zorluk çekmektedir. Problem yaşadıkları diğer sessiz harfler sırasıyla “ş-j-ç-r-p-t-z-h-c-y-v-f-s-l-m-n-g-b-k” harfleridir. Moralı (2018) Suriyeli çocukların değişlerinde ciddi sıkıntılar olduğunu, Arapça-Türkçe arasındaki alfabe farklılığını ve bunun bir yansıması olarak da çocukların ünlü-ünsüz harflerde problem yaşadığını belirtmektedir. Hinofotis ve Baily (1980) ikinci dil öğrenenlerin iletişim yolculuğunda sıkça yaptıkları hatanın telaffuz olduğunu ve öğrencilerin kelime bilgisinin olmadığını dillendirmektedir. Türkçe öğretiminin daha aktif yürütülebilmesi için konuşmaya yönelik pratiklere çokça yer verilmeli, sesli ve sessiz harflerin öğretimini kavratacak çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü bu öğrencilerin topluma kazandırılabilmesi için iletişim anlamında dili yetkin kullanmaları gerekmektedir.

k) Farklı Ülkede Yaşayan Türkler İçin Türkçeye İlgili Problemler

Başka ülkelerde yaşayan Türklerin zamanla ülkelerine tekrar dönecekleri düşünülmüş ve döndüklerinde çocuklarının uyum ve dil problemiyle yüz yüze gelmemeleri adına okullarda yoğun biçimde Türkçe dersleri gerçekleştirilmiştir. Yurt dışında yaşayan Türklerin karşılaştıkları problemlerin başında gittikleri ülkenin dilini öğrenme sorunu gelmektedir. Dil öğretimi evrensel değerler eşliğinde gerçekleşirse bir kültürlenme süreci olarak insana değer katar ancak bir kültür değiştirme süreci olarak gerçekleştirilirse kendi toplumuna ve değerlerine uygun birey yetiştirme kaygısı ön plana çıkar. Yurt dışında yaşayan Türklerin yüzleştiği en büyük problem “kültürlenme mi kültür değişimi mi” sorunudur. Bugünün dünyasında farklı ülkelerde yaşayan genç nesillerin çoğunda Türkçe birinci dil olmaktan çıkarak ana dilinin yerini yaşanan ülkenin dili almıştır. Sürecin bu noktaya gelmesi sonraki nesillerle beraber Türkçenin tamamen ortadan kaybolacağı endişesini doğurmaktadır. Türkçenin hatırlanmaması

bünyesinde gizlenen Türk kültürünün yeni nesillere iletilmemesine de sebep olacaktır. Bu durum ise gelecek yıllarda Tuna Bulgarları, İdil Bulgarları ve Macaristan bölgelerine göç eden Kıpçaklar gibi diğer ülkelerde yaşayan Türklerin buldukları yörenin içinde eriyip kaybolmalarına neden olabilecektir (Bekar, 2021).

SONUÇ

Dil ferdi değil toplumsal bir olgudur. Bu nedenle toplumu etkisi altına alan her konu dile de sirayet etmektedir. Dil bir organizmaya benzemektedir. Tıpkı organizma gibi değişmeye ve gelişmeye açıktır. Bu bağlamda Türkçe de geçmişte birçok dilden etkilenmiştir. Bunun yanında teknolojinin dildeki tahakkümü ve internet ortamlarda yaygın olarak kullanılan dilin İngilizce ağırlıklı olması özellikle gençleri Türkçeden uzaklaştırmaktadır. Türkçe yaşanan dijital dönüşümle beraber dile ilişkin pek çok problemle de yüzleşilmektedir.

Türkçenin gelişimi ve benliğini koruyabilmesi adına tercih edilen materyaller, eğitim gerçekleştiren kurumlar ve insan gücü devamlı büyümektedir. Fakat her ne kadar gayret gösterilse de eksikliklerin varlığı yadsınamaz boyuttadır. Buna karşın son dönemlerde Türkçe alanında çalışan uzman sayısında gerçekleşen artış umut vaat etmektedir. Bir ulusun değerlerini, kültürünü ve varlığını taşıyan dile önem verilir ve dil etkili öğretimle desteklenirse yaşamaya devam edecektir. Bu yükümlülüğün gerçekleşmesi boyutunda Türkçe öğretmenlerine ve Türkçe Eğitimi akademisyenlerine büyük görevler düşmektedir.

Günümüzde saldırılar silahlarla savaş meydanlarında değil er meydanı gibi gösterilen internet mecralarında, dil üzerinden hamlelerle kültürü öldürmek üzere yapılmaktadır. İzlenen televizyon, dinlenen radyo, okunan gazete ve yazışılan internet ortamlarının tümü birer saldırı cephesi meydana getirmektedir. Kale olan “dil” kaybedilirse savaş da kaybedilmiş demektir. Nitekim Ergin’ in (1995) ifade buyurduğu gibi insanın öz dili onun yaşadığı müddetçe sahip olduğu en kutsal varlığıdır. Bu nedenle kişinin dilini sevmesi, ona bilinçli olarak hürmet göstermesi milli borcudur. Dili sevmek, dili saymak, onun çizdiği sınırlara boyun eğmek, aykırı kullanışlarda bulunmamak, dâhili ve harici tehditlerden muhafaza etmek en büyük görev olarak ön plana çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2002). Türkiye' de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Adelmann, K. (2012). Eavesdropping as listening development. *International Journal of Listening Special Issues: Best Practices in the Teaching of Listening*, 26(2), 91-93.
- Akalın, Ş. H. (2000). Bilişim çağı ve Türkçenin sorunları. *2000 Yılında Türk Dilinin Sorunları Toplantısında sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.*
- Akar, A. (2010). *Türk dili tarihi*. Ankara: Ötüken.
- Akkoyunlu, B. & İsmailov, İ. (2009). Sosyal ağ (Blogs, Facebook, Myspace) araçlarında yapılan dil yanlışları. 2. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Lefkoşa, K.K.T.C.*
- Aksan, D.(2004). *Dil bilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Akşehirli, M. (2023). Televizyon dizilerinde yabancı kelime ve dil bilgisi öğelerinin kullanımı. *Dil Araştırmaları*, 32, 239-256.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz.
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 729-749.
- Alyılmaz, C.,Er, O. & Çoban, İ. (2023). *Türkçe eğitiminin güncel sorunları*. Bursa: Teke Akademi.
- Ashley, K. D. (2008). *The effects of focused fluency practice on Reading Rate, motivation, and interest in reading for struggling primary students*. Wichita State University.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. & Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *International Journal of Social Science*, 6(2), 91-105.
- Aydın, E. & Kaya, M. (2021). *Yazma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Pegem
- Bayar, N. (2016). Dil ve toplum. *Uluslararası Edebiyat ve Toplum Sempozyumu*.
- Bekar, B. (2021). Avrupa' da yaşayan Türkler için Türkçenin önemi. *Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*. 1, 129-140.
- Boylu, E. & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895- 936.
- Bulak, Ş. (2013).Türkçenin sadeleştirilmesinde yanlış ek kullanımı veya eklerin yanlış kullanılması. *International Journal of Social Science*, 6(3), 57-76.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects Of A Peer-Mediated Phonological Skill And Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433.
- Çakır, H. & Topçu, H. (2005). Bir iletişim dili olarak internet. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Çakır, M. (1994). Dil kirlenmesi: Türkçede yabancı sözcüklerin kullanımı. *Cogito Dergisi*, 2. Çifçi, M. (2006). *Türkçe öğretiminin sorunları*. Ankara: Gazi.
- Çiftçi, M. (2006). *Türkçe öğretiminin sorunları*. Ankara: Gazi.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çiftçi, Ö. & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Dolgun, U. (2005). *Enformasyon toplumundan gözetim toplumuna*. Bursa: Ekin.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdoğan, M. (2012). Yeni medyada dil kullanımı. *Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Karınca Yayıncılık*.

- Erdoğan, Ö. & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Ergin, M. (1995). *Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Ergin, M. (1996). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi.
- Evcen, Y. (1999). Dil bir ulusun en güçlü silahıdır. *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler Kitabı*, Ankara: TRT.
- Fansa, M. (2015). Geçici eğitim merkezlerindeki yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri [Bildiri sunumu]. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya*.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 492-515.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Gözübüyük T. M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J.L., & Cox, K.E. (1999). Metin anlama ve okuma miktarının motivasyonel ve bilişsel tahmin edicileri. *Bilimsel Okuma Çalışmaları*, 3, 231-256.
- Gülbuğ, E. (2011). Kitle iletişim araçlarında kullanılan Türkçe ve yozlaşan bir değer olarak dil üzerine. *Dil Bilimi, Dil Bilgisi ve Dil Eğitimi II, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, Ankara*, 38. ICANAS (10-15.09.2007), 569-590.
- Gümüş, O. & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Hinofotis, F. & Baily, K. (1980). American undergraduate reaction to the communication skills of foreign teaching assistants TESOL 80: Building Bridges. *Research and Practice in TESL*, 124-125
- İlhan, N. (2007). Çocukların dil edinimi, dil gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 155-160.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin.
- Karahan, L. (1999). Radyo ve televizyon yayınlarında yöresel söyleyiş sorunu. *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler Kitabı, TRT Eğitim Dairesi Başkanlığı, Ankara*, 53-58.
- Kavcar, C. (2002). Türkçenin güncel sorunları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2014). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 119.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Kriter.
- Larsen F. & Long, M. (1991). *An introduction to second language research*. New York: Longman.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 21-46.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Öner, T. (2006). Bilişimde özenli Türkçenin önemi. *Bilişim ve Bilgisayar Mühendisliği Dergisi*, 1(1).
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitim. *Milli Eğitim*, 168, 116-125. Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Rize: Öncü.

