

**T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**“TEDRİSAT MECMUASI, TERBİYE,  
TERBİYE MECMUASI, YENİ MEKTEB”  
DERGİLERİNDEKİ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ  
MAKALELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Tahir MERAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mersin, 2014**



**T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**“TEDRİSAT MECMUASI, TERBİYE,  
TERBİYE MECMUASI, YENİ MEKTEB”  
DERGİLERİNDEKİ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ  
MAKALELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Tahir MERAN**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mersin, 2014**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Ana Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Faik KANATLI

¼ye.....

Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal şAHBAZ  
(Danışman)

¼ye.....

Yrd. Doç. Dr. Mehmet G¼NG¼R

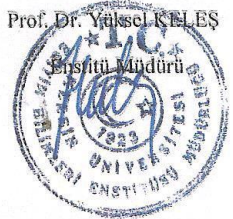
Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

4.3./2014

Prof. Dr. Y¼ksel KİLEş

Enstit¼ M¼d¼r¼



## ÖN SÖZ

İnsanın sosyal bir varlık olması, onun sürekli olarak toplumdaki diğer insanlarla iletişim içerisinde bulunmasını gerektirmiştir. İnsan, kurduğu bu iletişim sayesinde ait olduğu toplumda “ben de varım” diyebilmiştir. Dolayısıyla kurulan iletişimdeki başarının toplumsal ve bireysel hayattaki yeri büyüktür.

Hayatta önemli bir fonksiyonu olan iletişimin sağlanmasında birçok araç kullanılsa da bunlar arasında dilin ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Çünkü diğer iletişim araçlarının yetersiz kaldığı durumlarda bile dil, iletilmek istenen mesajları eksiksiz olarak gönderecek niteliktedir. Dolayısıyla bireyin dili kullanma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu becerinin geliştirilmesi, toplumların eskiden beri üzerinde durduğu bir nokta olmuş ve sistemli olarak ana dili eğitimi süreçleri uygulamaya konulmuştur. Uygulanan süreçlerde kullanılan yöntem ve tekniklerden öğretmen niteliklerine, öğrenci özelliklerinden ders materyallerine kadar pek çok nokta göz önünde bulundurularak istenilen amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

“Tedrisat Mecmuası, Terbiye, Terbiye Mecmuası, Yeni Mekteb Dergilerindeki Türkçe Eğitimi ile İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışmada, söz konusu süreli yayınlardaki makaleler aracılığıyla Türkiye’de gerçekleştirilen ana dili eğitiminin geçmişine ışık tutulmuştur. Böylelikle Türkçe eğitiminin geçmişi ile günümüzü arasında bir köprü kurularak Türkçe eğitiminde yapılanlar ve yapılması gerekenler irdelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma süresince bilgisini ve deneyimlerini benimle paylaşan, büyük bir sabırla emek sarf edip beni yönlendiren değerli hocam Namık Kemal ŞAHBAZ’a; her koşulda maddi ve manevi desteğini esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

## ÖZET

### “TEDRİSAT MECMUASI, TERBİYE, TERBİYE MECMUASI, YENİ MEKTEB” DERGİLERİNDEKİ TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ MAKALELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Tahir MERAN**

**Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ**

“Tedisat Mecmuası, Terbiye, Terbiye Mecmuası, Yeni Mekteb Dergilerindeki Türkçe Eğitimi İle İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma Türkçe eğitimi ana bilim dalında, Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ danışmanlığında Tahir MERAN tarafından gerçekleştirilmiştir. 158 sayfa süren ve Şubat 2014’te bitirilen bu çalışmayla başlıkta adı geçen dergileri kaynak olarak ülkemizdeki Türkçe eğitimi süreçleri üzerine değerlendirmeler yapma amaçlanmaktadır.

Ülkemizde Türkçe eğitimi üzerine çalışmalar, II. Meşrutiyet Dönemi’nden itibaren hız kazanmıştır. O döneme göre yenilik sayılan birçok uygulama hayata geçirilmiştir. Bunların tanıtımını yapmak için de çıkarılan dergiler vasıta olarak kullanılmıştır.

Bu maksatla çıkarılmış olan ve çalışmada ele alınan “Tedisat Mecmuası, Terbiye, Terbiye Mecmuası, Yeni Mekteb” isimli dergiler; tarihsel yöntemin veri toplama araçlarından biri olan doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Dergilerde Türkçe eğitimi ile ilgili tespit edilen makaleler Latin harflerine çevrilmiştir. Daha sonra bu makalelerden elde edilen verilerden hareketle bu dergiler tanıtılmış, Osmanlı Dönemi’nde Türkçe eğitimi verilirken temel dil becerileri üzerine yapılan uygulamalar gösterilmiş, bu uygulamalarda kullanılan yöntem ve teknikler belirtilmiş, uygulamalardaki aksaklıklar ve bu aksaklıkları giderecek öneriler ortaya konmuş, Türkçe eğitiminin tarihsel gelişim sürecinde geçmiş ile günümüz karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuna ilkokuma yazma, okuma, yazma, konuşma, dil bilgisi öğretimi, genel öğretim yöntem ve tekniklerinin ele alındığı orijinal makalelerin çeviri-yazıları eklenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, Tedrisat Mecmuası, Terbiye Mecmuası, Yeni Mekteb.

## ABSTRACT

### EVALUATION OF THE ARTICLES RELATED TO TURKISH EDUCATION IN THE JOURNALS OF “TEDRİSAT MECMUASI, TERBİYE, TERBİYE MECMUASI, YENİ MEKTEB”

**Tahir MERAN**

**Master’s Thesis, Department of Turkish Language Teaching**

**Supervisor: Asst. Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ**

This study under the title of “ Evaluation Of The Articles Related To Turkish Education In The Journals Of ‘Tedrisat Mecmuası, Terbiye, Terbiye Mecmuası, Yeni Mekteb’” has been carried out by Tahir MERAN and mentored by Assistant Professor Doctor Namık Kemal ŞAHBAZ in the department of Turkish Language (Education). This study consists of 158 pages and was completed in February, 2014, and it aims at carrying out the evaluation on the processes of Turkish education in our country by using the above-mentioned journals as a reference.

Studies on Turkish education in our country accelerated in the 2<sup>nd</sup> Constitutional Monarchy Period. Lots of practices which were thought as reform in that period were put into practice. Journals were used as a tool to introduce these new practices, as well.

The journals named as “Tedrisat Mecmuası, Terbiye, Terbiye Mecmuası, Yeni Mekteb” which were issued to that end and have been discussed in this study were subjected to the document review that is one of the tools of data collection in historical method. The articles on Turkish Education in these journals have been translated into Roman (Latin) characters. Then, these journals have been introduced based on the data gained from these articles. Practices on basic language skills while giving Turkish education in the period of Ottoman Empire have been indicated, the methods and techniques used in these practices have been stated, the defects in these practices and suggestions to recover these defects have been presented, and finally past and today of Turkish Education in the historical development process have been compared. At the end of the study, the translation scripts of the original articles discussing the common teaching methods and techniques of early literacy, reading, writing, speaking, and grammar teaching have been attached.

