

## **PANEL/КРУГЛЫЙ СТОЛ**

**TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ  
(6-15 YAŞ ÖBEĞİ İÇİN)**

**TEACHING OF TURKISH LANGUAGE  
(AGES BETWEEN 6-15)**

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА  
(6-15 ЛЕТ)**

**Panel Başkanı/Chair of Panel/Председатель:**

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin AĞCA-TÜRKİYE/TURÇIA

**Konuşmacı/Panel Member/Докладчик:**

Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU-TÜRKİYE/TURÇIA

Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN-TÜRKİYE/TURÇIA

Prof. Dr. Murat ÖZBAY-TÜRKİYE/TURÇIA

Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR-TÜRKİYE/TURÇIA

Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK-TÜRKİYE/TURÇIA

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin AĞCA- AĞCA-TÜRKİYE/TURÇIA



## TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ (6-15 YAŞ ÖBEĞİ İÇİN)

**Yrd. Doç. Dr. Hüseyin AĞCA (Panel Başkanı/Chair of Panel/ Председатель):** Saygıdeğer Konuklar, “Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi (6-15 Yaş Öbeği için)” konulu panelimize hoş geldiniz. Hepinizi saygıyla selamlıyorum. Şimdi Yrd. Doç. Dr. Mesiha Tosunoğlu “İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Sorunlar” konusunda konuşacaklar. Buyurun.

**Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU\***: Teşekkürler.

İlk okuma ve yazma, içinde bulunduğumuz çağda insanın temel ihtiyaçlarından biri olmuştur. Bilginin hem hızlı üretildiği hem de hızlı paylaşıldığı bu çağda bilginin yansımalarından pay almanın yolu, okuma yazma becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu beceriyi kazanmamış bireylerin bilgi çağında hayatlarını istenilen düzeyde sürdürebilmesi, çevresine uyum sağlaması, olay ve durumları doğru algılaması ve diğerleriyle nitelikli iletişim kurması oldukça zordur. Çünkü uygarlık, yazma ve okuma temelinde yükselmiştir.

Bütün uygar uluslar gibi ülkemiz de vatandaşlarına okuma ve yazma öğretmeyi bir devlet görevi kabul etmiş, bu görevin yerine gelmesi için Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren yoğun bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaların sonucusu, ilköğretim ders programlarının değiştirilmesiyle uygulanmaya başlanan yöntem değişikliğidir.

2004 yılında hazırlanan ve pilot uygulamaları yapılan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 yılından itibaren bütün okullarda uygulanmıştır. Bu program, ilk okuma ve yazma çalışmalarının “ses temelli cümle yöntemi” ile yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Programda yöntem “İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.” (MEB, 2005:) ifadeleri ile tanımlanmıştır. Bu tanımdan ilk okuma yazma öğretiminde yöntem gibi yazı karakterinin de zorunlu tutulduğu anlaşılmaktadır. İşte bu iki zorunluluk, ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların ilk kaynağı olmuştur. Bunların dışında farklı kaynaklardan gelen sorunların olduğu yapılan araştırmalarla ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmalardan biri Doç. Dr. M. Bahaddin Acat ve Uğur Özsoy (2006) tarafından Eskişehir ilinde yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı araştırmadır. Verilerin değerlendirilmesiyle; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış

\* Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği; bitişik eğik yazmada öğrencilerin zorlandıkları, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili destekleyici yardımcı öğretim araçlarına ulaşma problemi yaşadıkları, öğrencilerin bazı sesleri birbirine karıştırdıkları, öğrencilerin öğrenilen sesin geçtiği kelimelere örnek veremedikleri, öğrencilerin öğrenilen sesi kelime içinde tanımadıkları, öğrencilerin bazı harfleri okurken birbirine karıştırdıkları, yanlış alışkanlık nedeniyle öğrencilerin harfleri doğru yazamadıkları, çoğunun önceden öğrendikleri sesleri hece içerisinde tanıma güçlük çektikleri, heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşadıkları, öğrencilerin açık heceye ulaşma aşamasında heceyi doğru bölmedikleri, heceyi yazarken harflerini eksik yazdıkları, kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri yanlış heceledikleri, kelimeyi okurken heceleri birleştiremedikleri, kelimeleri yazarken bazı harfleri atladıkları, söylenen kelimeyi yazamadıkları, cümleyi veya metinleri akıcı okumadıkları, heceleyerek okudukları, harf atladıkları, okuduklarını anlamadıkları, metni veya cümleyi çok yavaş okudukları, çok yavaş yazdıkları, noktalama işaretlerini yerinde kullanmadıkları, anlamaya dayalı okuma yapamadıkları ve okumalarının mekanik okuma seviyesinde kaldığı tespit edilmiştir.

Önemli sonuçları olan bir diğer araştırma da Arş. Gör. Mustafa Başaran tarafından 2006 yılında, Ankara'nın Çankaya İlçesinde yürütülmüştür. Çalışmada birinci sınıfa devam eden öğrencilerin 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü bitişik eğik yazıyla yazarken yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. "İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları" adlı bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğrenciler kelimeler ve kelime içindeki harfler arasında uygun boşluk bırakmada, uygun eğiklikte yazmada, harf çizgileri arasındaki paralelliği sağlamada, uygun koyulukta yazmayı başarmada, harfleri defter çizgilerine uygun şekilde yerleştirmede ve harfleri uygun yükseklikte-genişlikte yazmada sıklıkla hata yapmaktadırlar. Bunlardan eğik yazma ve harfleri uygun yükseklik-genişlikte yazma oldukça yüksek sıklıkta yapılan hata olarak bulunmuştur.

Dr. Muhittin Sağır (2006) tarafından İstanbul'da yapılan "Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreci ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi" adlı çalışmada ise programdaki ses temelli cümle yönteminin planlama-etkinlikler ve uygulama açılarından zaman alıcı olduğu belirlenmiştir.

Gamzegül Engin (2006), "İlkokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar" adlı bir araştırma yapmıştır. Trabzon ilinde yapılan bu araştırma sonuçları öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları sorunları gözler önüne sermektedir. Yaşanan sıkıntılar yöntemi iyi bilmekten kaynaklanmaktadır. Programda bir öğretim takvimi verilmemesi karışıklık yaratmakta, seslerin programdaki sırayla öğretilmesi zorluklara sebep olmaktadır; öğretmenlerin önemli bir kısmı programın öngördüğü türetme ve metin oluşturma

çalışmalarını öğrencilere yaptırma ve metin oluşturma çalışmalarını öğrencilere yaptırmamaktadır; okuma ve yazma anlamlı ve işlek olarak gerçekleşmemektedir; öğrenciler sağa eğik yazmakta sorun yaşamaktadırlar; ses temelli cümle yönteminin gereği olan araçlar yetersizdir; ses temelli cümle yöntemini bilmedikleri için velilerle öğretmenler arasında sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi hakkında çelişkili fikirlere sahiptirler.