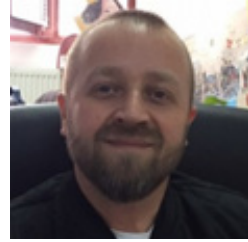
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi.
- Özönder, S. (2008). *Kaşgarlı Mahmut kitabı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect?. *International Journal of Human and Social Sciences*, 4(1), 54-59.
- Sanders Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates*. University of Maryland, College Park.
- Sayılı, A. (1994). Bilim, kültür ve öğretim dili olarak Türkçe, *Türk Tarih Kurumu Yayınları XXIII Dizisi*, 1(2).
- Schoenbach, R., Braunger, J., Greenleaf, C. & Litman, C. (2003). Apprenticing adolescents to reading in subject area classrooms. *Phi Delta Kappan*. 85(2), 133-138.
- Sever, S. (1992). Dil ve edebiyat öğretiminde fonetik ve diksiyon çalışmalarının önemi. *Eğitim ve Bilim*, 16(83), 45-53.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 11-22.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S., Kaya Z. & Aslan C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Susar Kırmızı, F. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim.
- Şamiloğlu, O. (1999). Eğitim ve iletişim dili olarak Türkçe. *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler Kitabı*. Ankara: TRT.
- Tağa, T & Ünlü S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Tarcan, A. (2006). Sanal dünyada dil savaşları. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6(1), 1-9.
- Taşçı, F. (2011). Anadolu liseleri İngilizce derslerinde konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi: öğretmen ve öğrenci algıları (Kayseri ili örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Taşkın, G. & Üsküplü, S. (2004). Bilişim Türkçesi. *Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon*.
- Tattersal, A. (2003). The internet and French language. *Center for Language in Education Occasional Papers*, ED: 477228.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Temur, T. & Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22).
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 50(13), 73-95.
- Topsakal, C., Merye, Z. & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), 546-560.
- Tosun, C. (2005). Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 136-153.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk dillerinin tarihi ilgisi ile Türk dilinin yaşı meselesi*. Ankara: TDK.
- Tunagür, M. (2020). *Üst bilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üst bilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Türkoğlu, N. (2003). *Kitle iletişimi ve kültür*. Anadolu: Naos.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.

- Ünalın, Ş. (2006). *Dil fukaralığı: Söz varlığından söz darlığına*. Ankara: MEB.
- Yaman, H. & Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2).
- Yangın, B. (1994). *İlkokul öğretmenlerinin Türkçe dersindeki davranışları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. F. (2012). İnternet ortamında şekillenen söyleşi dili üzerine toplum dil bilimsel bir inceleme. *Dede Korkut Dergisi*, 1(1).

BÖLÜM YAZARI HAKKINDA BİLGİ

Doç. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL

2000 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun oldu. 2002 yılında aynı üniversitede yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2015 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD'nda doktora eğitimini tamamladı. Hâlen Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD'nda görev yapmakta olan YANGİL evli ve bir çocuk babasıdır.



CUMHURİYET'İN 100 YILINDA ÇOCUK EDEBİYATINA BAKIŞ

Dr. Öğr. Üye. Buket Dedeoğlu Orhun¹

GİRİŞ

Çocuk; yeniliklere açık olması ve kültürü nesillere aktarması açısından toplumların gelişme ve ilerlemesinde önemli rol sahibidir. Bu rolünün gereği insanlığın devamı olan çocuklar, son yüzyıllarda önem görmüştür. Sonrasında çocuk, çocukluk, çocuğa görelilik, çocuksuluk gibi kavramlar tartışılmaya başlanmıştır. Çocuk edebiyatı da çocuğun varlığının kabul edilmesi ve öneminin fark edilmesiyle gelişmeye başlamıştır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı kavramının oluşması ve gelişmesi; çocuk ve çocukluk kavramlarının öneminin fark edilmesinden ayrı düşünülemez.

Çocuk kavramı için farklı tanımlar yapılmıştır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen 'Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 1. maddesinde 18 yaşına kadar her insanın çocuk olarak değerlendirileceği belirtilmiştir (UNICEF, 2004).

Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976, s. 368) tarafından çocuk, "iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu; henüz ergenlik dönemine ermemiş kız ve erkek" şeklinde tanımlanmıştır.

Çocuk, farklı toplumlarda ve farklı tarihi dönemlerde değişen anlamlar taşıyan bir kavram olmuştur. Kültürel, sosyal ve tarihsel açıdan değişiklikler gösteren çocuk, antik dönemlerde yetişkinlerle aynı derecede önemli görülmemiş ve özerklikleri daha az olmuştur. "Çocuklar iyi bir vatandaş olma, devletlerarası yapılan antlaşmaların güvencesi sayılma, akrabalık ilişkilerinin bir parçası olma gibi amaçlara hizmet eden düşüncenin bir parçası idiler" (Karakuş Öztürk, 2017).

Orta Çağ'da ekonomik kaygılarla çalıştırılan çocuk, iş gücü olarak algılanmıştır. Bunun yanında kilisenin etkisiyle çocuk doğuştan günahkâr olarak görülmüştür. Böyle bir bakış açısıyla çocuğun fark edilmesi, ihtiyaçlarının karşılanması pek de mümkün görülmemektedir.

Rönesans ve aydınlanmayla birlikte çocukların günahkâr oldukları düşüncesinden uzaklaşmıştır. Dinin ve dogmatik düşüncenin yerini bilimsel düşünceler almaya başlamıştır. Sosyal ve kültürel gelişim, insan merkezli bakış açısı, matbaanın yaygınlaşması, ulus devletlerin önem kazanması, hak-adalet gibi kavramların tartışılması çocuk ve çocukluk kavramlarının da önünü

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, buket.orhun@dpu.edu.tr, 0000-0002-6347-1649

açmıştır. Böylelikle çocuklar için eğitim önem kazanmaya başlamıştır. Çocuklar yetişkinlerin dünyasından uzaklaşmıştır (Karakuş Öztürk, 2017).

Aydınlanma çağından sonraki dönemlerde çocuk hakları, çocuğun korunması gereği, çocukların gelişimlerinin takip edilmesi fark edilmiştir. 20. yüzyılda çocuk hakları sözleşmeleri, yasaları oluşturulmuştur. **1924-** Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen **Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi**, **1948-** Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen **İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi**, **1959-** Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen **Çocuk Hakları Bildirgesi**, **1989** Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen **Çocuk Hakları Sözleşmesi** ile çocukların sağlık, güvenlik, beslenme, barınma gibi ihtiyaçları için önlemler alınmıştır.

Günümüzde ise çocukların gelişimlerini destekleyecek ortamların oluşturulması, çocuk haklarının korunması, eşit eğitim ihtiyacı gibi konular araştırılmaya ve geliştirilmeye çalışılmaktadır. Yılmaz' a (2012, s.6) göre, çocukluk bilinci, tarih boyunca varlığını sürdüren çocukluk duygusu ve sevgisinin yanında çocuğa, kendine özgü bir varlık olduğu bilinciyle yaklaşarak gelişimini desteklemek için uygun şekilde davranmayı gerektirmektedir. Şirin (2015, s. 155), çocukluğa ancak biyolojik bir sınır koyulabileceğini, zekâ ve sosyalleşme yaşı gibi farklılıklar nedeniyle çocukluğunun sınırının koyulamadığını belirtmiştir. Buna göre de çocuk kavramı, sınırları belli olan bir şekilde ele alınırken çocukluk sınırsız bir kavramdır denilebilir.

Doğu ve batı ülkelerinin geleneksel çocukluk algılarına bakıldığında; kız ve erkek çocuklar arasında güç, yetenek, zekâ, kavrayış gibi konularda erkek çocuğunun lehine bir bakış açısı bulunmaktadır ve ailenin korunması altında olan çocuk baba tarafından kontrol edilmektedir. Bu geleneksel bakış ile çocuk özne olarak varlık gösterememiştir. Yetişkin kimliği edinme amacıyla geçirdiği çocukluğu sürecinde de çocuğa özgü sanat, edebiyat da olamamıştır (Şirin, 2016, s. 64-65).

Türk tarihine bakıldığında çocuğa değer verildiği, çocuğun aile içinde bir saygınlığa sahip olduğu görülür (Neydim, 1998, s. 19; Yavuzer, 2001, s. 17). Çocuğun gelişimi ve eğitimi konularında rehber niteliğinde ilk eserler arasında, Keykâvûs'un Kabusnâme'si, Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Marifetname'si ve Gazzali'nin Ey Oğul adlı kitapçığı örnek olabilir (Yavuzer, 2001, s. 17).