**Key Words:** Turkish Education, Tedrisat Mecmuası, Terbiye Mecmuası, Yeni Mekteb.

# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ŞEKİLLER.....	viii
EKLER LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Türkçe Eğitiminin Önemi ve Tarihsel Gelişimine Genel Bir Bakış.....	1
1.2. Süreli Yayınların Türkçe Eğitimindeki Yeri ve İşlevi.....	4
1.3. Çalışmada İncelenen Süreli Yayınların Tanıtımı.....	6
1.3.1. Tedrisat Mecmuası.....	6
1.3.2. Terbiye Mecmuası.....	7
1.3.3. Yeni Mekteb.....	8
1.3.4. Terbiye.....	9
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM.....	11
2.1. Araştırmanın Amacı.....	11
2.2. Araştırmanın Önemi.....	12
2.3. Problem Cümlesi.....	13
2.4. Alt Problemler.....	13
2.5. Araştırmanın Yöntemi.....	13
2.5.1. Kavramsal çerçeve.....	14
2.5.2. Sayılıtlar.....	14



2.5.3. Kapsam ve sınırlılıklar .....	15
2.5.4. Veri toplama yöntemi.....	15
2.5.5. Verilerin çözümlenmesi .....	16
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>17</b>
3.1. İlkokuma Yazma Öğretimi .....	17
3.2. Okuma Eğitimi .....	29
3.3. Yazma Eğitimi.....	67
3.4. Konuşma Eğitimi.....	84
3.5. Dil Bilgisi Öğretimi.....	93
3.6. Yazım (İmla) Kuralları ve Noktalama İşaretleri.....	101
3.7. Öğretim Yöntem ve Teknikleri .....	107
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>121</b>
4.1. Çalışmada İncelenen Süreli Yayınlar .....	121
4.2. İlkokuma Yazma Öğretimi .....	122
4.3. Okuma Eğitimi .....	123
4.4. Yazma Eğitimi.....	125
4.5. Konuşma Eğitimi.....	126
4.6. Dil Bilgisi Öğretimi.....	127
4.7. Öğretim Yöntem ve Teknikleri .....	128
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>130</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>137</b>
EK.1. Tedrisat Mecmuası .....	137
EK.2. Terbiye Mecmuası.....	138
EK.3. Terbiye .....	139
EK.4. Yeni Mekteb.....	140
EK.5. “ELİFBA” YI NASIL ÖĞRETMELİ? .....	141

EK.6. KIRAAT DERSİ NASIL VERİLMELİDİR? .....	144
EK.8. ÇOCUKLARI NASIL KONUŞTURMALI.....	151
EK.9. ALMANYA'DA İMLA TEDRİSATI .....	154
EK.10. BİR DERSE BAŞLARKEN .....	156
ÖZ GEÇMİŞ.....	159

## ŒEKİLLER

**sayfa no.**

Œekil 1. Kıraat Hakkında Tedkikler (Œekil.1,2) .....	33
Œekil 2. Kıraat Hakkında Tedkikler (Œekil. 3, 4, 5, 6, 7, 8).....	35
Œekil 3. Kıraat Hakkında Tedkikler.....	37

## **EKLER LİSTESİ**

- 1- İncelenen Dergilerin Orijinal Kapak Resimleri
- 2- İncelenen Dergilerden Makale Örnekleri

# BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

## 1.1. Türkçe Eğitiminin Önemi ve Tarihsel Gelişimine Genel Bir

### Bakış

İnsan, sürekli olarak çevresi ile sosyal ve kültürel anlamda iletişim içerisinde. Bu iletişim sayesinde hayatı boyunca yeni davranışlar edinir veya davranışlarında değişiklikler gösterir. Böylesine önemli olan iletişimde ise kullandığı temel araç ana dildir. Ana dil, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasına bağlı olarak kültürel etkilerle gelişen ve değişen bir göstergeler dizgesidir ve bu göstergeler; toplumsal hayatı düzenleyen, değer taşıyan, kimlik oluşturan, iletişim sağlayan bir nitelik taşımaktadır (Çelebi, 2006: 303). Bu yüzden ana dilinin öğretimi, istenilen bireyin oluşturulması adına her zaman toplumlarda önem verilen bir durum olmuştur.

Ana dili öğretiminin esas amaçları; bireylerin anlama ve anlatma kapasitelerinin geliştirilmesi, bunlara dair okuma ve dinleme zevklerinin ilerletilmesi, şahsi söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Demir ve Yapıcı, 2007: 182).

Dolayısıyla toplumu oluşturan bireylere zaten doğuştan itibaren edinmeye başladıkları ana dillerinin ilkokulun birinci sınıfından itibaren sistematik ve programlı bir şekilde öğretilmeye çalışılması, bu amaçlara yaklaşmayı sağlarken Türkçe eğitiminin de başlı başına bir uğraş alanı olmasına ortam yaratmıştır.

Böyle bir uğraş alanında ilkokul birinci sınıf düzeyindeki çocuklar, bu eğitimin ilk aşamasında ana dillerinin okuma ve yazma becerileriyle karşılaşmaktadırlar ki bu becerilerin öğretim geçmişi yazının icadına kadar götürülebilir. Alfabenin bulunuşuyla da sistemli hâle gelen bu ilk okuma yazma öğretimi, günümüze kadar gelişimini devamlı surette kendini zamana uyarlayarak devam ettirmiştir (Şahbaz, 2005: 1).

Türkçe eğitiminin ülkemizdeki tarihsel gelişimi hakkında Topbaş'ın 1998'deki çalışmasına baktığımızda Türkçenin 15. yüzyıla kadar son derece saf bir şekilde halk arasında kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu yüzyıldan sonra Arapça ve Farsçanın yoğun etkisi altına giren Türkçe, bir eğitim ve bilim dili olarak görülmemiştir. Özellikle sıbyan mekteplerinde öğretilen Kuran'ın ve Arapçanın bunda etkisi büyüktür. Bu mekteplerde çocuklara Kuran okutmak, namaz kılınmasını ve namazda okunacak duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak gibi üç esas gaye güdülmüştür; ancak burada yazı yazdırmaktan kasıt

bir düşünceyi kaleme almayı öğretmekten ziyade Arap harflerinin kâğıt üzerine güzelce kopya edilmesidir (Ergin, 1939: 71). Doğal olarak mekteplerde böyle bir zihniyetin devam ettirilmesi çocukların günlük yaşamda kullanacakları bilgilerden mahrum kalmalarına, dertlerini anlatacak iki satır yazı yazamamalarına ve kopyacı olmalarına sebep olmuştur.

Tanzimat'tan itibaren Türkçe eğitime verilen önem daha da artmıştır. Örneğin "Maarif Nezareti", 1861 yılında öğretim dilini Türkçe olarak belirtse de pratikte Arapça ve Farsçanın etkisinden çıkılmamış hatta Türkçe derslerinde Arapça ve Farsça kurallar öğretilmeye devam edilmiştir.

II. Meşrutiyet Döneminde Türkçe eğitimi adına daha yenilikçi ve bilimsel atılımlar yapılmaya başlanmıştır. Satı Bey, Sabri Cemil gibi dönemin önde gelen eğitimcileri Türkçe eğitimindeki mevcut yanlışlıklara dikkat çekerek bunları düzeltmek adına yeni yöntemler ortaya koyup uygulamaya çalışmışlardır. Özellikle eğitimde ezbercilikten ziyade uygulamaya ayrı bir önem vermişlerdir. Eğitimin o dönemdeki önemli araç gereci olan ders kitaplarını daha işlevsel ve çekici hâle getirmişlerdir. 1912 Balkan yenilgisinden sonra millî eğitim önem kazanmış ve yukarıda belirtilen alfabe arayışının tekrar hız kazandığı görülmüştür. Yine bu zamanda Nüzhet Sabit Bey'in "savti usul" denen tekniği Türkçeye uyarlaması Türkçe eğitimi tarihi açısından bir devrim olmuştur (Engin ve Uygun, 2011: 205). Aynı dönemde hâkim olan Türkçülük akımı; dile geçerek ürünlerini vermeye başlamış ve Türkçülük ülküsüne gönül veren öğretmenler sayesinde ana dili öğretiminde hazırlanan programların bu ülküden etkilendiği görülmüştür (Göğüş, 2005: 136-137). Böyle bir durum okullarda ana diline duyulan sevgi ve saygının had safhaya çıkmasına ortam yaratmıştır.