Bu araştırmaların sonuçlarına ve yapılan gözlemlere göre, ilk okuma yazma öğretimindeki sorunlar farklı başlıklar altında toplanabilir:

### 1. Programdan Kaynaklanan Sorunlar

**a. Yöntem Değişikliği:** İlk okuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin kullanılmasıyla birçok sorun yaşanmaya başlanmıştır. Türk eğitim dünyası, bu yönteme ait bilgiyle 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda karşılaşmıştır. Üstelik sınıf öğretmenleri yöntemle ilgili hiçbir birikim ve tecrübeleri olmamasına rağmen aynı yıl bu yöntemle ilk okuma ve yazma öğretmek durumunda kalmışlardır. Esasında ses temelli cümle yöntemi, klasik ses yönteminin tümevarım yaklaşımı çerçevesinde öğretimdeki işlem basamakları üzerinde birtakım değişiklikler yapılarak oluşturulmuştur. Ses yöntemi ise eğitim tarihimiz boyunca Latin harfleriyle yapılan okuma yazma öğretimi esas alınırsa sadece Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanmıştır. Kısacası sese dayalı bir eğitim –öğretim birikiminden söz edilemez. Bu nedenle de bu yöntemle sürdürülen ilk okuma ve yazma öğretim etkinliklerinde sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Yöntemden kaynaklanan sorunlardan biri harflerin öğretim sırasındır; kelime üretme, özel isim oluşturma, cümle kurma ve metin oluşturmada karşılaşılan sorunlar harf sıralamasının yanlış olduğunu göstermektedir. Yöntemden kaynaklanan diğer bir sorun da seslerin değerleri ve kelimelerin telaffuzu konusunda yaşanmaktadır. Ses öğretiminde süresiz ünsüzleri seslendirmede (*b, c, d vb.*) sesin başta –ortada- sondaki seslendirilişinde (*lambda/al/alo vb.*), ünlülerle birleşimindeki ses değişimlerinde (*et/ot vb.*), ince veya kalın seslendirme gerektiğinde (*at/Talat vb.*) hem öğretmenler hem de öğrenciler doğru sesi çıkarmakta zorluk yaşamaktadırlar, üstelik bunlarla ilgili neler yapılması gerektiği hakkında programda hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Bir başka sorun da Türkçe hece yapısına uygun olmayan “açık heceye ulaşma” aşamasıdır (*a-l:al/al-a:ala* gibi). Bu işlem basamağında okuma becerisi (*al-a* gibi) yanlış heceleme dolayısıyla da yanlış seslendirmeler şeklinde öğrenilmiş olmaktadır. Yöntemden kaynaklanan her biri ayrı bir araştırma konusu olabilecek daha birçok sorun sayılabilir ancak burada en belirgin ve yaygın olanlara değinilmiştir.

**b. Yazı Karakterinin Değişikliği:** 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, ilk okuma ve yazma öğretiminin bitişik eğik yazı ile yapılmasını öngörmektedir. Program, bitişik eğik yazının öğrencilerin gelişim düzeyine

uygun olduğunu, öğrencilerin bu yazıyla akıcı yazabileceğini, bitişik eğik yazının okuma becerisine akıcı okuma yönünden katkı sağlayacağını, öğrencilerde estetik duyguları geliştireceğini ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerin ve velilerin çoğu, öğrencilerin bitişik eğik yazı yazarken çok zorlandıklarından, ilk okuma ve yazma öğretiminde yazma becerisinin okuma becerisi öğretiminin önüne geçtiğinden, öğretim sürecinde yazma becerisi öğretime daha fazla zaman ayrıldığından dolayısıyla da okumanın ihmal edildiğinden yakınmaktadırlar. Bitişik eğik yazının günlük hayatta sık kullanılan bir yazı çeşidi olmaması ve bu yazıyla seviyeye uygun yeterince basılı kitap bulunmaması da okuma öğretiminde problemlere neden olmaktadır: Okuma öğretimi okulla sınırlı kalmakta, çevre ve evde bu beceri pekiştirilip geliştirilememektedir. Bunların dışında satır sonuna sığmayan kelimelerin bölünmesi, metin başlıklarının yazılması, ev çalışmalarında veli desteğinin yetersiz kalması, bu yazı çeşidi için uygun defter almak zorunda kalınması vb. yaşanan diğer sorunlardır.

**c. Öğretim Süresi:** İlk okuma ve yazma öğretiminin süresi, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı gereğince yarım öğretim yılı; yani 3,5 - 4 aydır. Öğrencinin okul, öğretmen, arkadaş ve yeni sorumluluklar ile ilgili uyum problemleri, ilk okuma ve yazma öğretiminin kendi öğretim güçlükleri ile birleşmekte, ilk okuma ve yazma öğretimi açısından süre yetersiz kalmaktadır. Özellikle mevcutları kalabalık sınıflarda, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin çoğunlukta olduğu çevrelerde, yetersiz Türkçe birikimine sahip öğrencilerin bulunduğu okullarda programın öngördüğü süre, ilk okuma ve yazma öğretmeye yetmemektedir.

**d. Ölçme ve Değerlendirme:** 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe dil becerilerinin kazanılıp kazanılmadığını ölçmek ve değerlendirmek için iki çeşit değerlendirme yapılmasını istemektedir: Süreç ve sonuç değerlendirme. Ancak bu değerlendirmelerin sonuca nasıl yansıtılacağı programda belirtilmemiştir. Bu durum, ölçme ve değerlendirmede subjektifliği doğurmaktadır. İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinin sonunda( birinci sınıfın birinci dönemi bittiğinde) başarısız öğrencilerin durumu tam bir muammadır. Bu öğrencilerin nasıl bir eğitim ve öğretimden geçirileceği, ikinci dönemdeki Türkçe derslerine katılıp katılmayacakları, başarısızlıklarının yıl sonu karnesindeki rolünün ne olması gerektiği yaşanan sorunlardan bazılarıdır. Öğretmenler bu sorunları tamamen el yordamıyla çözmeye çalışmaktadırlar ve değerlendirmede objektif davranmamaktadırlar. Bu konu ile ilgili olarak Türk Dil Kurumu bünyesinde oluşturulan Türkçenin Eğitim ve Öğretimi Çalışma öbeğinin bir alt birimi olan ve başkanlığını Sayın Hocamız Hüseyin Ağca'nın yaptığı "Türkçe öğretiminde Etkinliğin Ölçme ve Değerlendirilmesinde Uygulama Sorunları" konulu geniş kapsamlı alan araştırmasında bu kanaat doğrulanmıştır.

**e. Öğretim Yardımcı Araçları:** İlk okuma ve yazma öğretiminde Millî Eğitim Bakanlığı ile Bakanlığın denetiminden geçen özel yayın evlerinin

hazırladığı araçlar kullanılmaktadır. Bunlar arasında; ücretsiz dağıtılan ders kitabı, aynı zamanda çalışma kitabı özelliği de taşımaktadır. Yazma becerisinin öğretimi için gerekli olan özel satır düzenine sahip defterleri ise öğrenciler satın almaktadırlar. Öğretimde kullanılacak öğretim etkinliklerinin pek çoğu da Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet aracılığı ile ulaşılan WEB sayfasında bulunmaktadır. Bütün bunların beceri öğretimi açısından yeterliliği tartışılır. Ayrıca elektriği günde iki saat verilen veya internet bağlantısı sağlanamayan yörelerde, ulaşımı iklime bağlı veya ekonomik yetersizliği olan çevrelerde vb. bu yardımcı araçlara ulaşmak zordur. Ayrıca öğretim yardımcılarını temin etme güçlüğü, öğretim süresinin kısa oluşuyla birleşince ortaya ilk okuma ve yazma öğretimi açısından pek de olumlu sonuçlar çıkmamaktadır.