Osmanlı döneminde çocuk ve çocukluk kavramları İslamiyet'in etkisi altında şekillenmiştir. İslam dininin merhamet, sevgi, anlayış yönünün katkısından söz edilebilir. Belli bir süre İstanbul'da yaşayıp Türklerle ilgili gözlem yapan Julia Pardoe, Türklerin çocuklara karşı son derece merhametli bir tutumu olduğunu ifade eder. Osmanlı toplumu hakkında kitap kaleme alan, kendisi bir Osmanlı memuru olan Murad Efendi (Franz Von Werner) ise Osmanlı'da çocuğa yönelen sevginin çocuk ruhunu geliştiren bir sevgiden ziyade doğal bir

güdünün sonucu olduğunu dile getirmiştir (Neydim, 1998, s. 21; Onur, 2009, s. 183-186). Çocuğu, yetişkinlerin soyunun devamı niteliğinde, sevimli bir varlık gibi görmenin doğal sonucu olarak bu güdünün ortaya çıktığı söylenebilir.

Çocuk edebiyatı her toplumda farklı bir süreç izleyerek gelişim göstermiştir. Ancak çocuğun küçük bir yetişkin olduğu; eğitilmesi, öğretilmesi gerektiği bakış açısı her toplumda ve her dini inanışta benzer özellikler göstermiştir. Küçük bir yetişkin olarak görülen, yetişkinlerin ortamlarında bulunan, yetişkinlere uygun hikâyeleri, halk masallarını dinleyen, yetişkin kıyafet modellerinin küçüğü giydirilen, söz hakkı olmayan, dinlemesi beklenen, farklı ihtiyaçları olduğu düşünülmeyen, iş gücü olarak kullanılan ve doğuştan kötü kabul edilen çocuğun 'küçük kadın, küçük erkek' olarak görülmesi yüzyıllar boyunca sürmüştür. Bazı toplumlar bu düşüncelerin tamamını benimserken bazılarında inanış ve gelenekler nedeniyle farklılıklar olmuştur. Ancak her toplum yaşadığı 'aydınlanma' nın etkisiyle zaman içerisinde bakış açısını değiştirmiştir.

Çocuk edebiyatı farklı bakış açılarıyla tanımlanmaya çalışılan bir kavramdır. Süreç içerisinde çocuk edebiyatının gerekli olup olmadığı, yetişkinlere yönelik yazılan eserlerin basitleştirilerek çocuklara sunulup sunulamayacağı gibi konularda tartışmalar oluşmuştur. Çocuk edebiyatı kimi zaman edebiyatın bir kolu gibi düşünülmüş kimi zaman bağımsız olduğu öne sürülmüştür. Günümüzde farklı tanımlarıyla çocuk edebiyatı açıklanmaya çalışılmaktadır. Demiray'a (1967, s. 16) göre Çocuk edebiyatı, çocuklara yönelik olarak sanatla ifade edilen ve çocukların anlayıp keyif alarak okudukları eserlerin tamamını kapsar, aynı zamanda büyükler için yazılan eserler de çocuklar tarafından anlaşılabilir ve zevk alınabilir hâle gelmişse bu edebiyatın içinde yer alır. Bu tanımın yanında Sever (2012, s.17), "Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır" ifadeleriyle yaptığı tanımda çocuk edebiyatın sanat yönüne vurgu yapmaktadır.

"Temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayâl dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan, ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır" (Şirin, 2007, s. 16).

Bu tanımlardan hareketle çocuk edebiyatı; çocuğun bilişsel, duyuşsal, dilsel ve sosyal gelişimini sanat ve estetik iş birliğiyle destekleyen; toplumda okuma kültürü oluşturmada başat bir rol üstlenen; yetişkinlerin de keyif alarak okuduğu sanat eserleri olarak ele alınabilir.

Cumhuriyet Dönemi Öncesi Çocuk Edebiyatı

Türkiye’de çocuk; atasözleri, maniler, ninniler, tekerlemeler, masallar, halk hikâyeleri gibi sözlü edebiyat ürünlerine konu olmuştur. Ancak disiplin sağlama, nasihat verme ve eğitime amacıyla oluşturulan eserlerde çocuğa görelilik, çocuksuluk kavramlarından bahsedilememektedir.

Türkiye’de çocuk edebiyatının varlığı eğitim ile ilgili konuların ortaya çıktığı dönem olan Tanzimat döneminde görülmeye başlar. Çocuk edebiyatı ile ilgili nitelikli çalışmalar ise Cumhuriyetin ilânından sonradır (Sinar, 2006). Batılılaşmanın ilk somut adımı olarak görülen Tanzimat Fermanı’nın ilan edilmesiyle (1839) toplum sosyal, siyasal ve kültürel yönden gelişmeye başlar. Aydınların Batı’ya yönelmesiyle Türk Edebiyatında da yazarlar toplumun gelişmesini amaç edinirler. Çocuk ve çocukluk da Tanzimat Döneminin getirdiği yeniliklerden etkilenir. Yabancı dil öğrenenlerin sayısı arttıkça çeviri çocuk edebiyatı eserleri basılmaya başlanmıştır. Böylece çocukların edebiyat dolayısıyla sanat ihtiyacının fark edildiği söylenebilir.

Yabancı dil bilenlerin çoğalmasıyla Batı’dan çeviriler yapılmaya başlanır ve bu çevirilerle Avrupa’daki çocuk eğitimi ve psikolojisi ile ilgili çalışmaların etkisiyle çocuk eğitiminin önemi vurgulanır ve böylelikle çocuk için yapılacak çalışmalara zemin hazırlanmaya başlanır (Sinar, 2006).

Türkiye’deki çocuk edebiyatının gelişimi, dünya çocuk edebiyatı ile paralel ilerlemiş olup, araştırmacılar Tanzimat dönemini, bu gelişimin başlangıcı olarak kabul etmektedirler. (Yalçın ve Aytaş, 2008, s.24). Bu dönem yazılan önemli eserlerden biri 1859’da Kayserili Doktor Rüştü tarafından hazırlanan Nuhbetül Etfal’dır. Eser çocuklar için hazırlanan ilk alfabe kitabı olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca çocukların severek okuyacakları hikâye ve karşılıklı konuşma metinlerine yer verilmiştir. Çocuk edebiyatının birer örneği olan bu hikâyelerin eğitici ve öğretici özellikler taşımasına önem verilmiştir.

Tanzimat Dönemi’nde Türk edebiyatının en önemli gelişme kaynaklarının başında çeviriler gelmektedir. Vakanüvis Lütfü, Daniel Defo’nun Robinson Crusoe isimli eserini, Mahmut Nedim Jonathan Swift’in Guliver’in Seyahatleri’ni ve Mehmet Emin Jules Verne’in Dünyanın Merkezine Yolculuk ve Balonla Beş Hafta adlı eserlerini çeviri yoluyla Türk çocuk edebiyatına kazandırmışlardır. Aynı şekilde modern çocuk edebiyatının gelişmesinde de çeviri eserlerin büyük katkısı olmuştur. Bu bağlamda Türkiye’de ilk çocuk kitapları, dönemin öncü isimleri Şinasi, Recaizâde Mahmut Ekrem ve Ahmet Mithat’ın Fransızcadan yaptıkları kısa şiirler ve hayvan öykülerini içeren çevirilerden oluşmaktadır. Çocuklar için yapılan önemli çevirilerden biri de Ziya Paşa’nın J. J. Rousseau’dan tercüme ettiği Emile adlı eserdir. Edebiyata yön veren dönemin bu önemli isimleri, çocuklar için yaptıkları çevirilerin yanında telif eserler de yazmışlardır. Recaizâde Ekrem’in Tefekkür, Muallim

Naci'nin Ömer'in Çocukluğu isimli eserleri, bu dönemin çocuklar için kaleme alınan telif eserlerindedir (Yalçın ve Aytaş, 2008, s.24).

Şinasi de La Fontaine çevirilerinin ilki olan Eşek ve Tilki Hikayesi'nden sonra kendi yazdığı fabllara Müntehâbât-ı Eş'ar adlı eserinde yer vermesi ülkemizde fablların tanınmasına ve yaygınlaşmasına öncülük etmiştir. Tanzimat Dönemi'nin başında çeviri eserlerle gelişen Türk çocuk edebiyatı, dönemin sonlarına doğru çocuklara yönelik eğitici ve onları istenen şekilde yetiştirmeyi hedefleyen telif eserlerle ilerlemiştir. Bunlar, Ahmet Mithat Efendi (1844-1912)'nin kaleme aldığı Hâce-i Evvel (1870) ve Kıssadan Hisse (1871), Recaizâde Mahmut Ekrem (1847- 1914)'in yazdığı Tefekkür (1886), Muallim Naci (1850-1893)'nin Ömer'in Çocukluğu (1890) adlı eserleridir" (Şimşek, Arslan ve Yakar, 2011, s.53).