Genel olarak baktığımızda cumhuriyetin ilanından 1981'e kadar hazırlanan öğretim programlarını ilköğretim Türkçe programları (1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968 programları) ve ortaokul Türkçe programları (1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962 programları) şeklinde ikiye ayırabiliriz ve 1981 yılında hazırlanan programı ilköğretim 1-8. sınıflardaki Türkçe derslerini bir bütün olarak ele alan müstakil bir program olarak görülmektedir. (Coşkun ve Taş, 2008: 63). 2005 ve 2006 programları ise tekrar 1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Cumhuriyetle birlikte Türkçe ulusal bağlardan biri olarak görülmüş ve dilin Türkçeleşmesi adına çok büyük girişimlerde bulunulmuştur. 1928 yılında yapılan harf inkılabı ile Arap harflerinden Latin harflerine geçilmiştir. 1932'de kurulan Türk Dil Kurumu ile Türkçe seferberliği hız kazanıp kurumsallaşmıştır. Türkçenin kökenine ve niteliğine ilişkin çalışmalar artmıştır. Bunun bir neticesi olarak 1942'de ortaokul programına "dil bilgisi" dersi konmuştur. 1949 yılında ana dili eğitimi açısından oldukça gelişmiş bir program ortaya konmuş ve "Dil

Devrimi” öğrencilere sevdirilip benimsetilmesi gereken bir amaç olarak gösterilmiştir.

Günümüze kadarki öğretim uygulamalarının temelini 1957 yılında hazırlanan Türkçe programları oluşturmaktadır. 1981 yılında geliştirilip yürürlüğe giren Türkçe programı, zamanının çağdaş öğretim anlayışına uygun düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu program, Türkçe öğretiminde genel ve özel amaçlar, kazanımlar, yöntemler, ölçme ve değerlendirme, araç gereçler gibi pek çok noktaya temas etmektedir. Fakat bu geniş programda da gelişen şartlar doğrultusunda eksiklikler baş göstermiştir.

1981'deki programa göre pek çok amacın daha detaylı dile getirildiği ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2005 Türkçe öğretim programında anlama ve anlatma seviyeleri yüksek, temel dil becerilerine sahip, ahlaki değerleri benimsemiş, üst düzey zihinsel becerilerle sorgulayıcı bireyler hedeflenerek daha çok “değersel ve tutumsal” bir havanın takip edildiği söylenebilir (Durukan, 2008: 152).

2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya alınan bu öğretim programında öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenden beklenen rollerin değiştiği görülmüş yani öğretmen klasik anlatıcı rolünden ortam hazırlayan bir rehber durumuna geçerken öğrenci ise bilgiyi doğrudan alan değil kendisine sunulanlardan yapılandırıp ortaya çıkartan bir pozisyona girmiştir (Şen ve Taşkın, 2010: 46). Ancak bu yaklaşımın sahadaki uygulamaları bazı sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Özellikle öğretmenlerin alışlagelmiş merkezietçi kimlikten sıyrılmaları pek kolay olmamış ayrıca bu yeni yaklaşımın uygulanması noktasındaki tavsiyeler öğretmenlere yeterince verilmemiştir. Diğer taraftan programın istediği şekillerdeki ortamın sağlanması pek çok yerde okulların fiziki ve sosyal şartlarına takılıp kalmıştır. Öğrencinin kendini göstereceği proje ve performans ödevlerinde de istenilen amaçlara ulaşılammıştır. Çünkü bu ödevler ya veliler tarafından yapılmış ya da internetten çaba sarf edilmeden indirilip getirilmiştir.

Programın uygulamasındaki bu gibi sıkıntılar, yapılan çalışmalarla tespit edilerek günümüze kadar değişik tarihlerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmeliklerle giderilmeye çalışılmıştır. Böylelikle programın istenilen hedeflere ulaşması için günün değişen koşullarına göre geliştirilmesi hedeflenmiştir.

## 1.2. Süreli Yayınların Türkçe Eğitimindeki Yeri ve İşlevi

Birçok kitap ve ansiklopediden elde edilebilecek bilgi birikimi herhangi bir süreli yayının takip edilmesiyle elde edilebilir. Çünkü birçok kaynağın içeriğini içerisinde barındıran gazete ve dergiler, okuyucunun kısa sürede sıkılmadan ve yorulmadan bu birikime ulaşmasına olanak tanır. Dergilerde bulunan masallar, hikâyeler, resimler, bilmeceler, eğitici ve öğretici yazılar, resimler, karikatürler, fotoğraflar çocukların okuma alanındaki bireysel ihtiyaçlarını doyurucu bir biçimde karşılayabilir. Dolayısıyla özellikle çocuklara yönelik süreli yayınların eğitim öğretimdeki yeri önemlidir (Tanrıkulu, 2008: 1).

Bu yüzden 18. yüzyıldan itibaren dünyada ve ülkemizde süreli yayınların özellikle çocukların eğitimi açısından önemi fark edilmiş ve süreli yayın basımı artmıştır. Daha sonra süreli yayınların iyileştirilmesi ve bunlara bilinç kazandırılması amacıyla bilimsel çalışmalar da yürütülmüştür. Ülkemizde de özellikle Cumhuriyet döneminde böyle çalışmalar hız kazanmıştır. YÖK'ün tez merkezinde “süreli yayınlar” başlığı ile bir tarama yapıldığında süreli yayınların çalışma konusunun temelini oluşturan Türkçe eğitime ve çocuğun gelişimine etkisini inceleyen şu çalışmalar görülmüştür: Musa Şenol'un 1999 yılındaki “*Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası*” adlı yüksek lisans tezi, Bekir Hergüner'in 2004 yılındaki “*Başlangıçtan II. Meşrutiyete Kadar Çocuk Şiirleri*” adlı yüksek lisan tezi, Fatma Çil'in 2004 yılındaki “*Satı Bey'in Hayatı, Eserleri ve Türk Eğitime Katkıları*” adlı yüksek lisans tezi, Mustafa Gündüz'ün 2005 yılındaki “*II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim ve Modernleşme Aracı Olarak Süreli Yayınlar*” adlı doktora tezi, Gönül Günaydın'ın 2005 yılındaki “*Doğan Kardeş Dergisinde Çocuğa Kazandırılması Hedeflenen Değerler ve Ortaya Çıkan Çocuk Modeli (151-225. Sayı)*” başlıklı yüksek lisans tezi, Nilgün Öğüt'ün 2006 yılındaki “*Eski Harfli Çocuk Dergilerinden Yeni Yol Dergisinin Çocuk Eğitimindeki İşlevi*” adlı yüksek lisans tezi, Candemir Demircan'ın 2006 yılındaki “*Mektepli Gazetesi'nde Yer Alan Metinlerin İçeriğinin Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimlerine Katkısı (1-148. Sayı)*” adlı yüksek lisans tezi, Gökhan Güler'in 2006 yılındaki “*Ebe Sobe Çocuk Dergisinin Eğitimi Açısından İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezi, Nurten Eker'in 2006 yılındaki “*Doğan Kardeş Dergisinde Yer Alan Metinlerin Tür, İçerik ve Anlatım Özelliklerinin Çocuk Eğitime Katkısı Açısından İncelenmesi (1-75. Sayı)*” adlı yüksek lisans tezi, Haydar Yıldırım'ın 2006 yılındaki “*Doğan Kardeş Dergisi'nde Yer Alan Metinlerin Tür, İçerik ve Anlatım Özelliklerinin Çocuk Eğitime Katkısı Açısından İncelenmesi (76-150. Sayı)*” adlı yüksek lisans tezi, Fatih Tanrıkulu'nun 2008 yılındaki “*Mehmet Şemseddin'in Dergiciliği*” adlı yüksek



lisans tezi, Hülya Sav Aksungur'un 2009 yılındaki "1923-1973 Yılları Arasında Yayınlanan Türkçe Eğitimi İle İlgili Yazılar Üzerinde Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezi, Burcu Dedik'in 2011 yılındaki "Afacan Çocuk Dergisindeki Metinlerin Türk Aydınlanması Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi. Ruhi İnan'ın 2012 yılındaki "Cumhuriyet Dönemi Çocuk Dergi ve Gazeteleri" adlı doktora tezi.