## 2. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar

**a. Öğretmenin Hazırbulunuşluk Durumu:** ilk okuma ve yazma öğretecek öğretmenlerin süreç başındaki hazırbulunuşluğu oldukça önemlidir. Yükseköğretim boyunca alınan dersler ve yapılan stajlar, öğretmen adayını ilk okuma ve yazma öğretebilecek donanımı kazandırmayı hedefler. Ancak dersi veren öğretim elemanının tutumundan uygulama okulundaki şartlara kadar birçok hususun etkisi, öğretmen adayında olumlu veya olumsuz, yeterli ya da yetersiz nitelik olarak ortaya çıkar. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü ses temelli cümle yöntemi bilgisiyle donanmış olmak ve bu konuda staj yapma imkânını elde etmiş olmak, ilk okuma ve yazma öğretimini yapacak öğretmenlerin olmazsa olmaz hazırbulunuşluk niteliklerindedir. Öğretmen adaylarının 2005-2006 yılından itibaren yükseköğretimde bu nitelikleri kazanmaya başladıkları düşünüldüğünde bu tarihten önce mezun olan öğretmenlerin bu yöntemle ilk okuma ve yazma öğretmeye hazır oldukları söylenemez; ancak onların meslekî tecrübeleri bu yöntemi çabuk öğrenmelerinde ve kolay uygulamalarında yardımcı olabilir.

**b. Görev Başındaki Eğitim Süreçleri:** Ses temelli cümle yöntemi konusunda tecrübe ve bilgisi olmayan öğretmenlerin sayıca çok olması, yaşanan problemlerin başında gelmektedir. Bu problemi, verilecek hizmet içi eğitimle kolayca çözebilir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlemiştir; ancak yapılan araştırmaların çoğu ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin neredeyse hepsi süre, içerik ve uygulama yönlerinden bu eğitimlerin yetersizliğini vurgulamaktadır.

Diğer sorunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

### 1. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar

**a. Öğrencinin gelişim özellikleri**

**b. Okul öncesi durum**

## 2. Veliden kaynaklanan sorunlar

- a. Beklentiler
- b. Yargılar
- c. Müdahaleler

## 3. Kamudan kaynaklanan sorunlar

- a. Medya
- b. Çevre etmenleri vb.

İlk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların her biri, ayrı bir araştırma konusu olabilecek önem ve özelliğindedir. Sebep ve sonuçları ortaya koymak, hem zamanı hem de çeşitli bilim alanlarından uzmanların bir arada çalışmasını gerekli kılmaktadır. Eğitimcilerden başlamak üzere sosyologlardan ekonomistlere, nörologlardan hukukçulara, çocuk gelişimcilerden psikologlara kadar daha birçok bilim insanı bu araştırmalarda bulunmalıdır. Çünkü ilk okuma ve yazma öğretimi, toplumun refahını, huzurunu, var oluşunu, devamını yakından ilgilendiren sosyal bir konudur. Bu önemli konu, aynı zamanda insana özgü düşünme dolayısıyla da üretme yetisini ilgilendirmektedir.

İnsanın düşünebilmesi, düşüncelerini sese veya yazıya dökebilmesi dile bağlıdır. Dil aynı zamanda sosyal yapıyı tesis eden bir olgudur. Bireysel ve toplumsal bu işlevleri, dilin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle medeniyette ileri kabul edilen ülkeler, dil eğitimine ve bu eğitimin ilk aşaması olan ilk okuma ve yazma öğretimine büyük önem vermektedirler. Ülkemizde de aynı duyarlılıkla yapılan her türlü çalışma desteklenmeli, bilimsel araştırma sonuçları değerlendirilerek tespit edilen sorunlar ortadan kaldırılmalı, uygulamadan sorumlu kurum ve görevlilerce dil bilincinin mihver alındığı işlevsel, kolay ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek bir okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilmelidir.

### KAYNAKÇA

Arş. Gör. Mustafa Başaran. “İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Gazi Üniversitesi, Ankara, 14-16 Nisan 2006.

Doç. Dr. M. Bahaddin Acat, Uğur Özsoy. “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Gazi Üniversitesi, Ankara, 14-16 Nisan 2006.

Dr. Muhittin Sağırlı. “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Gazi Üniversitesi, Ankara, 14-16 Nisan 2006.



Gamzegül Engin. “İlkokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Gazi Üniversitesi, Ankara, 14-16 Nisan 2006.

**İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı**, MEB, Ankara, 2005.

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Ağca. “**Türkçe Eğitiminde Etkinliğin Ölçme ve Değerlendirilmesinde Uygulama Sorunları**” Ankara 2008.

**Yrd. Doç. Dr. Hüseyin AĞCA:** Sayın Tosunoğluna teşekkür ederim. Şimdi “**İlköğretimde Dil Bilgisi Öğretiminde Kaynak Eser Sorunu**” konulu koşmalarını yapmak üzere sözü Sayın Yrd. Doç. Dr. Erol Barın’a veriyorum. Buyurun.

**Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN\*:** 11 yaş ve sonrası Soyut İşlemler dönemidir. Bu dönemde bireyde ayırt etme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hayal kurma, soyut kavramları algılayabilme gibi beceriler gelişir. Genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapma dönemine girilmiştir. Birey kendi düşünce süreçlerinin farkındadır, kendi düşüncelerini eleştirebilir, diğer bilinen gerçekleri ölçüt alarak kendi yargılarının doğru olup olmadığını kontrol edebilir. Son dönem olan bu dönemden sonra bilişsel yapıda nitelik yönünden bir gelişme ortaya çıkmaz. Ancak geliştirilen yaşantılara bağlı olarak nicelik yönünden gelişmeler her zaman mümkündür.

Piaget’in önerdiği bu yaş dönemleri kesin sınırlarla çizili değildir. Kimi bireyler ileri yaş grubunun özelliklerini taşıırken kimi bireyler de geri yaş öbeğinin özelliklerini taşıyor olabilir. Bu durum bireysel farklılığı ortaya çıkarır. Öğretmenlerin bu bireysel farklılıkları da göz ardı etmemesi gerekir. Öğretimde kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeye doğru gidilmesinin yaygın bir gerçek olduğu göz önüne alınmalıdır.

İlköğretimin ikinci kademesinde “Çeşitli ana dili becerilerinin kazandırılmasına çalışılırken, dil bilgisi öğretimine yer verilmesinin birçok yararı vardır. Dilde doğru-yanlış kavramı büyük ölçüde dil bilgisinin saptadığı kurallarla belirlenir. Yanlışları öğrenciye, ancak bu kuralları öğretmekle açıklayabiliriz; öğrenci de kendi yanlışlarını ancak bu kuralların ışığında anlayıp düzeltebilir. Dil bilgisi, bir bilim olarak, kavramları saptayıp adlandırır; başka deyişle terimler koyar. Terimler de bizim kavram, kural ve doğru-yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır.” (Göğüş 1978: 338-339) Dil bilgisi öğretiminin amacı, kural ezberletmek olmamalıdır. Dil bilgisi öğretimiyle, dilin, kabul edilen ölçütler çerçevesinde daha doğru, daha düzgün ve daha etkili kullanılması amaçlanmaktadır. Dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların doğru, eksiksiz ve etkili anlatılması mümkün değildir.

\* Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi.

“Çocuklar, Türkçeyi evlerinde ve yakın çevrelerinde çok doğal koşullar altında öğrenmeye başlarlar. Sözcüklerin yapıları ya da türleri, cümledeki işlevleri ve öteki dil bilgisi kuralları üzerinde hemen hemen hiç bilgileri yoktur. Çocukların dil becerileri ilkokulda, özellikle ilk sınıflarda, yine doğal bir ortam içinde geliştirilmelidir.” (Kavcar vd., 1998: 9). Dil bilgisi öğretimi dilin kurallarının ezberletilmesi yerine, bireyin dil edinimini destekleyecek dil öğrenme etkinlikleri dizisine dönüştürülmeli, dil bilgisi kitaplarında yer alacak doğru bilgiler ışığında hazırlanmış çeşitli oyun ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin ilgisi çekilmeli, çocuk ana dilin incelikleriyle yaparak yaşayarak tanışmalıdır. Karababa, İngilizce ve Türkçe kitaplarını karşılaştırdığı araştırmasında, İngilizce kitapların dil bilgisi öğretiminde çok çeşitli tekniklere sahip olduğunu, Türkçe dil bilgisi kitaplarının ise tamamen didaktik olduğunu ve öğrencilerin yaratıcılığını engellediğini (Karababa, 2005: 5) ifade etmektedir.

Bütün bunların yanı sıra dil bilgisi kitaplarının dil ve anlatım özellikleri de büyük önem taşımaktadır. Bu kaynak kitaplarda çocukların seviyesine uygun açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, aynı zamanda öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik metinlere yer verilmesi gerekir. “Etkili bir ders kitabı, öğrencinin ilgisini çekmeli, öğrencide derse karşı ilgi uyandırmalıdır. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesi için fırsatlar verebilmeli, çocuğun kitapla olan bağıni kuvvetlendirici yaşantılar sunabilmelidir.” (Yanpar, 2005: 114).

2005 yılında uygulamaya konan yeni programda dil bilgisi öğretimi, ilköğretimin birinci kademesinden çıkarılmış, tamamı ilköğretimin ikinci kademesinde toplanmıştır. Böylece 6-8. sınıflardaki öğrencilere Türkçenin bütün kurallarının öğretilmesi planlanmıştır. Dil öğretiminde dört temel beceri diye adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitiminin amaç olduğu, bunlara ulaşmada en önemli aracın ise dil bilgisi olduğu açıkça ortadadır. Dolayısıyla ilköğretimin ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin yükü oldukça ağırlaştırılmış olmaktadır.

İlköğretimin ikinci kademesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin en büyük sorunu ise, Türkçe dil bilgisini sağlıklı bir biçimde öğrenecekleri kaynak kitap bulamamaktır. Çünkü, ne yazık ki bu alandaki eserlerin içindeki birçok bilgi birbiriyle çelişmektedir. Sözelimi; çatı eklerinin farklı farklı anlatılması, küçük ünlü uyumunun yanlış izah edilmesi gibi hususlar, önemli bir sorundur. Buna bir de üniversite sınavına hazırlayan dershanelerin farklı ve tutarsız açıklamaları eklenince durumun ne denli karmaşık olduğu ortaya çıkmaktadır. Okulda öğrendiği dile ait bilgilerin dershanede ya da sınavlarda işe yaramadığını gören öğrenci de yalnızca sınavlardan iyi not almak üzere kendine gösterilen bazı bilgileri ezberlemekte, bunların doğru olup olmaması veya davranışa dönüşüp dönüşmemesi onun için bir amaç olmamaktadır.

Durum böyle olunca ilköğretimin ikinci kademesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin de işidaha da zorlaşmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde doğru bildiklerini öğretmeye kalktıklarında öğrencinin tepkisiyle karşılaşmaktadırlar. Okul ve dersane çelişkisi öğretmenleri yalnızca soru çözdüren kişi konumuna sokmaktadır. Ne yazık ki eğitimimizin yetkili ve etkili kurumları bu dersane urunun tedavisi yönünde tedbirler alırken bile ,bu yavan kurumlara yönelmeyi artıran adımlar atmaktadırlar.

**Sonuç olarak**, ilköğretimde dil bilgisi öğretiminde kaynak eser sorunu bir an önce çözüme kavuşturulmalı, Türkçe öğretmenleri arasında bu konuda birlik sağlanmalı ve öğrencilere oyunlaştırarak canlandırma tekniğinden de yararlanarak hazırlanmış etkinliklerle dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde kaynak eser sorununu çözmesi gereken kurumlar da Millî Eğitim Bakanlığı ve Türk Dil Kurumudur. Şu anda Türk Dil Kurumunun bünyesinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Öbeği'nin olması ise, bu konuya çözüm bulunması açısından önemli bir fırsattır. Bu çalışma öbeğinin alan araştırmalarıyla desteklenen akademik çalışmalarının ürünlerinin yakın bir gelecekte yayınlanması alana ciddi bir destek sağlayabilir.

#### **KAYNAKÇA**

Göğüş, Beşir, (1978), **Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara.

Karababa, Z. Canan, (2005), “Avrupa’da Anadil Öğretimi Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması”, **Millî Eğitim Dergisi**, Haziran-Temmuz-Ağustos, sayı. 167. Ankara.

Kavcar, Cahit-Oğuzkan, Ferhan-Sever, Sedat, (1998), **Türkçe Öğretimi**, Engin Yay., Ankara.

Yanpar, Tuğba, (2005), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Anı Yay., Ankara.

**Yrd. Doç. Dr. Hüseyin AĞCA:** Teşekkürler Sayın Barın. Bu temenniye katılmamak mümkün değil. Şimdi de Prof. Dr. Sayın Murat Özbay konuşacaklar. Buyurun efendim...

**Prof. Dr. Murat ÖZBAY\*:** Sayın Başkan, değerli meslektaşlarım ve sevgili öğrencilerimiz,

Arkadaşlarımızın dile getirdiği problemlerin önemli bir kısmı öğretmen yetiştirmeden kaynaklanıyor. Bu, elbette Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumları da yakından ilgilendiriyor. Ülkemizde Türkçe öğretmeni yetiştirmeye başlayan ilk kurum Orta Muallim Mektebi adıyla 1926 yılında Atatürk tarafından kuruldu. Okul 1929 yılında bugün Gazi Eğitim Fakültesi olarak hizmet veren binaya taşındı.