Tanzimat'la birlikte çocuklara yönelik dergilerde de artış olduğu görülmektedir. İlk sayısı 1869'da çıkan Mümeyyiz ilk çocuk dergisi kabul edilir. İlk çocuk dergisinin adının "İyi, kötüyü, doğru ve yanlış ayıran, seçen; ayırtman, yazıları beyaz kâğıda temize çeken kimse" (TDK, 2005) anlamları taşıyan mümeyyiz sözcüğünün olması dönemin çocuğa olan bakış açısı hakkında fikir vermektedir.

Çocuk dergilerinden Hazine-i Etfâl (1873), Sadakat (1875), Etfâl (1875), Ayine (1875), Arkadaş (1876), Aile (1880), Bahçe (1880), Tercüman-ı Hakikat (1880), Çocuklara Arkadaş (1881), Çocuklara Kıraat (1881), Çocuklara Talim (1887), Çocuklara Mahsus Gazete (1896), Çocuklara Rehber (1897), Çocuk Bahçesi (1905), Çocuk Dünyası (1913), Çocuk Yurdu (1913), Çocuklar Alemi (1913) belli başlı çocuk dergileridir (Şimşek, 2001).

1911'de İbrahim Alâaddin Gövsa çocuklar için ilk kez şiir kitabı yayınlar. Çocuk Şiirleri adlı kitabın önsözünde anne-baba ve öğretmenlere seslenen İbrahim Alâaddin, çocukların taze dimağlarını işlemek, onlara millî-dinî-ahlâkî mesajlar vermek gerektiğini ve Batı'da bunun şiir ve şarkılar vasıtasıyla yapıldığını belirterek 'Ağaç yaşken eğilir' atasözüne vurgu yapar. Fransızcadan çevrilen şiirlere de yer verilen kitapta hece ölçüsüyle ve sade dille yazılan şiirler çoğunluktadır (Sinar, 2006).

Cumhuriyet Dönemi Çocuk Edebiyatı

Cumhuriyet'in ilanı ile çocuk haklarından söz edilmesi, 23 Nisan'ın dünyada ilk çocuk bayramı olarak kabul edilmesi ve eğitim alanında yapılan yenilikler çocuğa yönelmenin önemli aşamalarıdır.

Batı ülkelerinde çocuk hakları çalışmalarına öncülük etmiş olan Çocuk Esirgeme Kurumu Uluslararası Birliği 1953 yılında üyesi olan tüm ülkelerin yılın bir gününü çocuk bayramı olarak ilan etmelerini istemiştir. Sonrasında 1954 yılında aldığı bir karar ile Birleşmiş Milletler Genel Kurulu; bütün ülkelerin

yılda bir günü uluslararası çocuk günü olarak kabul etmelerini önermiştir (Aslan,1982). Türk milletinin millî iradesinin temsil edildiği Türkiye Büyük Millet Meclisinin açıldığı 23 Nisan 1920 tarihi, 1921 yılından itibaren “23 Nisan Milli Bayramı” olarak kutlanmıştır; 1927 yılında ise Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından çocuklara hediye edilmiştir. Böylece dünyada henüz ihtiyaç hissedilmeden, Atatürk’ün ön görüşüyle ilk çocuk bayramı Türkiye’de ilan edilmiştir. 1927 yılından beri farklı etkinliklerle “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” ismiyle kutlanmaktadır. Bu vesileyle, Cumhuriyet’in ilanı ile hedeflenen yeniliklerin, ilerlemelerin planlamasında geleceğin mimarı çocuklar da yer almıştır. Cumhuriyet çocuğu olarak kavramlaştırılan bakış açısıyla çocukların, Cumhuriyet’in ve toplumun devamı olarak geliştirilmeye çalışıldığı görülmüştür.

Cumhuriyetin temel ilkelerini, inkılâplarını, değerlerini toplumun benimsemesini sağlamak okullardaki eğitimin ve edebiyat alanındaki çalışmaların nitelikli olmasıyla mümkün olabilir. Bu bağlamda cumhuriyet çocuklarına, hayal edilen geleceğin ilk nesli olmaları, değerleri benimseme ve sorasında geleceğe taşıma rolleri gereği ayrı bir önem ve değer verilmiştir (Ahi, 2020).

Cumhuriyet dönemi çocuk anlayışındaki değişimin eğitim sistemi merkezli olduğu söylenebilir. 1919-1928 yılları arasında yazılan 17 çocuk dergisi ve gazetesinde “iradeli insan tipi”nin oluşturulduğu, çocuğun küçük hanım, küçük adam olarak idealize yetiştirilmeye yoğunlaşıldığı görülmüştür (Şirin, 2015). Cumhuriyet’in ilanından sonra, çocuk edebiyatına olan ilgi ve eserlerin sayısı önemli ölçüde artmıştır. Bu dönemde özellikle milli bilinç ve tarih sevgisini aşılacak amacıyla birçok eser kaleme alınmıştır. Bu yazarlar arasında çocukların da ilgiyle okuduğu **Abdullah Ziya Kozanoğlu** (1906-1966) ‘nun adı öne çıkar. Özellikle Kızıltuğ adlı romanı, hareketli ve heyecan dolu öyküsüyle macera sever çocukların beğenisini kazanmıştır (Sinar,2006).

Çocuklar için yazılmamasına rağmen Halide Edib Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi yazarlar tarafından Kurtuluş Savaşı günlerinin anlatıldığı bazı eserler; Reşat Nuri Güntekin’in bazı roman ve hikâyeleri de çocuklar tarafından ilgi görmüştür (Sinar, 2006). 1925 yılında M. Zekeriya Sertel tarafından yayımlanan Sevimli Mecmua adlı çocuk dergisi, o dönemde çocuklar için özel bir yayın olarak öne çıkar. Diğer çocuk dergilerinden farklı olarak, Sevimli Mecmua içeriğiyle dikkat çeker. Dergi, resimli bilmece-bulmaca, sadece resimle anlatılan hikâyeler, biyografiler, çocukların boyayabileceği resimler, fotoğraflar, karikatürler ve çocukların kendi başlarına yapabileceği ucuz malzemelerle oyuncaklar gibi yeni köşeler sunar (Sinar, 2006).

Türkiye Türkçesine Akdağ (2012) tarafından çevrilen, 1925 yılında 13 sayı çıkan Sevimli Mecmua’dan alınan aşağıdaki örnek bölümlerde çocuğun

eğlenmesine, boya yapmasına, oyun oynamasına fırsat veren etkinlikler olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin, çocuğun duyuşsal, bilişsel, sosyal ve kişilik gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Himaye-i Etfal Cemiyeti, sonraki adıyla Çocuk Esirgeme Kurumu hem yetişkinlere hem de çocuklara yönelik dergiler yayınlamıştır. Bu dergiler arasında çocuk eğitimi ve gelişimi üzerine odaklanan en önemli ve etkili dergi Gürbüz Türk Çocuğu olarak öne çıkar. 1926 ile 1935 yılları arasında yayınlanan bu dergi, çocuklar için masallar, hikayeler, bölüm bölüm yayınlanan romanlar, şiirler, fabllar ve eğlendirici içerikler sunmuş; bilinçli Türk vatandaşları yetiştirmeyi amaçlamıştır. Doğan Kardeş, 1945-1978 yılları arasında yayımlanmış ve en uzun süreli, kaliteli çocuk dergisi olarak bilinir. Vedat Nedim Tör'ün yönettiği bu dergi, çocuklara edebi zevk kazandırmanın yanı sıra sanat alanında yetenekli çocukları keşfetme amacı gütmüştür. Ülkü Tamer yönetiminde 1977'de yayınlanan Milliyet Çocuk Dergisi 1990 yılına kadar yayınlanmaya devam etmiştir (Sinar, 2006).

El Birliğı

İki küçük kedi vardı,
Biri beyaz, sanki karıdı,
Ötekü, bir sırtı sarı;
Türlü türlü oyunları.

Fırtmalı bir gecede
Düşündüler ikisi de
Biri çünkü fare buldu.
Akşamığı tamam oldu.
Ötekisi bakakaldı;
Ne yapayım? diye daldı...

Hop!. Fırladı birdenbire,
Atıldı küçük tekire,
Fare benim, senin değil.
Haydi ordan, durma çekil!
Küçük aydı, işine git,
Ne samırsan hiç bu yiğit
Sana onu bralar mı?
Senin gövden, pek ağır
mi?

Fırtmalı bir gecede
Dövüştiler ikisi de.
Fare kaçtı yuvasına.
Dostlar düşü kavgasına.

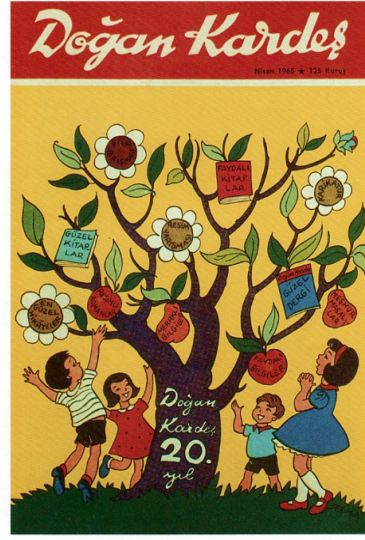
Fakat bizim komşu nine,
Yine dalmış işlerine.
Süpürürdü, süpürürdü.
Yatsı vakti iş görürdü.
Süpürgeyi verip katmış.
Kedileri alıp atmış.