Osmanlı Devleti'nde 1850 yılından itibaren gazetelerin yanı sıra günlük, haftalık ve aylık dergilerin basıldığı ve bunların da genellikle ilk dergimiz olan "Mecmua-i Fünun" dergisi gibi bilimsel derneklerin yayın organı olduğu görülmektedir (<http://sureli.mkutup.gov.tr/>). Fakat bu dergilerin çıkarılması, içinde bulunulan dönemin baskıcı havasından dolayı çoğu zaman sıkıntılı olmuştur.

II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte başlayan yeni dönemde herkes, daha önce kısıtlanan fikir hürriyetini rahatça kullanmaya başlamış ve siyasette, ekonomide, sanatta, eğitimde ve edebiyatta daha önce söylenmemiş her türlü fikri söyleyebilmek adına kendisine en uygun alan olarak basını seçmiştir (Erkek, 2012: 198).

Bu dönemde basın yoluyla kitlelere ulaşmak için gazetenin yanında dergilere de ağırlık verildiği görülmektedir. Osmanlı Devleti'nin bu buhranlı devrinde çöken toplumsal yapıyı kurtarıp istenilen toplumu yaratmak adına aile ve çocuk eğitimi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda eğitimciler ve eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar yüklenerek çocukluk olgusu, çocukluk anlayışı ve değerler çerçevesinde dergiler çıkarılmış başta ahlâki değerler olmak üzere eğitim öğretime dair pek çok konu hakkında döneme göre yenilikçi, etkileyici bilgiler aktarılmıştır (Gurbetoğlu, 2007: 83).

Çalışmada ele alınan dergiler incelendiğinde de bu durum (yenilikçi eğitim öğretim uygulamaların, toplumsal ahlâki değerlerin, çocuğun öneminin aktarılması) açıkça görülebilir. Dergilerde dönemin ileri gelen eğitimcilerine ait fikirler, Batıdan alınarak uygulanması istenilen yöntem ve teknikler herkesin özellikle çocukların anlayabileceği bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Dergilere konan resimler, şekiller, hikâyeler, masallar bunları destekler niteliktedir. Dergilerin mevcut durumdaki bu yapısı, hedef alınan kitlenin dikkatini çekmek ve kitleyi etkilemek adına dönemin ders kitapları gibi diğer basılı eserlerden daha işlevsel olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda o dönemdeki dergiler ile günümüzdeki çocukların eğitimine yönelik dergileri karşılaştırdığımızda benzer yönlerinin olduğunu görülebilir. Günümüzde çıkarılan ve okul öncesi dönemden ilk gençlik yıllarına kadar etki alanı olan dergilerin barındırdıkları görsel sunuların, boyama ve çizgi çalışmalarının, öykülerin okuma yazma eğitiminden temel ahlaki değerlerin verilmesine kadar pek çok alanda katkılar sağladığı savunulabilir. Ancak bireyleri

şiddet gibi olumsuz şeylere sevk edecek dergilerin varlığı da unutulmamalı ve aileler ile eğitimciler bu konuda tedbir almalıdır.

### 1.3. Çalışmada İncelenen Süreli Yayınların Tanıtımı

Çalışmada incelemeye alınan dergiler üzerine araştırmalar fazla olmadığından bu dergiler, yeterince bilinmemektedir. Yayınlandıkları dönemdeki önemli eğitimcilerin Türkçe eğitimine ilişkin görüşlerini geniş bir şekilde içermeleri, bu dergilerin incelenmesine karar vermede etkili olmuştur. Ayrıca bu dergilerin tanıtımını yapacak bilgilerin ortaya konması araştırmacılar için yol gösterici olacaktır.

#### 1.3.1. Tedrisat Mecmuası<sup>1</sup>

*Tedrisat Mecmuası*, R. 1325 / M. 1910 yılında İstanbul Matbaa-i Amirede Arap harfleriyle basılmıştır. O zamanın Maarif Nezareti adına Darü'l-muallimin Heyet-i Talimiyesi tarafından oluşturulan derginin önceleri ayda bir defa olarak çıkarılmasına karar verilmiştir. Ardından her ayın on beşinde basılmaya başlanmıştır. Ancak 43. sayıdan itibaren on beş günde bir yerine, tekrar ayda bir yayımlanmıştır. Dergi, önceleri *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası* adıyla yayınlanmaya başlanmış, 19. sayıdan itibaren derginin adı *Tedrisat Mecmuası* olarak değiştirilmiştir. Dergiyi çıkartan heyet, derginin fiyatını o zamanın değeriyle 20 para olarak belirlemiştir.

Zamanın “Darü'l-muallimin” müdürleri, her ay çıkan bu dergide başyazar olarak yazılarını kaleme almışlardır.

Derginin çalışmaya içerik olan nüshaları, Milli Kütüphanede yer almaktadır. Kütüphanede boyut olarak 23 cm. olan derginin yer numarası 1956 SA 436'dır.

Dergi, 44. sayıya kadar temelde iki bölüm olarak basılmıştır. Bunlar “malumat-ı umumiye” ve “ders numuneleri” kısımlarıdır. Genel itibarla ilk kısımda teorik olarak verilen bilgiler ve yapılan açıklamalar ikinci kısımda pratiğe dökülmüştür. Dergide, 44. sayıdan sonra bu iki bölüm yerine bir bütün hâlinde açıklamaların yapılmasına karar verilmiştir. 20. sayıdan sonra “Kısm-ı Resmî” adı altında Maarif Nezaretinin resmi yazılarını ihtiva eden bir bölüm konmuştur, bu bölüm takip eden sayılarda düzenli olarak yayınlanmaz. 24. sayıdan itibaren ise “şuun-ı maarif/dar'ül-muallimin şuunu” adıyla yer alan kısımda da eğitim bilimleri ile ilgili gelişmelere yer veren makaleler bulunmakla

---

<sup>1</sup> Bakınız: EK.1

beraber bu kısmın da düzenli olarak her sayıda bulunduğunu söylemek mümkün değildir.

Derginin her bölümü kendi içerisinde sayfa numarasına sahiptir. Yani her bölüm ayrı olarak birden başlamıştır. Bu sayfa numaraları sonraki sayıda kaldığı yerden devam etmektedir. Her on sayıdan sonraki sayıda sayfa numaraları yeniden başlamıştır. Böylece 10 sayılık bir cilt meydana getirilmiştir.

### 1.3.2. Terbiye Mecmuası<sup>2</sup>

*Terbiye Mecmuası*, R. 15 Mart 1330 / M. 28 Mart 1914 tarihinde ilk sayısı yayımlanan bir eğitim dergisidir. Dergi içerisinde eğitim bilimleri ile ilgili makaleler ve bu makaleler doğrultusunda hazırlanmış ders örnekleri bulunmaktadır.

Dergi, İstanbul'da Matbaa-i Hayriyyede Arap harfleriyle basılarak yayınlanmaya başlamıştır. Başyazarlığını Satı Bey'in yaptığı dergi, on beş günde bir çıkarılmıştır. Derginin on beş günde bir çıkarılacağına dair bir ifade de derginin kapak sayfalarında yer almaktadır.

İdarehanesi İstanbul Cağaloğlu'ndaki "Talebe Defteri" olan derginin fiyatı 100 para olarak belirlenmiştir. Yabancı memleketlerdeki satış fiyatı ise 13 Frank'tır.