---

\* Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren bir kurumda Türkçe tek bölüm, böyle açılıyor. Tabii, bu ihtiyaç ortaya çıkmış, Atatürk bunu görmüş ve ilk iş olarak Türkçe öğretmenliği bölümünü kurmuş. Burada yıllarca Türkçe öğretmeni yetiştirilmiş. Türkiye’de nüfus ve okullaşma oranı arttıkça öğretmen ihtiyacı da artmış. Böyle olunca Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumların da sayıları artırılmış, çeşitli şehirlerimizde eğitim enstitüsü adıyla, öğrenim süresi iki yıl olan okullar açılmıştır. Daha sonra bunların öğretim yılı 3 yıla, 1978 yılında da 4 yıla çıkarılmıştır.. Bu kurumların sayısal artışı elbette ki, öğrenci sayısındaki artışın doğurduğu talep paralelinde olmuştur. Ancak bu görevi yapacak öğretmenleri yetiştirecek öğretim elemanlarının artışı bu ihtiyacı karşılayacak düzeyde olmadığı için ,kurumlarda eğitimin kalitesi tartışılır hâle gelmiştir.

“1978’de bu okulların öğretimin süresi 4 yıla çıkarılınca, Türkçe bölümlerinin adı da Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği” olmuştur. 1982 yılına gelindiğinde bu okullar üniversitelere bağlanmış ve artık bağımsız bir Türkçe öğretmenliğe eğitimi tamamen ortadan kalkmıştır. Ne zamana kadar? 1992 yılına kadar 10 yıl süreyle ülkemizde maalesef Türkçe öğretmeni yetiştirilmemiştir.(Bu eksikliği; ilk okul öğretmenliğinden gelen ve Gazi Üniversitesinde yarı zamanlı öğretim üyeliği yapan Sayın Hüseyin Ağca’nın görerek ifade ettiğini ve bu konudaki ısrarlı ısrarlı tekliflerini büyük bir dikkatle değerlendirerek bağımsız Türkçe öğretmenliği bölümünün açılmasını sağlayan Prof. Dr. Abdurrahman Güzel’in emeklerini dile getirmek büyük bir kadirbiliktir. Sağ olsunlar.) Bunun için de 1989 yılında Türkiye’de ilk defa lisansüstü seviyede Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı açılmıştır. Burada yüksek lisans ve doktora öğrencileri yetiştirilmeye başlanmıştır. Bunların da pek çoğu şu anda üniversitelerde görev yapıyor.

Lisans seviyesinde ise 1992 yılında ilk defa öğrenci alındı. O zaman Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün bünyesinde bir program olarak devam ediyordu. İlk defa Türkiye’de dil öğretimine yönelik, dil becerilerine yönelik dersler konuldu. Tabii bu arada ülkemizde ve dünyada değişen şartlar göz önünde bulundurularak değişik hedef kitlelere hitap edebilecek derslere de yer verildi: Türkçenin Öğretim Metotları, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Türk Soylulara Türkçe Öğretimi; Batı Avrupa’daki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Okuma Teknikleri, Dinleme Teknikleri vb. Bunlar ilk defa bu bölümde okutuldu. Yalnız o dönemde, Türkçe öğretimi ile ilgili derslerle birlikte Edebiyat bölümünün çok ağır dersleri birleşmişti ve o zamanki öğrencilerimiz iki yüz krediye yakın bir krediyle mezun olmuşlardı.

Gazi Üniversitesinde uyguladığımız program 1997 yılında YÖK tarafından birdenbire kesildi ve bütün Türkiye’deki Türkçe bölümlerinde standart bir program uygulanmaya başlandı ve bunda da maalesef bir **yan alan** getirildi. Bu yan alan da ders saatlerimizin % 27’sini alıyordu. Bu, geçen yıl uygulamaya başlanan yeni programda kaldırıldı, en azından oradaki boşluğa alan ya da alan

eğitimi derslerini yerleştirmiş olduk. şimdi öğretmen yetiştiren kurumlarda tabii ki bir içerik problemi var. Bu, hâlâ devam ediyor. Yeni programımızda da eksiklikler var ama bir kere dört temel dil becerisi üzerine dersler konulmalıydı, onlar konuldu. Alan eğitimi derslerinin sayıları artırıldı. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği tanımlanırken alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültürden bahsediliyor. Bu üç husus bir kanun meselesi, bunların dengeli bir şekilde dağıtılması gerekiyor.

Biz Türkçe bölümlerinde sadece Türkiye’deki ilköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştiriyoruz ama değişen dünya şartlarını da göz önünde bulundurmamız lazım. Bu sebeple Türkçe bölümlerinin bünyesinde olmak şartıyla Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı gibi ana bilim dalları da bağımsız hâle getirilmelidir. Hatta, anaokulları için de Türkçe öğretmenini yetiştiren bir ana bilim dalı, ilköğretim birinci kademe için de Türkçe öğretmenini yetiştiren bir ana bilim dalı kurularak okul öncesinden üniversiteye kadar Türkçe öğretmenleri yetiştirilmelidir.

Bir de bölümlerin sayısının artırılması, dolayısıyla kalite meselesi var. Yüksek Öğretim Kurulu, öğretim üyesi olmayan yerlere hemen bir Türkçe bölümü açıyor. Türkçe bölümlerinin üç beş kitapla veya bir hocayla yürütülebileceği düşünülüyor ama bu büyük bir yanlış. İlerde belki bu yanlıştan dönülecektir.

Öğretmen yetiştirmenin başka problemleri de var. Ama sayın başkanım sadece programı ve program içeriğini sorduğu için şimdilik bununla yetiniyorum.

**Yrd. Doç. Dr. Hüseyin AĞCA:** Sayın Özbay’a teşekür ederiz. şimdi konuşmalarını yapmak üzere sözü Yrd. Doç. Dr. Sayın Celal Demir’e veriyorum. Buyurun Sayın Demir.

**Yrd. Doç. Dr. Celal Demir\*:** Teşekkür ederim Sayın Başkan.

Sizin de buyurduğunuz gibi 1981 yılında yapılan program, kılına bile dokunulmadan 2004 yılına kadar kullanıldı. Bu duruma Batılılar, gülüyorlarmış. “23 sene boyunca sizin aklınıza hiç mi yeni bir şey gelmedi?” diye. Sık sık program değişikliğine gidilmeyebilir; ama bir eğitim öğretim programının belirli aralıklarla güncellenmesi gerekir. Zira ülkelerin nüfuslar değişiyor, gerektiğinde yazım kuralları değişebiliyor; hatta bazı bilgilerin yanlış olduğu anlaşılıyor ve tanımlar değişiyor... Bu nedenle programların her ülkede güncellenmesi gerekir.

Üzerinde konuşmak istediğim program, ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programı. Çalışmalarımda gördüm ki bu program, ülkem in gerçeklerine göre hazırlanmış bir program değil. Çünkü ülkem in doğusuyla batısı arasında, ülkem in şehirleri arasında, ülkem in köyleri arasında; hatta ülkem in kenar mahallesiyle orta mahallesi arasındaki okullarda her bakımdan hissedilebilir

\* Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğretim Üyesi.

sosyo-kültürel farklılıklar var. Bu gerçekler dikkate alınmadan hazırlanmış bir programla karşı karşıyayız.

Efendim, bir programın özünü hedefler; yani öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar oluşturur. 2005 Programının sıkıntıları burada başlıyor. Programdaki hedeflerin (programda bunlara kazanım denilmiş) yüzde 15'inin seviyenin üstünde olduğunu, yüzde 20'sinin seviyenin altında olduğunu görüyoruz. Bu uyumsuzluğun asıl nedeni hedef kitleyi tanımamaktır. Bir alan araştırması, bir durum tespiti yapılmadan ihtiyaçlar ve eksikler belirlenmiştir. Buna tahmin edilmiş demek daha doğru olur.