Hep topraklar kar içinde,
Kedilerin bir tekinde,
Ne şilte var ne yorgan var,
Her taraf kar, her taraf kar...

Hiç tutmuyor çeneleri,
Karanlıklar çok zifiri.
İkisi de kime gitsin?
Neler yapısın, neler etsin?
- Nerde şimdi güzel nine?
Evin gelip eşliğine,
Anladılar lamba yanmış,
Güzel nine hem uyanmış,

Bir delikten yavaş yavaş.
Sokuldular, hep arkadaş,
Kardan soluya soluya
Çok döşenmiş bir odaya.

Kış gününün ocak başı
İki eski arkadaş,
Yine aldı karşısına,
Başladılar bir oyuna.



Şirin (2015, s. 25), çocuk edebiyatının, ulus-devletin oluşturulması sürecinde ideolojik bir rol üstlendiğini belirterek ders kitaplarında cumhuriyet çocuğu anlayışının olduğunu belirtmiştir. Bu dönem edebiyatının örneklerinin otoriter, biçimsel gerçekçi, didaktik metinler olduğu görülür. Çocuğun toplumsal kuralları öğrenmesi ve uyum sağlaması amacıyla yazılan çocuğu kalıplara sokarak yönlendirme işlevi üstlenen bir edebiyat olduğu görülmektedir (Şirin, 2015). **Mahmut Yesari** (1895-1945) 1930 yılında, çocuk kahramanlar çevresinde gerçek hayat konularının yer aldığı *Bağrıyanık Ömer* isimli eserini yayınlamıştır.

Cumhuriyet'in 10. yılı nedeniyle eserler yayınlanmıştır. Edirne Erkek Muallim Mektebi öğretmenlerinden **Muallim Cemal**'in 1933 yılında yayımlanan romanı *Küçük Durmuş* örnek olarak verilebilir. “Kocası vatan uğruna şehit olan Kezban’ın köyün muhtarı ile verdiği mücadele, kendisini ve oğlu Durmuş’u kurtaran müfettiş sayesinde değişen hayatları, Durmuş’un mektebe gitmesiyle yeni düzene uyum sağlayarak mutluluğu yakalayan ana oğul ilişkisi üzerinden uluslaşma ve modern düzen sembollerinin anlatıldığı eserde bu bağlamda ilk dikkati çeken husus eğitimidir” (Koçakoğlu, 2020). *Küçük Durmuş*, Cumhuriyet dönemi anlayışını yansıtan ve vermek istenen mesajları aktaran bir eser olarak değerlendirilebilir. Romanın kapağında yer alan “mektepliler romanı” ve “yaşanmış bir roman” ifadeleri, eğitime ve kurgunun gerçeklikle ilişkisine dikkat çekmektedir. Ayrıca, kapaktaki askerî kıyafetli çocuk resmi, sistemin askerî dönüşümle şekillendiğine yapılan bir vurgu olarak yorumlanabilir (Koçakoğlu, 2020).

1933 yılında yayınlanan romanlardan biri **Rakım Çalapala** ve **Nimet Çalapala** tarafından yazılan *87 Oğuz* adındadır. Bu kitapta okulda arkadaş ilişkileri yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 100 temel eser içerisine alınmıştır.

1936 yılında **İskender Fahrettin Sertelli** *Tahtları Deviren Çocuk*'u yayınlamıştır. Tarih konusunda yazılan bu kitabın kapağında çocuk ve halk romanı olduğu belirtilmiştir.

Cahit Uçuk (1909-2004), *Türk İnkizleri* , *Mavi Ok* , *Gümüş Kanat* , *Yalçın Kayalar*, *İran İnkizleri*, *Doğanın Armağanı*, *Alın Teri*, *Küçük Çoban Âlim Kız 1, 2, 3* , *Eve Doğan Güneş*, *Esrarengiz Yalı* isimli eserlerini yazmıştır.

Ayrıca **Mümtaz Zeki Taşkın** (1915-2001), *Boncuk*, *Efe Ali*, *Yıldız Ece*, *Karaboncuk*, *Altın Kuş*, *Oyuncakçı Dede*, *Çitlenbik Kız*, *Şampiyon Topaç* gibi eserleriyle tanınmıştır.

Mehmet Seyda (1919-1986), *Bir Gün Büyüyeceksin*, *Şeytan Çekiçleri*, *Ölümsüz Dostluk*, *Düşleme Oyunu*, *Bastıbacak Ermiş*, *Deli Ali*, *Gururlu Peri* eserleriyle söz edilen isimlerden birdir.

1936 yılında yazılan bir başka çocuk romanı ise, sokak çocuklarını konu alan **Huriye Baha Öniz** (1887-1950)'in *Köprüaltı Çocukları*'dır. Bu eser macera romanı olarak yazılmıştır. Yazıldığı dönem çocuklar tarafından ilgi ile okunmuştur.

Münir Hayri Egeli (1903-1970), 1930-1950 yılları arasında üç yüz dolayında çocuk öyküsü ve piyesi yazmıştır.



Topluma ve çocuklara yararlı olmayı amaçlayan ve bu amaç doğrultusunda edebiyatı seçen yazarlardan biri **Aka Gündüz** (1883-1958)'dir. Türk milletine yararlı olmayı amaçlayan Aka Gündüz, çocukların okuma ihtiyacını karşılamak; onları okuldaki eğitimin yanında bazı konularda (yerli malı kullanmak, tutumlu, vatanperver olmak vb.) bilgilendirmek ve zararlı yayınlardan korumak için çeşitli eserler yazmıştır.

Aka Gündüz'ün çocuklar için yazdığı eserler kronolojik olarak şunlardır: Çocuk Kitabı (1928), Yazı Kitabı (1929), Gazi Çocukları için I (1933), Gazi Çocukları için II (1933), Gazi Çocukları için III (1934), Gazi'nin Gizli Ordusu (1945)

Aka Gündüz'ün 1928 yılında yayımlanan “Çocuk Kitabı” adlı eserinde eğitici ve öğretici olarak nitelendirilebilecek yirmi beş şiir bulunmaktadır. Bu şiirler, milli şuuru uyandırmayı hedeflemektedir ve çocuklar arasında oynanabilecek manzum oyunlarla da zenginleştirilmiştir. Özellikle “Koyun Kuzu Oyunu” bu eserde önemli bir yer tutmaktadır. Eser, çocukların kolayca anlayabileceği bir dil kullanılarak kaleme alınmıştır. Ayrıca hem eğlendirici hem de faydalı olmasıyla dikkat çeker ve Türk harf devrimi sonrasında yeni harflerle basılmıştır (Doğan, 2001).

Aka Gündüz'ün Çocuk Kitabı adlı eserinden alınan Bir Günlük İşim şiirinde eğitime verilen önem, çocukları okula gitmeye özendirme, sağlıklı beslenme, gayret etme, Latin alfabesinin kullanımı, sinema izleme gibi konular çocukların anlayacağı yalın bir dil kullanılarak ifade edilmiştir. Şiir aracılığıyla çocukların bir gün boyunca yapmaları gerektiği düşünülen davranışların akıcı bir dille aktarıldığı görülmektedir.

Bir Günlük İşim

Erken yatarım, erken kalkarım,
 Bir yumurtayı sütle çalkarım.
 Kızarmış ekmeğe, biraz da peynir,
 Aman Efendim! Ne güzel yenir.

Erken kalkınca, karnım doyunca,
 Çantaya kitap, kalem koyunca,
 İster yaz olsun, ister kara kış,

Aka Gündüz'ün 1929 yılında yayımlanan “Yazı Kitabı” adlı eseri, yeni harfleri öğrenen çocuklar ve yetişkinlerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eserde, noktalama işaretleri ve imla kurallarının yanı sıra yazının estetiğini artırmak için tekrar tekrar yazılması gereken alıştırmaya metinleri bulunmaktadır. Kitapta ayrıca cümle yapısıyla ilgili bilgiler, büyük harflerin doğru kullanımı, rakamların nasıl yazılması gerektiği gibi konular ele alınmıştır. Mektup zarflarının doğru şekilde yazılması için örnekler ve birkaç

mektup örneği de kitapta yer almaktadır. Harf inkılâbından sonra, böyle bir esere duyulan ihtiyacın önemli olduğu düşünülduğünde, “Yazı Kitabı’nın çocuklar ve yetişkinler için oldukça faydalı bir kaynak olduğu açıktır (Doğan, 2001).