I. Dünya Savaşı'nın patlak vermesi, derginin yayın hayatını sekteye uğratmıştır. Savaş çıkana kadar sadece dört sayı yayınlanabilen dergi, savaş çıkınca yayınına ara vermek zorunda kalmıştır. Tekrar yayın hayatına R. 29 Ağustos 1334 / M. 29 Ağustos 1918 tarihinde sadece *Terbiye* adıyla başlamıştır. Bu tarihten itibaren altı sayı çıkan dergide önceki döneme göre bazı değişiklikler olmuştur. Örneğin daha önce dergide yer alan ders numuneleri kısmı kaldırılmıştır. Daha önceki yayımlanan sayılarda, açıklamalara uygun resimlere yer verilirken yeni dergide resimler kaldırılmıştır. Dergi de İstanbul Matbaa-i Orhaniyye'de basılmaya başlanmıştır. Dergide değişen şeylerden biri de fiyatı olmuştur. Fiyatı 7,5 kuruşa çıkan derginin senelik aboneliği de 150 kuruş olarak ifade edilmiştir.

Dergideki sayfa numaraları birinci sayıdan itibaren her sayıda ara vermeden devam ederek gitmiştir. Ancak savaştan sonraki yeni dönemde sayfa numaraları yeniden birden itibaren başlayarak ilerlemiştir. Derginin üzerinde çalışılan on sayısına "Hakkı Tarık Us Koleksiyonu"ndan ulaşılmıştır. Derginin bu sayıları aynı zamanda Ankara'daki Milli Kütüphanede de bulunmaktadır. Kütüphanede 25 cm boyutundaki derginin yer numarası 1957 SA 46 şeklindedir.

---

<sup>2</sup> Bakımız: EK.2

### 1.3.3. Yeni Mekteb<sup>3</sup>

*Yeni Mekteb* dergisi, Üsküp'te 1911-1913 yılları arasında (1911 yılının nisan ayından itibaren) her ayın sonunda çıkarılan, Kosova Matbaasında basılan, genellikle eğitimle ilgili yazıların yayımlandığı bir dergidir. Bu derginin çıkarılmasında Üsküp Dar'ül-muallimin Rüşdiyesinden bir heyet görev üstlenmiştir. Heyetin başında Üsküp Dar'ül-muallimin Rüşdiyesi Müdürü Sabri Cemil Bey yer vardır. Sabri Cemil Bey, aynı zamanda bu derginin sermuaharrirliğini yani başyazarlığını da yapmıştır.

Derginin nüsha fiyatı 50 para olarak belirlenmiştir. Senelik aboneliğin bedeli ise Üsküp için 12, diğer yerler için 15 kuruş şeklinde kararlaştırılmıştır.

Döneminin önemli eğitimcilerinden olan Sabri Cemil Bey; *Yeni Mekteb* dergisini ülkedeki eğitim süreçlerini daha iyi hâle getirecek uygulamaları ve programları anlatmak, öğretmenlere yol göstermek, eğitim üzerine çalışan önemli insanların görüşlerini paylaşmak, derslerde verilecek olan bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak amacıyla çıkardıklarını beyan etmektedir.

Nitekim Sabri Cemil Bey, buna dair düşüncelerini bu derginin 1. sayısındaki "*Mesleğimiz*" adlı yazısında şöyle dile getirir:

*"İşte 'Yeni Mekteb' bugün şu parlak ve tatlı ümitlerle kapısını açıyor. İstiyor ki milletin mukadderatını eline almış olan aşklı ve çalışkan muallimlere yardım etsin. Bilhassa memleketimizin, Kosova'nın noksanını, ihtiyacını, istidadını göz önüne alan "Yeni Mekteb", nazariyat kısmında muallimlerin ruh sanatı olan fenni terbiye-i etfal, ilm-i ahval-i ruha dair faydalı dersler vermeye, arkadaşça musahabelerle dertlerimizi dökmeye ve bunlara çare aramaya çalışacaktır. Bundan maada tatbikat kısmında muallimlere ulum-i diniyeye, ahlaka, Osmanlıca'ya, tarihe, coğrafyaya, hesaba, malumat-ı fenniye ve medeniye dair ameli dersler hazırlayacak ve çocuklara faydalarından maada mektebi sevdiren musiki neşide ve notaları, sade manzumeleri, el işlerini, oyunlarda verebilecektir. Böyle geniş ve canlı bir program takip edecek olan istikbalin mekteplerine 'Yeni Mekteb' şimdiden her cihetle numune olmak istediği içindir ki ana mekteplerine devam eden 3-4 yaşındaki çocuklara muallimeler tarafından verilen mini mini derslerde ihmal etmeyecek ve bu suretle temelli bir terbiye binası kurmak isteyenlere yol gösterecektir. Maarif müfettişlerinin raporları taşra muallimlerinin mütalaa ve istizahlarda 'Yeni Mekteb' de yer bulacak ve muallimleri çalışmaya, düşünmeye sevk etmek için talim ve terbiye ye dair sualler irad etmeyi dava tutacaktır. Açık bir Osmanlıca ile yazılacak olan bütün bu yazılar bir gayeye doğru olacak: o da bir mecmuanın yapabileceği*

---

<sup>3</sup> Bakımız: EK.3

*kadar 'hâli ıslah, istikbali ihzar'dan ibaret bulunacaktır.*" (Sabri Cemil, 1327/1911: 2-3)

*Yeni Mekteb* dergisinin her sayısı "Nazariyat" ve "Tatbikat" olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur. Nazariyat kısımlarında verilen teorik bilgilerin yine tatbikat kısımlarında bunlara uygun olarak pratiğe aktarıldıkları görülmektedir. Ayrıca özellikle el işlerine yönelik açıklamaları desteklemek amacıyla şekillere ve resimlere yer verilmiştir. Derginin sayfa numaraları birinci sayıdan itibaren hiç kesilmeden birden başlatılarak devam ettirilmiştir. Derginin üzerinde çalışılan on dört sayısına, "*Hakkı Tarık Us Koleksiyonu*"ndan ulaşılmıştır. Bu derginin Ankara'daki Milli Kütüphanede sadece yedinci ve on üçüncü sayıları bulunmaktadır. Kütüphanede 27 cm. boyutlu derginin yer numarası 1962 SB 275'tir.

#### 1.3.4. Terbiye<sup>4</sup>

Derginin üzerinde çalışılan on sayısı, Şubat 1927 ve Şubat 1928 tarihleri arasında çıkarılmıştır. Dönemin Maarif Vekâleti Terbiye Dairesi tarafından yine aynı dairenin matbaasınca ayda bir defa olmak üzere basılmıştır. İncelenen bu on sayıya bakıldığında belirtilen zaman aralığındaki bazı aylarda çıkarılmadığı gözlenmiştir.

Her sayının kapağında o sayının numarası, tarihi, hangi kurum tarafından çıkarıldığı ve sayı içerisindeki yazar ve yazıların isimleri gibi bilgiler yer almaktadır. Derginin fiyatına dair bir bilgiye rastlanmamaktadır. Elimizdeki diğer *Terbiye Mecmuası*'na göre daha sade bir yapıda ve daha resmi bir üslupta bulunmuştur.

Dergi, çeşitli konu başlıkları altında eğitim ve öğretim konularını ele almıştır. Dergi içerisinde teorik bilgilerin yanında bunların pratiğe dökülmesini sağlayacak bölümlere de yer verilmiştir. Bunların yanı sıra dergi içerisinde anlatılanları destekleyen resim ve şekillerin varlığı da dikkat çekmektedir.

Dergide diğer dergilerde olduğu gibi bir ser-muharrirlik durumu söz konusu değildir. Dergide dönemin ileri gelen eğitimcileri makalelerini yayımlamışlardır.