Programın adı üzerinde de düşünmemiz gerekiyor; çünkü bu tür programlara "Öğretim Programı" demek doğru değildir. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış olan bir programa "Türkçe Öğretim Programı" diyebiliriz. Türk çocuklarına yönelik "İngilizce Öğretim Programı", "Fransızca Öğretim Programı" gibi. Bu adlandırmalar doğrudur. Fakat 12-15 yaş grubundaki Türk çocukları kendi dillerini öğreniyorlar mı geliştiriyorlar mı? Bu tür programlara "Türçeyi Kullanma becerisini Geliştirme Programı" demenin daha doğru olacağına inanıyorum. Bu terminoloji üzerinde tekrar düşünmemiz gerekir.

Bir çocuk, hangi toplumda yaşarsa yaşasın, beşerî ihtiyaçlarını gidermek için kendisine bir dil edinir. Bu gelişme 3 yaşına kadar veya daha erken başlayabilir.. Bu dil çocuğun en yakın çevresinde konuşulan dildir. Çocuğun edindiği bu dil, 6-7 yaşına kadar olması gereken en asgarî düzeye ulaşır. Çocuk okula başladığında, dilini geliştirme aşamasındadır. Şu hâlde çocuk 7 yaşından itibaren dilini düzenli yollarla geliştirmeye başlar. Kaldı ki bizim eğitim sistemimizde ikinci kademe öğrencisi 12-15 yaş grubunu oluşturmaktadır. Bu çocuklar için yapılan programa asla öğretme programı denemez. Bu program, kelimenin tam anlamıyla geliştirme programıdır.

Bu programın iki ayağı olmalıdır: Yanlışları düzeltmek ve eksikleri tamamlamak. Yanlış bilgi, yanlış kullanım, yanlış telâffuz... bütün bunlar kendiliğinden işleyen süreç içinde yeri ve zamanı geldikçe; eğitim ortamı oluştuğça öğretmeni, ailesi, arkadaşları... tarafından düzeltilecektir. Ama eksikleri tamamlamak için bunların neler olduğunu bilmek gerekir.

Eksiklerin neler olduğunu belirleme konusunda çok konuşulabilir; ama biz şöyle bir yöntem düşünüyoruz: Fen Edebiyat Fakültelerinde, Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde bitirme tezi, yüksek lisans tezi, doktora tezi düzeyinde ağız araştırmaları yapılıyor. Şimdi bu çalışmalar meyvesi alınmaktadır. Çünkü Türkiye'nin ağız haritası tamamlanmak üzeredir. Bizim de "Dili Kullanım Haritası"na ihtiyacımız vardır. Bu proje için ağız araştırmaları model alınarak üniversitelerle Millî Eğitim Bakanlığı ortak çalışabilir.

Ciddî ve kapsamlı bir proje yapıp bu çalışma 4, 5 yıl içinde tamamlanabilir. Bu çalışmayla hangi seslerin hangi bölgede nasıl telâffuz edildiği, bu bölgelerde

yaş gruplarına ve eğitim kademelerine göre çocukların ve gençlerin dilden yararlanma düzeyi, sahip olduğu söz varlığı, okuma alışkanlıkları, dil yanlışları... belirlenebilir. İnsanımızın dilini kullanma düzeyleri; yanlışları ve eksikleri; dolayısıyla ihtiyaçları bu şekilde ortaya çıkarılıp tasnif edilebilir. Program geliştirenlerin dikkate alacakları en önemli belge bu olmalıdır. Çünkü sorunlar ve ihtiyaçlar bu belgede açıkça görülecektir.

Programı tamamlayan önemli öğelerden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarımızın her özelliği yönetmelikle belirlenmiştir. Yönetmelik, kitabın kalınlığı şu kadar forma olacak, diyor ve kitap yazarı bu ölçünün dışına çıkamıyor. Bu doğru değil. Kitabın kalınlığı değil öğrenciye sunulan kavram sayısı, söz varlığı ve üslup zenginliği esas alınmalıdır. Metinlerin dörtte birinin şiir olduğunu düşünelim. Bu metinlerin içerdiği kavram sayısı son derece sınırlı kalacaktır. Zaten insanımız birkaç yüz kelime ile anlaşmaya çalışıyor. Görüyoruz; yüksek öğrenim gençliği yakaşık 400 kelimeyle konuşuyor. 12-15 yaş grubundaki çocuklarımızın sahip olduğu aktif söz varlığı ise sözlü anlatımda 200-250 kelime. Yazılı anlatımda da bunun biraz fazlası olabilir. Bu bakımdan gelişmiş ülkelerin çok gerisindeyiz. Çünkü insanımıza kitap okutamıyoruz, okuma alışkanlığı kazandıramıyoruz. Bari öğrenci iken okumak zorunda oldukları kitapları yani ders kitaplarını ciddiyetle hazırlayalım. Çocuklarımız hayatta kullanacakları güzel Türkçeyi bu kitaplarda görmeli, kişisel söz varlığını bu kitaplar sayesinde geliştirmeli.

Sayın hocam, terminoloji konusuna değindi. Bu konuda da ciddi sıkıntılarımız vardır. Programdaki ve ders kitaplarındaki terim sorununun bir an önce çözülmesi gerekir. Çocuklara malzeme hazırlayan insanlar olarak ders kitabı yazarlarının da bu konuda duyarlı olmalarını bekleriz. Teşekkür ederim.

**Yrd. Doç. Dr. Hüseyin AĞCA:** Teşekkürler Sayın Demir. Şimdi Yrd. Doç. Dr. Sayın Fahri Temizyürek konuşacaklar.

**Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK\*:** Ben teşekkür ederim. Sayın hocam, Değerli dinleyiciler Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Çok geniş bir konu ama ben konunun bir iki noktasını dikkatinize arz etmek istiyorum. Zira hazırlanacak kitaplarda takdir edersiniz ki hem içerik hem dış yapı açısından uyulması gereken birçok kural var ama hocamızın da ifade etliği gibi artık ülkemizde ders kitapları özel yayınevleri tarafından hazırlanmakla, Talim Terbiye Kurumunun onayını da aldıktan sonra da okulların tercihine göre okutulmaktadır. Tabi metnin oluşumunda dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır. Buradaki arkadaşlarımız da konunun uzamanı olduğu için bu teferruata girmek istemiyorum. Sadece bu zaman diliminizi faydalı kullanabilmek için şunu ifade etmek istiyorum: Günümüzde özellikle çocuktan hareketle çocuğun kelime

\* Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi.