Aka Gündüz’e göre, bütün Türk çocukları, Gazi’nin evlatlarıdır. O, bu düşüncesiyle “Gazi Çocukları” adlı üç ciltlik küçük piyesler kaleme almıştır. Bu eserler, Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti tarafından 1933 ve 1934 yıllarında basılmış ve Türkiye genelindeki okullarda, 3., 4. ve 5. Tasarruf ve Yerli Mallar Haftası’nda sergilenmek üzere hazırlanmıştır. Eserlerin temel amacı, Gazi çocuklarına yerli malı kullanma ve tasarruf etme alışkanlığı kazandırmaktır. Yazılan piyeslerin çoğu manzum (şiirsel) biçimde ve hece ölçüsüyle yazılmıştır. Dil ise çocukların kolayca anlayabileceği sadelikte kullanılmıştır (Doğan,2001).

Cumhuriyet dönemi çocuk edebiyatında, çocukların hem fiziksel hem de karakteristik özelliklerine sıkça vurgu yapılmıştır. Bu özellikler arasında savaççı, cesur, güçlü, korkusuz, vatani için her şeyini feda edebilecek, iyi yürekli, merhametli, büyüklerine saygılı, sevgi dolu ve tutumlu olmak sayılabilir. Bu niteliklerin bir çocuktan beklenmesi, Cumhuriyet çocuğunun aslında bir yönüyle “yetişkin” olarak kabul edildiğini ortaya koyar. Çocuk, sadece çocuk olarak var olmaz; vatan için yaptıklarıyla anlam bulur. Romanlardaki çocuk karakterler, ölüm karşısında dahi paniğe kapılmayan, soğukkanlı figürlerdir; ancak çocukluğun gerektirdiği bazı deneyimleri yaşamazlar. Örneğin, hiçbir hikâye veya romanda çocukların oyun oynaması ya da düşmana esir düştüklerinde korku duymaları anlatılmaz. Bu da, Cumhuriyet’in resmi anlatısındaki “özne olmayan” çocuk imajının tekrar biçimlendirildiğini gösterir (Aygün, 2013).

Bu dönemde çocuk için yazılan eserlerden bazıları şunlardır: M. Faruk Gürtunca, Çocuklara Şiir Kitabı (1928), Anadolu (1939); Faruk Nafiz Çamlıbel, Akıncı Türküleri (1938); Yusuf Ziya Ortaç, Kuş Cıvıltıları (1938); Hasan Âli Yücel, Sizin İçin (1938); Mehmet Necati Öngay, Çocuk Şiirleri (1942), Çocuklara Sevgi Şiirleri (1945), Sevgi Bahçesi (1963); Hıfzı Tevfik Gönensay, Oğuz Destanı (1948); Halide Nusret Zorlutuna, Yurdumun Dört Bucağı (1950); Mümtaz Zeki Taşkın, Çocuklarımıza Resimli Şiirler (1959), Çitlembik Kız (1975), Çocuklara Kahramanlık Hikâyeleri (1978) ve Uykucu Mahmut (1979)



Şimşek (2014), Orhan Veli Kanık, Melih Cevdet Anday ve Oktay Rifat'ın çocuğa yönelik yazdığı eserlerin çocuksu olanın keşfedilmesi sürecinde önemli olduğunu belirtir. 15 Eylül 1937 tarihli Varlık dergisinde yayımlanan Oktay Rifat ve Orhan Veli'nin kaleminden Ağaç adlı şiir örnek olarak verilebilir. Bu şiirde gerçek dışı bir olayla çocuksuluk, çocuğa görelilik dikkati çekmektedir.

Ağaca bir taş attım;

Düşmedi taşım,

Düşmedi taşım.

Taşımı ağaç yedi;

Taşımı isterim,

Taşımı isterim! (Şimşek, 2014)

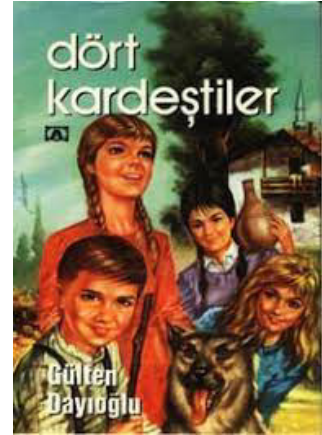
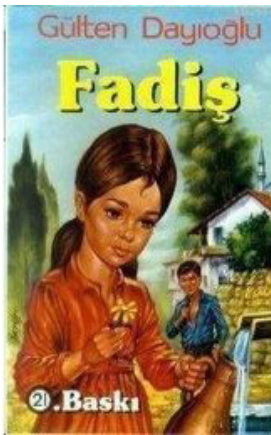
1940'lı yıllardan itibaren **Eflâtun Cem Güney** (1896-1981) masal türünde eserler ortaya koyar. *Nar Tanesi, Akıl Kutusu, En Güzel Türk Masalları, Felek Sillesi, Açıl Sofram Açıl ve Congoloz Baba, Kara Yılan ve Kara Gülmez, Bir Varmış Bir Yokmuş, Evvel Zaman İçinde, Gökten Üç Elma Düştü, Az Gittim Uz Gittim, Gülen Ayva Ağlayan Nar, Al Elma Yeşil Elma, Sabır Taşı, Hasırcı Baba-Keloğlan, Aygın Baygın Ses ve Nurtopu, Yedi Köyün Yüz Karası, Altın Gergef, Güldükçe Güller Açan Kız* gibi masal kitaplarıyla çocukların dünyasına girmiştir (Şimşek, 2014).

Söz edilmesi gereken diğer bir isim **Fazıl Hüsnü Dağlarca** (1914-2008)'dir. Dağlarca 1967'den itibaren çocuk şiiri yazmıştır. Çocuğa göre ve yalın bir dil kullanan şair kendine özgü birçok eseri çocuk edebiyatına kazandırmıştır. Dağlarca'nın yayımlanmış bazı eserleri şunlardır: *Kuş Ayak, Açıl Susam Açıl, Boyalı Ses, Arka Üstü, Yeryüzü Çocukları, Balina ile Mandalina, Yaramaz Sözcükler, Yazıları Seven Ayı, Göz Masalı, Şeker Yiyen Resimler, Güneşi Doğduran, İlkokul 2'deki/Kanatlarda, Okulumuz 1'deki, Bitkiler Okulu, Okulumuz 3'teki, Dolar Biriktiren Çocuk, Oyun Okulu, Cincik, Cin ile Cincik,*

Yanık Çocuklar Koçaklaması, Cinoğlan, Hin ile Hincik, Kaçan Aylar Ülkesinde (Şimşek, 2014).

Kemalettin Tuğcu (1902-1996) yazdığı eserleriyle çocuklara ve gençlere ulaşan yazarlardan biridir. 300'den fazla eseri olan yazar, çocuğu özne konumuna alarak aile, çocuk, toplum ilişkisini konu aldığı; gerçekçi ve hüznünlü eserleriyle tanınmıştır. *Ayşecik, Mercan Kolye, Üvey Baba, Küçük Besleme, Annelerin Çilesi, Annemin Hikâyesi, Annesizler, Kimsesiz Çocuklar, Baba Evi, İhtiyar Dilenci* eserlerinden bazılarıdır. Kemalettin Tuğcu, ele aldığı hüznünlü konular ve eserlerinde yer verdiği zorluklar yaşayan kişiler nedeniyle uzun yıllar tartışılmıştır.

Gülten Dayıoğlu (d. 1935), çocuk ve gençlik edebiyatında önemli isimlerden biridir. İlk olarak *Fadış* romanıyla tanınmıştır. *Dört Kardeşiler, Suna'nın Serçeleri, Işın Çağı Çocukları, Sekizinci Renk, Kaf Dağı'nın Ardına Yolculuk, Yeşil Kiraz 1-2, Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk, Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk, Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk, Okyanuslar Ötesine Yolculuk, Kenya'ya Yolculuk, Mısır'a Yolculuk, Güney Pasifik Adaları'na Yolculuk* eserlerinden bazılarıdır (Şimşek, 2014).



Rıfat Ilgaz (1911-1993), mizahı kullanarak on iki çocuk romanı yazmıştır. Bunlardan bazıları; *Halime Kaptan, Kumdan Betona, Öksüz Cıvcıv, Bacaksız Kamyon Sürücüsü, Cankurtaran Yılmaz, Bacaksız Tatil Köyünde, Apartman Çocukları, Çocuk Bahçesinde*'dir.

Aziz Nesin (1915-1995), *Anıtı Dikilen Sinek* isimli eserinde hayvanlar ve bitkilerle oluşturduğu konuları mizah unsurlarıyla ele almıştır. *Bu Yurdu Bize Verenler* ve *Borçlu Olduklarımız* adlı eserleri de Kurtuluş Savaşı kahramanlarıyla çocuklara yazdığı öykü kitaplarıdır.

Hasan Lâtif Sarıyüce (1929-2018) öğretmenlik yaptığı yıllarda masallar ve fabllar derlemiştir. Derlediği masallardan hareketle *Adaşım Mahmut*, *Keloğlan Masalları*, *Gökten Üç Elma Düştü*, *Anadolu Masalları 1-2*, *Mercan Kız*, *Menekşe Yaprağından İncinen Kız*, *Çıttı Pıttı Hanım*, *Mavi Kahkaha Çiçeği*, *Balkız ile Daloğlan* gibi başlıklarda eserler yazmıştır. *Tarla Kuşlarının Öyküsü*, *Üç Ayaklı Oğlak*, *Beyaz Tay*, *Güle Güle Küçük Arkadaş*, *Karbeyaz*, *Dedemin Denizaltısı* yazarın eserlerinden bazılarıdır.