Derginin sayfa numaraları birinci sayıdan itibaren incelenen diğer dergilerde olduğu gibi birden başlatılarak ara vermeden devam ettirilmiştir. Ancak beşinci sayıdan itibaren her sayının sayfa numarası yeniden 1'den başlatılmıştır.

---

<sup>4</sup> Bakımız: EK.4

Derginin üzerinde çalışılan bu on sayısına Ankara'daki Milli Kütüphanedeki nüshalarından ulaşılmıştır. Kütüphanede 20 cm. boyutundaki derginin yer numarası 1957 SA 13'tür.

## İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın yöntemi, kavramsal çerçeve, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar, veri toplama yöntemi ve verilerin çözümlenmesi başlıkları altında açıklamalar yapılmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Amacı

Toplumdaki yapıların sağlıklı işlemesi adına toplumu oluşturan bireylerin etkili iletişim kurmaları önemli görülmektedir. Dolayısıyla iletişimin temel aracı olan dilin bireylere bilinçli bir şekilde kazandırılması eskiden beri çalışma alanı olmuştur.

Ülkemizde Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar özellikle II. Meşrutiyet Döneminden itibaren artmış ve yeni teknikler uygulanmaya başlanmıştır. Bu yenilikleri ve uygulamaları tanıtmak adına da o dönemde birçok dergi çıkarılmıştır.

Doğal olarak Osmanlı Devleti'ndeki eğitim dergileri hakkında daha önceki zamanlarda çalışmalar yapılmıştır. Ancak bizim çalışmamıza konu olan dergiler üzerine çalışma yapılmamıştır. Sadece *Tedrisat Mecmuası* üzerinde Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Ali İrfan Kaya'nın 2006 yılına ait yüksek lisans tezi olarak bir fihrist çalışması bulunmaktadır. Yine *Tedrisat Mecmuası* ile ilgili olarak Güray Kırpık ve Şahin Oruç, *Osmanlı'da Modern Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri* ve *Uygulama Okulunda Yapılmış Ders Örnekleri* adları altında iki kitap kaleme almıştır. Ancak bu eserlerde de sadece *Tedrisat Mecmuası*'nda yer alan makalelerin ve ders örneklerinin günümüz Türkçesine çevrilmiş hallerine yer verilmiştir. Yani bu dergiler, daha önce Türkçe eğitimi ve buna bağlı olarak eğitim bilimleri hakkında sahip oldukları içerikler açısından değerlendirilmemiştir. Dolayısıyla ortada var olan böyle bir eksilik bu çalışmayı hayata geçirmemize sebep olmuştur.

Çalışmanın temel amacı; *Tedrisat Mecmuası*, *Yeni Mekteb*, *Terbiye*, *Terbiye Mecmuası* dergilerinde Türkçe eğitimiyle ilgili makaleleri değerlendirip tanıtmaktır. Bu amacı gerçekleştirirken alt amaçları da şu şekilde belirtmek gerekir: "Osmanlı döneminde Türkçe eğitimi verilirken temel dil becerileri üzerine yapılan uygulamalar nelerdir, Türkçe eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir, uygulamalardaki aksaklıklar ve bu aksaklıkları giderme yolları

nelerdir, Türkçe eğitimi adına geçmiş ve günümüz karşılaştırıldığında ne gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır?”

## 2.2. Araştırmanın Önemi

Ana dili eğitiminde başarıya ulaşmak için sistemli ve bilimsel çalışmaların önemi bilinmektedir. Çünkü sadece teoride kalan uygulamaya dökülmeyen çalışmaların yararları tartışma konusudur. Nitekim uzun yıllar okullarımızda Türkçe eğitimi alan bireylerin günlük hayatta kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade ederken zorlanmaları bunun göstergesidir.

Kendilerini etkili ve verimli bir şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirmek için Türkçe eğitimi amacına azami surette yaklaştıracak uygulamaları hayata geçirmek gerekmektedir. Dolayısıyla Türkçe eğitimi sürecindeki hataları en aza indirmek için sürecin tarihsel gelişimine ışık tutmak gerekir. Bu bakış, geçmiş ile günümüz arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarak günümüz için gerekli tedbirlerin alınmasına olanak tanıyacaktır.

Çalışmamızda adı geçen dergilerdeki Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri ile ilgili makaleleri ele alıp incelemek, o döneme dair önemli ipuçları ortaya koyacaktır. Böylelikle çalışma Türkçe eğitiminin yaklaşık yüz yıllık sürecinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın alanyazınına sağlayacağı bir diğer önemli katkı, geçmişte ülkemizde eğitim bilimlerinin gelişiminde önemli çalışmalar yapmış kişileri ve onların bugünü bile kapsayan çalışmalarını bilim dünyasına tanıtmak olacaktır. Bu durumun bir sonucu olarak günümüzde Avrupa'dan ithal edilen yöntemlerin aslında geçmişte eğitimcilerimiz tarafından o dönemlerde uygulandığını görülecektir.

Ayrıca bu çalışmanın, Türkçe eğitimi veya eğitimin diğer alanları ile ilgili çalışma yapacak olanların dikkatini Osmanlı Devleti'nde basılan dergilere bir kez daha çevireceği düşünülmektedir. Bu sayede üzerinde henüz çalışılmamış kültürel değerler ortaya çıkabilecek ve eğitim bilimleri adına yeni dokümanlar kazanılacaktır.



### 2.3. Problem Cümlesi

“*Tedrisat Mecmuası, Terbiye Mecmuası, Terbiye, Yeni Mekteb*” adlı dergilerde Türkçe eğitimine yönelik beyan edilen görüşler, uygulamalar nelerdir ve bunların geçmişten günümüze yansımaları nasıl olmuştur?

### 2.4. Alt Problemler

Çalışmada incelenmek üzere ele alınan dergilerde;

1- İlkokuma ve yazma öğretimine dair öne sürülen görüşler ve uygulamalar nelerdir?

2- Temel dil becerilerinden okuma ile ilgili görüşler nelerdir?

3- Temel dil becerilerinden yazma ile ilgili görüşler nelerdir?

4- Temel dil becerilerinden konuşma ile ilgili görüşler nelerdir?

5- Dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşler nelerdir?

7- Türkçe eğitimi süreçlerinde uygulanan öğretim yöntemleri hakkında öne sürülen görüşler nelerdir?

### 2.5. Araştırmanın Yöntemi

Eğitim araştırmaları; bilimsel kuramları test eden, ampirik ve analitik ilişkileri saptayan ve eğitsel uygulamaların değerini ortaya koyan disiplinler arası araştırmalardır. Bu yüzden eğitsel araştırmalar, yöntem ve tekniklerini orijinal olarak geliştirilen bilim dallarından almış ancak bunların bazılarını olduğu gibi kullanırken bazılarını da eğitim ortamına uygunluk sağlamak amacıyla değişikliklere uğratmıştır (Şimşek, 2009: 36).

Bu araştırma, sonuç olarak geçmişteki bir dönemden hareketle eğitimle ilgili çıkarımlarda bulunacağından eğitim bilimi araştırmaları içerisinde önemli bir yere sahip olan eğitim tarihiyle yakından ilgilidir.

Dolayısıyla bu araştırmada kullanılacak olan yöntem, tarihsel (historical) yöntemdir. Nitel bir özelliğe sahip olan bu yöntemde verilerin toplanma yollarından biri de “doküman incelemesi”dir. Doküman incelemesi, uzak geçmişe ilişkin özelliklerin belirlenmesi ve anlaşılmasına yönelik araştırmalarda kullanılır. Böylelikle araştırmacı, eldeki belgeleri belirli bir çerçevede birbirleriyle ilişkilendirerek çalıştığı konu hakkında bütüncül bir resim elde etmeye çalışır. Doküman incelemesi veya analizi, tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda da ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilir (Şimşek, 2009: 40-42).