servetine dayalı birtakım alan araştırmaları yapılmakta ve ben bu araştırmaların çocuk eğitimi açısından sakıncalarını dikkatinize sunmak istiyorum. Şöyle ki âdeta moda hâline geldi, çocuktan hareketle kelime serveti çıkartılıyor ve bu kelimelerden hareketle metinler oluşturuluyor ve bu metinlerle de kitaplar yazılıyor. Bu, son derece yanlış ve sakıncalı bir davranış biçimidir. Çünkü ifade ettiğimiz gibi bir metnin edebî olabilmesi için öncelikle tarih sürecinden geçmesi gerekir. Tarih sürecinden geçmeyen bir metnin biz edebî olup olmamasına karar veremeyiz, ikincisi çocuk dili diye bir Şey yoktur. Çocuk, bugünün çocuğu yarının büyüğüdür ve biz bunları yarının büyükleri olarak görmeliyiz. Pedagojik manada da yarının büyükleri olarak değerlendirmeli ve ona göre içeriği hazırlamalıyız. Yoksa çocuk dili veya çocuğa görelik ilkesiyle hareket edip basit sade anlaşılır ve onun seviyesine uygun olan metinlerden hareketle çocuk kitaplarını oluşturursak onların fikir dünyasının, hayal dünyasının, onlardaki edebî ve estetik duygunun gelişmesine engel oluruz diye düşünüyorum. Bu manada çocuk edebiyatı kapsamı içerisinde ele alınacak metinler mutlaka tarihi süreçten geçmiş metinlerden seçilmelidir. Tabi ki dil, üslup, muhteva, kelime haznesi açısından günümüz çocuğunun ihtiyacına cevap verecek nitelikte olmalıdır. Bunu da yadsımıyoruz ama mutlaka tarihten gelen değerlerimizi, kültürümüzü, bakış açımızı, felsefemizi, içinde yaşadığımız toplumun değer yargılarını gelecekte geleceğin yöneticileri, büyükleri, idarecileri, eğitimcileri olacak çocuğa yansıtması gerekir diye düşünüyorum.

Konuma gelecek olursak; çocuk kitapları, biçim özellikleri ve içerik yönünden bir bütün olmalıdır. Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler ise seçeceğimiz kitaplarda ailelere ve eğitimcilere yol gösterici nitelikte olmalıdır.

Bireyin kendini yetiştirmesinde kitabın rolü ne kadar önemliyse, yeni kuşakların gelişmesinde de o oranda büyük etkiye sahiptir. Bireyin gelişim süreçlerini dikkate aldığımızda, çocuklar için hazırlanan kitapların, büyükler için hazırlanan kitaplardan birçok açıdan farklılık göstermesi gerektiği gerçeğini görürüz. Okul öncesi yaş grubunun gelişim özelliklerini de dikkate aldığımızda bebeklik dönemi ile okul öncesi dönemin gelişim düzeylerinin çok farklı olduğunu görürüz. Bu gerçeklerden hareketle, çocuk yayınları içerisinde ağırlıklı bir yeri olan çocuk kitaplarını ana hatlarıyla tasnif edecek olursak üç grupta değerlendirmemiz mümkündür.

Bunlar;

1. Edebî olmayan çocuk kitapları (ABC Kitapları)
2. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitaplar.
3. Okul ağı çocuklar için hazırlanan kitaplar.

Özenle hazırlanmış bir çocuk kitabı, hedef kitlesinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, çocuğun zevkle dinlediği veya okuduğu bir eser olmalıdır. Bir çocuk kitabını değerlendirirken; kitabın yazar ve ressamının kim olduğuna,



kitabın amacının ne olduğuna, konusunun çocuğun kavrama düzeyine uygun olup olmadığına, karakterlerin özelliklerine, üslup ve gramerin hitap ettiği yaşa uygunluğuna, resimle metnin ilişkili olup olmadığına, fiziksel özelliklerine, giriş gelişme ve sonuç kısımlarının belirgin olup olmadığına ve yayıncının bu alanda tanınmış biri olup olmadığına dikkat edilmelidir.

Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitaplar özenli bir dil ve anlatımla hazırlanmalıdır. Halk arasında “resimli kitaplar” adı verilen bu kitaplar, okul öncesi çağlarda çocuğu dil ve resim ile uyarıp onun dil gelişimine, beceri gelişimine, duygusal ve kavramsal gelişimine katkı sağlar, hatta onu eleştirci düşünmeye iter. Çocuğun iç çatışmalarını yenmesi ve sosyalleşmesi için yardımcı bir gereç olup, yaratıcı düşüncenin gelişmesini sağlarlar. Çocukları günlük hayatın gerçeklerine hazırlar, dinleme-anlama becerilerini geliştirir, kelime hazinelerini zenginleştirir .

Resimli kitaplar, okul öncesi çocuklara başkaları tarafından okunan; metin kadar veya metinden daha fazla resim içeren kitaplardır. Bu kitaplarda esas olan unsur resimlerdir. Eğer metin varsa bu metinleri resmin tamamlayıcısı olarak algılamak gerekir. Diğer çocuk kitaplarına göre göze daha çok hitap ederler. Bu kitaplar çocuklara yeni bilgiler verdikleri gibi onların var olan bilgilerini de pekiştirirler.

Resimli kitaplar, çocukların ilk tanıdığı tür olması bakımından önemlidir. Bu tür kitaplar çocuklara kitap sevgisi aşılar, onlara yaşam hakkında yeni kavram ve deneyim kazandırır, onlara ilk edebî ve estetik zevki verir ve yetişkinlerle iletişim kurmalarına yardımcı olur.

Müsaadenizle kısaca bu kitaplarda bulunması gereken fiziksel özelliklerden de bahsetmek istiyorum.

Fiziksel özellikler, kitabın dış yapısıyla ilgili özellikleri kapsamaktadır. Bunlar renk, resim, kâğıt, cilt, büyüklük, yazı puntosu gibi özelliklerdir.

**Büyüklük:** Okul öncesi çocuklar için resimli kitapların büyüklüğü iki kucak genişliği olmalıdır. Kitabın büyük olması, ressamın konuyu istediği gibi aktarma ve resimleme olanağı verir. Kitabın ağırlığı da çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Okuyanla dinleyenin rahatça görmesi, kullanabilmesi olanağını verecek nitelikte hafif olması gerekir.

**Ciltleme:** Çocukların sinir-kas dengeleri yetişkinlerde olan seviyede gelişmemiştir. Bu nedenle çocuklar, kitapları yetişkinler kadar özenle ve bilinçle kullanamazlar. Bu yaş çocuklarına göre hazırlanmış kitapların sağlam, dayanıklı ve dikişli olması gerekmektedir. Bütün çocuk kitaplarında özellikle de okul öncesi çağı kitaplarında ciltlemenin önemi çok büyüktür. Cilt kapağının kalın mukavva veya bezden olması, içeriğinde plastik kaplama bulunması kısa sürede kitabın yırtılmasını önler.

**Kapak:** Çocukları kendine çeken, kitabı sevimli kılan bir unsur olması açısından kitabın kapağı çok büyük önem taşır. Kitap kapağı hazırlamak kolay bir iş değildir. Bir sanatçı duyarlılığı ve yaratıcılık yeteneği gerektirir.

Kapak bir yandan kitabın konusuyla ilişkisi olmalı, diğer yandan alıcısını düşündürmeli, onunla duyuşsal bir bağ kurmalıdır. Bir dizinin kapağı hazırlanırken de kapaklar arasında bir ilişki, renk uyumu, zengin ve etkileyici çağırışimler olmalı, kapağın çağrıştıracığı düşünce de önceden belirlenmelidir.. Kapak resmi, içeriği en iyi biçimde yansıtmalıdır. Kitap albenili, çekici olmalı; çocukta onu eline almaya, ona bakmaya istek yaratmalıdır.