1990 yılında Çocuk Vakfı'nı kuran **Mustafa Ruhi Şirin** (d.1955) çocuğun geçtiği her konuda söz edilebilecek isimlerden biridir. Çocuk edebiyatı alanında çocuğa eserleriyle dokunmuştur. Mustafa Ruhi Şirin'in eserlerinden bazıları şunlardır: *Gökyüzü Çiçekleri*, *Çocuk Kalbimdeki Kuş*, *Yıldız Sayan Ağaç*, *Bir Şemsiyem Olsa Kuşlardan*, *Okula Giden Kedi*, *Dünyanın En Güzel Yeri*, *Harflerin Kardeşliği*, *Eşek Nasıl Kral Oldu?*, *Anne Ben Balık Mıyım?*, *Her Çocuğun Bir Yıldızı Var*.

Rakım Çalapala (1906-1995), *Mustafa Atatürk'ün Romanı* adlı biyografi eserini ve *Yavrutürk Şiirleri* şiir kitabını çocuklar için yazmıştır. *Yavrutürk* ve *Çocuk Haftası* dergilerini yönetmiştir. Ayrıca Nimet Çalapala ile birlikte *87 Oğuz* eserini yayınlamıştır.

Falih Rıfki Atay (1894-1971), *Babanız Atatürk*

Muzaffer İzgü (1933-2017), çocuk edebiyatına gülmeceyi kullanarak yüzlerce eser kazandırmıştır. *Ökkeş Balık Avında*, *Anneannem Askere Gidiyor*, *Kahraman Panter*, *Ekmek Parası*, *Yumurtadan Çıkan Öğretmen*, *Metin Kaptan*, *Çingiraklı Çoban*, *Hokus Pokus*, *Yaşasın Anneannespor*, *Uçtu Uçtu Ali Uçtu*, *Hayri Potur* yazarın yıllardır okunan eserlerinden bazılarıdır.

Tarık Dursun K. (1931-2015); *Yaramaz Kuzu*, *Hoşça Kal Küçük*, *Otobüsüm Kalkıyor!..*, *Kerem'i Kimse İstemiyor*, *Kırmızı Otobüs*, *Benim Dedem Bir Tane*, *Bir Küçücük Aslancık Varmış*, *Ezop Masalları*, *Pıtır'ın Masalları: Pıtır'ın Masalı*, *Pıtır'ın Masalları: Keloğlan*, *Pıtır'ın Masalları: Yalancı Tilki ile Doğrucu Nalbant*, *Pıtır'ın Masalları: İyilikçi Şehzade ile İyilikçi Balıkçı*, *Pıtır'ın Masalları: Küpteki Çil Çil Altınlar*, *Pıtır'ın Masalları: Kurnaz Tilki ile Tilkiden Daha Kurnaz Tavşan*, *Pıtır'ın Masalları: Hapşırıklı Minik Cin* gibi kalıcı eserleriyle çocuk edebiyatında adı geçen yazarlardandır.

Cahit Zarifoğlu (1940-1987), hikâye ve şiir türünde çocuklara yönelik eserler vermiştir: *Serçekuş*, *Katıraslan*, *Ağaçkakanlar*, *Yürekdede ile Padişah*, *Küçük Şehzade*, *Kuşların Dili*, *Motorlu Kuş*, *Gülücük*, *Ağaç Okul*.



Ayla Çınaroğlu (d. 1939) *Mago, Tülüş , Kırçıl Horoz, Veli'nin Kırmızı Topu, Uzay Güzeli, Terzi Masalı, Yaşasın Kar Yağıyor, Bilgebaş Masalı, Mavi Balon, En Büyük Takım Bizim Takım, Denize Doğru, Altı Masal Üstü Masal, Çikolatayı Kim Yiyecek, Demet'in Bahçesi, Küçük Mor Balık* gibi eserleriyle dikkat çeker.

Fatih Erdoğan (d.1954), farklı bakış açılarıyla yazdığı eserleri, çevirileri ve yaptığı editörlüklerle çocuk edebiyatına katkıda bulunmuştur. Eserlerinden bazıları; *Fili Yuttu Bir Yılan, Beş Beyaz Benekli Baykuş Bana Bakıyor, Pabucumun Bağı Çözüldü, Okula Geç Kaldım, Dedem Bana Düdük Yaptı, Sınıfta Kaldım Haberim Yok, Kuşumu Kim Kışkırladı?, Gurr!, Ayşegül'e Ne oldu, Korsan Kitap Çetesi, Sihirli Kitap, Sihirli Şemsiye, Sihirli Küre, Korkunç Korkuluğun Korkusu, Ablam Bana Dil Çıkardı, Öykülerle Çoklu Zeka Geliştirme Etkinlikleri Hamburgere Dönüşen Anne, Annem Bıyık Bıraktı, Beş Beyaz Benekli Baykuşun Dönüşü* isimli eserlerdir.

Behiç Ak(d. 1956) tarafından yazılan bazı eserler şunlardır: *Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı, Uyurgezer Bir Fil, Gökdelene Giren Bulut, Büyükannem ve Miyop Ejderha, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Alaaddin'in Geveze Su Boruları, Rüzgârın Üzerindeki Şehir, Kedi Adası, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Havva ile Kaplumbağa, Pat Karikatür Okulu, Galata'nın Tembel Martısı, Akvaryumdaki Tiyatro, Buzdolabındaki Köpek, Geçmişe Tırmanan Merdiven, Yaşasın Ç harfi Kardeşliği!, Herşeyi Yanlış Anlayan Kedi, Çatıdaki Gezegen, Postayla Gelen Deniz Kabuğu.* Behiç Ak yazdığı birçok eserle çocuklara yıllardır ulaşmaktadır.

Bestami Yazgan (d. 1957), *Masal Denizi, Masal Salıncağı, Paten Giyen Kaplumbağa , Gözlük Takan Yıldızlar, Yağmur Kuşları, Olimpiyat Ormanı, Şehir Şehir Gezen Nehir, Hazinenin Şifresi, Doğum Günün Kutlu Olsun, Sıcak Ekmek Kokusu, Çocuk Şiirleri, Gökkuşağı Sevinci, Çıtu Pıtu Kutu Kutu Şiirler, Bilgi Çiçeği Öğretmenim, Uçtu Uçtu Şiir Uçtu, Anne Sen Melek Misin?* gibi masal, hikâye ve şiir türündeki eserleriyle tanınmaktadır.

Sevim Ak (d. 1958), *Dörtgöz, Çilekli Dondurma, Uçurtmam Bulut Şimdi, Karşı Pencere, Pembe Kuşa Ne Oldu, Penguenler Flüt Çalamaz, Dalgalar Dedikodu Yu Sever, Toto ve Şemsiyesi, Mahalle Sineması, Sakız Kızın Günleri, Gökte Biri Var, Toto'nun Sınıfı, Vanilya Kokulu Mektuplar, Sıcak Çikolatalı Yolculuklar, Penguenler Flüt Çalamaz, Kırık Şemsiye* gibi eserleriyle büyük okuyucu kitlesine ulaşmaktadır.

Feridun Oral (d.1961)'ın, hem yazarlığı hem çizerliğiyle farklı bakış açılarıyla oluşturduğu bazı eserleri şunlardır: *Kirpi ile Kestane, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga, Kırmızı Elma, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz, Benekli Faremi Gördünüz mü? Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Fark Etmemişim Bilmiyordum, Küçük Fare Bidi, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Babaannem Kime*

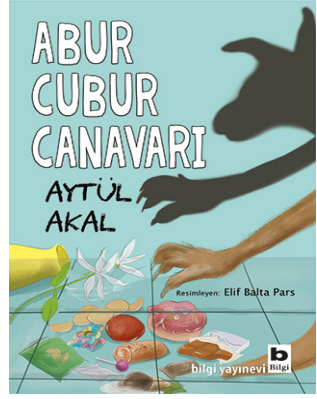
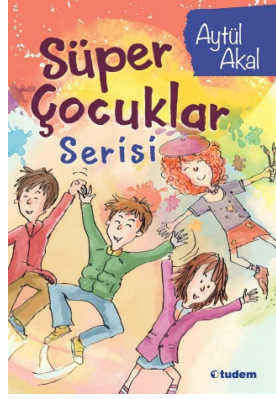
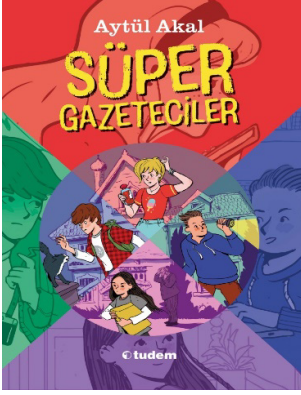
Benziyor? Ay Ne Zaman Gelecek? Meyveleri Kim Yemiş? Yağmurlu Bir Gün, Farklı Ama Aynı, Bu Kış Kimse Üşümeyecek, Bir Lokmalık Masallar.

Mavisel Yener (d. 1962), geniş bir okur kitlesine sahip farklı türlerde ve konularda eserler yazan çocuk dostu bir yazardır. Eserlerinden bazıları: *Mavi Elma, Kızlar Sünnet Olur mu, Çorap Canavarı, Evinden Kaçan Masal, Zeki'nin Zekâsı Kaçtı, Mustafa Kemal'in Kayıp Seslerinin İzinde, Masal Sandığı, Mektup Sandığı, Sırsayar, Mavi Zamanlar, Dinozorla Kahvaltı, Mavi Masallar Dizisi, Kuş Uçtu Şiir Kaldı, Şiirimi Kedi Kaptı, Derin Yırtmaç, Önce Çocuklar Düşledi, Zaman Torbası, Çıldırın Kasaba, Hayaletten Mektuplar, Komik Şiirler, İz Peşinde, Dehşet Mektupları, Armut Kafa Ailesinin Serüvenleri, Haylaz Pati'nin Serüvenleri, Öğretmenim Atatürk, Atatürk'ü Tanıyalım Serisi.*



Aytül Akal (d.1952), *Kızım Ben Çocukken, Oğlum Ben Çocukken, Kızım Nerdesin, Kitaplarıma Yer Yok, Babam Duymasın, Süper Gazeteciler, Süper Gazeteciler 1-2-3-4-5, Süper Çocuklar 1-2-3-4-5, Abur Cubur Canavarı, Zombili Mombili Roman, Bir Ayağı Yerde Bir Ayağı Gökte Şiirler, Çikolata Masalları 1-2-3-4, Ağaç Masalları 1-2-3-4, Çocuğa Masallar 1-2-3-4-5, Kardeş İsteyen Çocuk, Sabahı Boyayan Çocuk, Gece Sevmeyen Çocuk yazarın 200'e yakın eserinden bazılarıdır.*

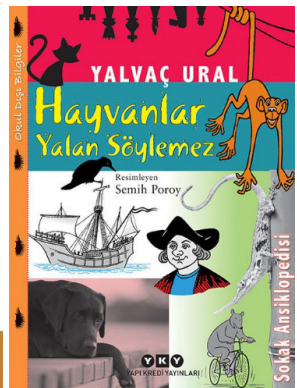
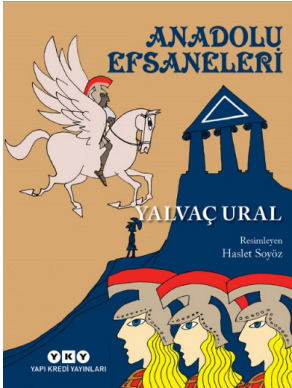
Ayrıca Mavisel Yener ve Aytül Akal'ın birlikte ürettikleri eserler bulunmaktadır. *Uçan Şiir, Balığım Şiir Yazdı, Kaç Güneş Var? Mavi Ay, Şiirimi Kedi Kaptı, Kayıp Kitaplıktaki İskelet, Kayıp Kitaplıktaki İskelet-2* bu eserlerden bazılarıdır.



Miyase Sertbarut (d. 1963), *Annemin Kokusu, Sınıfta Kalanlar Okul Açtılar, Sisin Sakladıkları, Kapiland'ın Kobayları, Yılkale, Kimsin Sen? Bulutlara Çıkamaz, Ayakkabı Götüren Köpek, Çiğdem Der ki... , Salih Dede'nin Sihirli Piposu, Çınar Ağacındaki Gizli Geçit, Kırmızı Kartal, Bir Dilek Tut, Kırmızı Başlıklı Ispanak, Akvaryumdaki Denizkızı, Çöp Plaza, Yalancı Portakal, Ünsüz Youtuberin Günlüğü, Yuan Huan'ın Kulübesi, Yangın Tüptüyle Uçan Çocuk, Ortak Ruh* gibi kitaplarıyla çocuk okurlarla yakından bağ kurmaktadır.

Nur İçözü (d. 1948), gazetelerde ve dergilerde yer aldığı farklı görevler sonrasında çocuk edebiyatı eserleri ortaya koymuştur. Eserlerinden bazıları şunlardır: *Sen Kuş dili Bilir Misin? Gizemli Sandığın Sakladıkları, Bugün Ne Cadılık Yaptım, Cadılık Parayla Mı? Dönemeç, Güneşe Tırmanan Çocuk, Bintepe'nin Hayaleti, Bana Derler Küp Cadısı.*

Yalvaç Ural (d.1945), çocuk edebiyatında çoğu türde eser veren yazarlardan biridir. *Sihirli Pabuçlar, Müzik Satan Çocuklar, Stephen Hawking Herkül'ü Döver, Temel Reis Ispanağı Yoğurtsuz Yer, La Fonten Orman Mahkemesinde, Tembeller Orkestrası / Sakızağacı Çocukları, Kırmızı Kızlar Çatuları Gizler, Bir Gök Dolusu Güvercin* yazarın öne çıkan eserlerinden bazılarıdır.



Cumhuriyet Dönemi ile çocuk edebiyatında yaşanan ilerlemeler; yazarların çocuğa, çocukluğa yönelmeleri ve çocuk edebiyatının varlığını kabul etmeleri, ortaya çıkan eserlerin nitelik ve nicelik olarak iyileşmesini sağlamıştır. Günden güne ortaya çıkan nitelikli eserlerin yanında çocuk edebiyatının basit zannedilmesiyle yetersiz eserler de artmaktadır. Çocuk edebiyatının estetik özellikler taşıması gereken bir sanat olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Böylece çocuk edebiyatının bir sanat olarak algılanması sağlanmış olur ve okuma kültürü oluşturma yolunda daha hızlı ilerlenebilir. Bu konuda sorumluluk üstlenilmeli ve nitelikli eserler çocuklara ulaştırılmalıdır. Nitelikli eserlerin seçimi konusunda öğretmenler, veliler, yayınevleri yetkilileri ve editörlerin geniş bir bakış açısıyla bilgilendirilmesi etkili olacaktır. Sonrasında nitelikli eserler okuyan, yorumlayan çocuklar; nitelikli eserleri seçmede de yetkin olacaklardır.

KAYNAKÇA

- Ahi, S. S. (2020). *Ulusal Kimliğin İnşası Sürecinde Çocuk Edebiyatı Faaliyetleri (1923-1940)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akdağ, E. (2012). *Sevimli Mecmua adlı çocuk dergisi (çeviri yazı, inceleme)*. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Ata.
- Aslan, İ. (1982). Dünyanın İlk Çocuk Bayramı ve 23 Nisan Çocuk Yılı. *Bellekten*, (182).
- Aygün, E. (2013). Erken cumhuriyet dönemi çocuk roman ve hikâyelerinde bellek sosyalizasyonu çerçevesinde çocuk özne. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 110-128.
- Doğan, A. (2001). Aka Gündüz'ün çocuklara yönelik eserleri ve çocuk edebiyatındaki yeri. *Türkbilig*, (2), 32-39.
- Gürel, Z. ve Aksoy, T. (2008). Türkçe ilk alfabe kitabı Nuhbetü'l-Etfâl'de Türkçe öğretim metodu ve günümüzdeki bazı uygulamalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 1-29.
- Karakuş Öztürk, H. (2017). Çocukluğun tarihsel gelişimi üzerine düşünceler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 253-276.
- Koçakoğlu, B. (2020). Ulus devlet modelinde bir yurttaş çocuk: Küçük Durmuş. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (43), 380-390.
- Neydim, N. (1998). Çocuk ve edebiyat. İstanbul: Bu.
- Onur, B. (2009). Türk modernleşmesinde çocuk. Ankara: İmge.
- Sever, S. (2012). Çocuk ve edebiyat. İzmir: Tudem.
- Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (7), 175-226.
- Şimşek, H. (2001). XIX. yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 1-9.
- Şimşek, T., Arslan, A. ve Yakar, Y. M. (2011). Çocuk edebiyatı tarihi. Tacettin Şimşek (Ed.). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı. Ankara: Grafiker Yayınları
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi*, 7(756), 15-58.
- Şirin, M. R. (2015). Çocuğa adanmış konuşmalar II. İstanbul: İz.
- Şirin, M. R. (2016). Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı. İstanbul: Kapı.
- TDK Büyük Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuzer, H. (2001). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi.
- Yılmaz, N. (2012). *Türk çocuk edebiyatı kitaplarındaki çocuk gerçekliğine eleştirel bir bakış*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BÖLÜM YAZARI HAKKINDA BİLGİ**Dr. Öğr. Üye. Buket DEDEOĞLU ORHUN**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2005 yılında mezun oldu. 2009 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında “İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmasıyla yüksek lisans; 2019 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında “Çocuk Edebiyatında Estetik Ölçütlerin Belirlenmesi ve Bir Çocuk Edebiyatı Kitabının Estetik Ölçütler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasıyla doktora öğrenimini tamamladı.

2005-2022 yılları arasında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2022 yılında Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi ünvanını aldı. Hâlen aynı bölümde görevine devam etmektedir.