**Kâğıt:** Okul öncesi çocuk kitaplarında sağlam, dayanıklı, ışığı çok yansıtmayan, mat renkte kâğıt kullanılmalıdır. Resimlerin net ve güzel çıkması için kağıdın birinci hamur ve gramajlı olması gerekir. Çabuk yırtılmayı önlemek üzere bazen kâğıda naylon da katılabilir. İkinci hamur denen saman kâğıdı, renkleri emmediği için resimli kitapta elverişli değildir. Ayrıca çabuk sararıp yırtılır. Parlak kuşe kâğıt ise; ışığı yansıtıp gözleri yorduğundan elverişsizdir. Pelür kâğıdı ve gazete kâğıdı da çocuk kitaplarında hiç kullanılmaması gereken bir türdür.

**Resimler:** Bu konuda ülkemizde ciddi bir başıboşluk yaşanmaktadır. Bu tür kitaplara konulan resimler üzümlere ifade ediyorum ki çok özensiz seçilmektedir. Bu yetmiyormuş gibi bir de anlayış farkı yaşanmaktadır. O da şudur. Bu düzeydeki çocuk kitaplarına konulan varlıkların resimleri değil çok çirkin adeta acemi elinden çıkmış karikatürlerden ibarettir. Bu husus çocukların gerçek hayatla bağlarını kurmak şöyle dursun onları gerçek hayata yabancı hâle sokmaktadır. Sevimli ,uysal bir kedi fotoğrafı yerine örneğine gerçek hayatta hiç ama hiç rastlanmayacak bir garip kedi motifi yerleştirilmesi çok yaygın bir yanlışlık olarak yıllardır devam etmekte ve büyük eğitimciler bunları seyretmektedirler.

Çocuk kitaplarındaki resimler tamamlayıcı, süsleyici ve yorumlayıcı olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir. Bu noktadan hareketle resimlerin açık, anlaşılır ve konuya uygun olması, anlamı bütünlemesi, çocukların hayal güçlerini geliştirici olması ve sanat değeri taşıması gerektiği söylenebilir. Okul öncesi döneme hitap eden kitaplar tamamen resimli olabileceği gibi, her resmin altına birer cümlelik metin de yazılabilir. Çocuk kitaplarını, her yazar yazamayacağı gibi her ressam da resimleyemez. Çocuk kitapları resimleyicisi de en az yazar kadar kültürlü ve çok iyi bir yorum olmalıdır. Resimler yorumlanmaya elverişli ve çocuğun seviyesine uygun olmalıdır.

**Harf Boyutları:** Çocuğa kitabı büyükleri okur. Bu nedenle resimli kitaplarda harf büyüklükleri pek önemli olmayabilir. Fakat bu kitapları çocuklara genelde dedelerin ninelerin okuyacağı da dikkate alınmalıdır. Ayrıca çocuğun, okumayı öğrendikten sonra tekrar dönerek kitabı okuması göz önüne alındığında yazı boyutlarının 18-24 olması gerektiği söylenebilir.

**Sayfa Düzeni:** Sayfa düzeni, resimlerin yerleştirilişi, satır boşluklarının, satır başlarının, sayfa alt ve üst boşluklarının ayarlanması gibi özellikleri kapsamaktadır. Yazının başladığı kısım, daima aynı hizadan başlamalıdır. Bunun nedeni, çocuğa okuma alışkanlığı vermektir. Ters basma, gramer hataları, devrik cümleler olmamalıdır. Yazı, sayfaya tek sütun olarak yerleştirilmelidir. Satır aralarında, sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakılmalıdır.

**Dr. Hüseyin AĞCA:** Yrd. Doç. Dr. Sayın Fahri Temizyürek'e teşekkür ederiz.

Muhterem katılımcılar Ülkemizde Türkçe öğretimin ve eğitiminin çeşitli yönleriyle ele alındığı bu panelin sonuna gelmiş bulunuyoruz. Yüksek müsaadelerinizle fazlaca zamanınızı almadan konularıyla ilgili bir değerlendirme yapmak istiyorum. Güzel, zengin, büyük ve yaşayan dillerin edebî kimliği en uzun dili olan Türkçenin öğretiminden değil, eğitiminden ve geliştirilmesinden söz edilmesinin uygun olacağı kanaatindiyem. Bu işlevin en baştaki sorumlusunun ebeveyn olduğunu da öncelikle vurgulanmasından yanayım. Ancak Ülkemizin sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyindeki anlamlı düzeydeki farklılığı bu sorumluluğun sadece ebeveyne bırakılmasında en azından bir eğitim eşitsizliğine sebep olacağını da dikkate almamız gerektiğini ve bunun sonucu olarak ikinci ve birincisi kadar önemli olan sorumluluğun örgün eğitime ait olacağını belirtmek istiyorum. Kurumlaşmış örgün eğitim denince de akla öncelikle eğitimcilerin daha açık bir ifade ile öğretmenlerin geldiği ortadadır. Öğretmen eğitiminin bir numaralı sorumluları da elbette ki bu eli öpülesi kişileri yetiştiren yüksek öğretim kurumlarıdır. Bu çalışmada görev alan ve bir süredir huzurunuzu meşgul eden arkadaşlarımızın bu sorumluluğun bilincinde olduklarını sunumlarında ortaya koyan meslektaşlarıma ne kadar teşekkür etsem minnetlerimi sunmakta aceze düşüğümü belirtmek isterim. Aralarında bulunmaktan, onlarla yıllardır cephedeki Mehmetçik dikkatiyle bu alanda mücadele etmenin hayatıma kattığı değeri ifade etmek bendenizin başka bir aczidir. Tabii ki eğitimin sayılamayacak çok boyutlarının temel unsurları arasında eğitim felsefemizin hedef kitlemizin beklentilerinin eğitim ortamlarının eğitim programlarının ,her alandaki bilimlik ve teknik gelişmelerin izlenmesinin, kitap ve diğer eğitim yardımcılarının ve nihayet disiplinler arası ilişkiler ile eğitim metotlarının birlikte ve alan uzmanlarının etkileşim içinde çalışmalarının aynı paralelde yürütülmesi önem kazanmaktadır. Hele eğitim süreçlerinin çıktılarının ölçülüp değerlendirilmesinin; özellikle ülkemizi eğitim sisteminin en sorunlu ve en yumuşak karnı olan **Ölçme ve Değerlendirme** boyutunun ciddi biçimde ele alınmasının önemine işaret etmek gerekir. Büyük Önderimiz Gazi Mustafa Kemal'in ifadesiyle "Eğitimin muhtevası kadar, metodunun da millî olması." direktifi doğrultusunda bir eğitim anlayışının benimsenmesinden yana bilinçli bir tavır ortaya konulmasından sunucu, dinleyici ayırımı yapmaksızın hepimizin mutluluk duyduğu gerçeğine dikkatinizi çekip bizi sabırla dinlediğiniz için teşekkürlerimi sunuyor, saygılarımızın kabulünü arz ediyoruz.