Doküman incelemesinin en önemli özelliği, araştırmacı ile belge arasında bir iletişim sağlamanın zorunlu olmasıdır. Dokümanın anlatmak istediği ile okuyucunun anladığı arasındaki fark ne kadar azalırse iletişim o kadar başarılı olur. Bu nedenle iyi okuma ve yazmanın ortak kurallarını bilmek doküman incelemesinde başarının temelini sağlamlaştırmaktadır (Karasar, 2012: 184).

Doküman incelemesi; asıl kaynağa ulaşamadığı durumlarda bilgi sağlması, uzun süreli araştırma fırsatı sunması, görece düşük maliyet gerektirmesi gibi olumlu yönlerinin yanı sıra belgelere ulaşma güçlüğü, belgelerde çeşitli sebeplerle oluşan eksik bilgiler, olası yanlışlıklar gibi olumsuz yönlere de sahiptir (Şimşek, 2009: 43).

### 2.5.1. Kavramsal çerçeve

Bu çalışmada 1910-1928 yılları arasında genellikle eğitim öğretimle ilgili yazıların yayımlandığı *Tedrisat Mecmuası*, *Terbiye Mecmuası*, *Terbiye*, *Yeni Mekteb* dergilerinde Türkçe eğitime dair görüşlerin yer aldığı dokümanların incelenip çözümlenmesine yönelik çalışmalar yapılacaktır.

Sosyal bilimlerde sıkça başvurulan tarihsel yöntemde her araştırma konusunun ve probleminin geçmişi vardır bağlamından yola çıkılarak konunun literatür taraması adına mesleki dergiler, raporlar, bilimsel kitaplar, monografiler incelenir ve toplanan verilerin problemle ilişkisi kurulur, bilgiler sınıflandırılır (Şen, 2005:347).

Bu yöntemin olumlu yönlerinden hareketle şunları söylemek mümkündür:

1- Geçmişte konusunun uzmanı kişiler tarafından ortaya konan dokümanların incelenip çözümlenmesi, üzerinde çalışılan alanın iyileştirilmesi adına önemli fikirler ortaya koyar.

2- Çalışılan konunun geçmişi ve şu anki durumu arasındaki benzerlikler, farklılıklar ortaya çıkarılarak konunun tarihsel gelişimi gözler önüne serilir.

3- Konuyla ilgili olarak daha önce incelenmemiş dokümanların incelenmesi, kendi kaynaklarımıza yönelmemiz ve onlara gereken değeri vermemiz düşüncesine dikkati çeker.

4- Geçmişte uzmanlığı kanıtlanmış kişiler tarafından ortaya konan dokümanlar, birer veri kaynağı olduğundan araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttıracaktır.

### 2.5.2. Sayıtlar

Bu çalışmada hareket noktası olarak görülebilecek varsayımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1- Türkçe eğitimi; temel dil becerileri, bunların öğretiminde izlenen yöntemler gibi unsurların iç içe olduğu bir sarmal olarak gelişimini sürdürmüştür.

2- Türkçe eğitimindeki geçmişle günümüz arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları konuyla ilgili dokümanların incelenmesi sayesinde görmek mümkündür.

3- Geçmişte konuyla ilgili yazılmış süreli yayınlar, çalışmada önemli veriler sağlayacaktır.

4- İnceleme neticesinde elde edilecek bulgular, Türkçe eğitimi sürecinin gelecekte daha iyi olmasına yönelik öneriler üretmemize imkân verecektir.

5- İncelenen dokümanlar, yapılan araştırmanın amacına ulaşmak için uygundur.

### 2.5.3. Kapsam ve sınırlılıklar

Yapılan bu çalışma, 1910-1928 yılları arasında değişik sayılarda çıkarılan eğitimle ilgili bazı dergilerde yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin incelenip çözümlenmesini, değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Çalışma, incelenen dergilerde Türkiye'deki Türkçe eğitimine yönelik görüşlerin ve uygulama usullerinin yöntemlerinin çözümlenmesi ile sınırlıdır. Geçmişe yönelik olarak yapılan bu tarihsel değerlendirmenin, ileride yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Çalışmada incelenen dergilerin sayı sınırlılıklarını da şu şekilde vermek mümkündür:

- 1- Tedrisat Mecmuası (1-69. sayı)
- 2- Terbiye Mecmuası (1-6. sayı)
- 3- Terbiye (1-10. sayı)
- 4- Yeni Mekteb (1-14. sayı)

### 2.5.4. Veri toplama yöntemi

Yapılan bu çalışmada nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden birisi olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama çalışmalarına ilkin, belirlenmiş olan tez konusu üzerinde akademik çalışmaların olup olmadığı tespitiyle başlanmıştır. Bunun için internet üzerinden YÖK'ün tez merkezine başvurulmuştur. Söz konusu merkezde, tezin içeriğiyle bağlantılı 2008 yılında Ali İrfan Kaya tarafından bitirilen *Tedrisat Mecmuası Fihristi (1-69.sayılar)* ve *Örnek Metin Çalışması* başlıklı yüksek lisans tezi tespit edilmiştir.

İncelememize materyal olan *Tedrisat Mecmuası*, *Terbiye Mecmuası*, *Terbiye*, *Yeni Mekteb* adlı dergilere, Millî Kütüphanenin süreli yayınlar arşivinden ve özellikle Hakkı Tarık Us Koleksiyonundan ulaşılmıştır. Daha sonra

bu dergilerdeki Türkçe eğitime ve eğitim bilimlerine yönelik makaleler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde ilk olarak eski harfli metinler Latin harflerine çevrilerek incelenmeye hazır veriler hâline getirilmiştir. Bunların dışında araştırılan konuya yönelik materyalleri içeren günümüze ait diğer süreli yayımlar, kitaplar da internet ortamından ve farklı kütüphanelerden sağlanmıştır.

### **2.5.5. Verilerin çözümlenmesi**

Çalışmada öncelik adı geçen dergilerdeki Türkçe eğitimiyle ve eğitim bilimleriyle ilgili makalelerin çözümlenmesi olmuştur. İlk olarak eski yazıyla yazılan bu dokümanlar günümüz harflerine çevrilmiştir. Yapılan bu metin çevirilerinde kelimeler günümüz Türkçesine aktarılırken yazarın üslubu, metinlerin genelinde orijinalliği kaybetmemek adına korunmuştur.

Yapılan bu çevirilerle elde edilen veriler; Türkçe eğitimi sürecinde yer alan “ilkokuma yazma öğretimi, yazma, konuşma, okuma, dil bilgisi öğretimi ve eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri” başlıkları altında tasnif edilmiştir.

Bu tasnifin ardından dergilerden sağlanan veriler, konuyla ilgili literatürdeki verilerle bağdaştırılarak Türkçe eğitiminin sürecine dair tarihsel bir görünüm ortaya konmuştur. Sağlanan bu görünüm bağlamında Türkçe eğitiminin geçmişi ile günümüz arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda, genel bir değerlendirme yapılarak sürecin amacına uygun işleme adına önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca çalışmanın ekler kısmında dergilerin orijinal resimlerinden örneklere ve dergilerdeki bazı makalelere yer verilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

### 3.1. İlkokuma Yazma Öğretimi

Çocukların formal eğitim süreçlerine katılması, toplumun genel amaçlarına uygun bir yolda ilerleme kaydetmelerini sağlar. Eğitimcilerin bu yolda özellikle çocuklarda dil bilincinin gelişmesine ağırlık verdiği bir gerçektir. Çocuk; edindiği ince dil bilinciyle bilişsel, kişilik ve sosyal gelişimine önemli katkılar sağlar. Zira ana dili, bireysel ve toplumsal işlevleri vasıtasıyla bireyi hayatı boyunca tamamlar. Bireysel olarak anadili sayesinde duygu ve düşüncelerini aktarırken toplumsal işlevleri kullanarak ait olduğu toplumun içerisinde yer alır, ilerler ve kültürel mirasını aktarır (Pilancı, 2004: 201-202).

Eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda dil bilinci oluşturma çabalarının tarihsel bir geçmişi vardır. Osmanlı Devleti'nde ibtidai mekteplerinde Türkçeye yönelik metinler, önceleri işlenmeye ve ezberletilmeye çalışılmışsa da 1892 yılında hazırlanan öğretim programında büyük bir yenilik olarak Türkçe, başlı başına bir ders olarak görülmüş ve programa yerleştirilmiştir. Yapılan bu uygulama ile rüşdiyelerden başlayarak öğrencilere ana dilleriyle yazılmış metinler vasıtasıyla millî bilincin oluşturulmasına çalışılmıştır. Türkçe dersi; Türkçe Kıraat, Lügat ve İmla, Sarf ü Nahv-i Osmanî, Fenn-i İnşa ve Kitabet, Kıraat ve Ezber başlıklarında okutulmuştur (Işıksalan, 1997: 155).

Her ne kadar Türkçeye önem verilerek bunun öğretilmesine çalışılmışsa da istenilen düzeyde bir gelişme sağlanamamıştır. Değişen dünya koşulları, dışa kapanmayla kendisinin koruyabileceğini düşünen Osmanlı Devleti'ni zora sokmuştur. Özellikle 19. yüzyıldan itibaren Avrupa'da görülen aydınlanma kültürü, Osmanlı Devleti'nin çöküşünü hızlandırmıştır. Dolayısıyla Osmanlı Devleti, bunu önlemek üzere yönünü Avrupa'ya çevirmek durumunda kalmış ve askeri, siyasi, ekonomi, eğitim alanlarında köklü değişikliklere gitmiştir. Osmanlı aydınlarının Avrupa tarzı yenilikçi hayatın yaratılmasında yeni bir eğitim sistemi gerektiğini görmeleri eğitim üzerine yeni tartışmaların çıkmasına sebep olmuştur. Bu tartışmalar içerisinde en dikkat çeken Arap alfabesi kullanımı olmuştur. Çünkü değişmez bir alın yazısı gibi görülen Arap alfabesinin Türk diline ters düştüğü ve okuma yazma öğrenimini zorlaştırdığı görülmüştür. Arap alfabesinde sesli harflerin olmaması ve bu yüzden Türkçe bir sözcüğün değişik şekillerde okunabilmesi, Arapça ve farsça tamlamaların güçlüğü, Arapçaya ait gramer özellikleri gibi unsurların bireyin dil bilincini kazanmasının ilk basamağı sayılabilecek olan okuma yazma öğrenme süresini uzatması bireylerin bilgiye ulaşım kendilerini geliştirme sürecini de olumsuz etkilemiştir. Bu durum, bir an

önce kendini geliştirmek ve Avrupa ile birlik sağlamak isteyen toplum anlayışına ters düşmektedir. Dolayısıyla özellikle sıbyan mekteplerinde Arap alfabesinin bu olumsuzluklarını ortadan kaldıracak, geleneksel yapıdan uzak modern yöntemleri içeren bir eğitim tercih edilmeye başlanmıştır (Şimşir, 1992: 18-20).

Bu bağlamda Osmanlı Devleti'nde özellikle II. Meşrutiyet Dönemi, eğitim üzerine en çok yazının ortaya konulduğu ve fikirlerin öne sürülüp deneyimlerin kazanıldığı bir dönem olmuştur (Ergün, 2009: 263). Dönemin önde gelen eğitimcileri, okuma yazma öğretimi için kullanılan mevcut yöntemin çocuklar açısından iyi olmadığını düşünmüştür. Nitekim bu eğitimcilerden olan Sabri Cemil, mevcut yöntemin okuma yazma öğretimini geciktirdiğini *Yeni Mekteb* dergisindeki “Harflerimizi İltibastan Kurtarmalıyız” başlıklı yazısında, “*Elifba hakkında dersler hazırlamak için düşünmeye başladığım zaman ne yorucu, ne acı dakikalar geçirdim. Mektebe aylarca, senelerce giden çocuklarımızın ileriye doğru bir adım atamamalarına başlıca sebep harflerimiz olduğunu biliyordum. Fakat çocukların mini mini gözler önüne yığıldığı karışıklığı, zorluğu bu defa yakından gördüm. Hepimizin böyle müşkilatı aşarak nasıl okuyup yazmayı öğrenmiş olduğumuza şaşıp duruyorum. Evet, harflerimiz çocuklarımıza bir şeyler öğretmiyor değil. Fakat öğrenilen şeyler yoluyla, kulakla değil, her vakit göze, kulağa icra ettiği daimi bir tesirle öğretiliyor. Ve ekseriya bu müşkilatı öğrenenler değil, öğretenler çıkarıyor. Muallimler, bilhassa elifba muallimleri denilebilir ki bizde en ağır, en ezici bir sanat ile uğraşıyorlar.*” (Sabri Cemil, 1327/1911: 225) şeklindeki ifadeleriyle dile getirmiştir.

Sabri Cemil Bey’in şikâyet ettiği bu okuma yazma öğretimi metodu “usul-i tehecci”dir. Sıbyan mekteplerinde okuma yazma öğretimi ile ilgili kullanılan en eski kitap olan “elifba cüz”ünde takip edilen bir yöntem olarak karşımıza çıkan “usul-i tehecci”de harfler hareketlerine göre uzun heceleme yapılmakta ve ardından harfler birbirine katılarak Arapça kelimeler okunmaya çalışılmaktadır (Akyüz, 2001: 193). Böyle bir yöntemde harflerin sırayla tek tek isimlerinin gösterilip seslendirilmesi ve aynı harfin kelimelerde birden fazla şeklinin ortaya çıkması okuma yazma öğrenen çocukların kafasını karıştırmakta ve öğrenme sürecini uzatmaktadır. Bu durumla ilgili olarak Sabri Cemil Bey, yukarıdaki yazısının devamında şöyle demektedir:

“*Çocuk ilk derse başlarken (elif) harfini mesela (el) kelimesindeki gibi (e) diyebiliyor. Sonra (darı) kelimesini okumak için (elif) e başka bir seda vermek lazım geldiğini görüyor. Çocuğun gözünde evvelce bir görünen bir işaret şimdi ikileşiyor. Yalnız bununla kalsa yine iyi; zira (iki, üç, on, uzun, öğren) kelimelerinde elif harfi büsbütün başka sedalar veriyor. Çocuk (elif kendinden sonra gelen saidin hareketine tabidir) kaidelerini nereden bilsin, nasıl anlansın, nasıl hatırlansın. Demek bir elif yedi türlü okunuyor. Çocuk şaşırmasın da ne yapar*” (Sabri Cemil, 1327/1911: 225).

Geleneksel olan bu yönteme karşı çıkan Sabri Cemil Bey, “usul-i savtiye” yönteminin kullanılmasını tavsiye etmiştir. Bu savti yönteminde, alfabede sık kullanılan harflerle okuma yazma öğretimine gidilir ve tedrici bir yol izleyerek harfler kısım kısım öğretilmeye çalışılır. Hecelemede harflerin adları yerine sesleri öğretilmeye çalışılmıştır. Mesela eski usuldeki gibi “cim, vav, ötre: cü” şeklinde değil de “ce, ü: cü” şeklinde heceleme yoluna gidilmiştir. Dolayısıyla çocuğu sık sık uzun hecelemler yerine kısa hecelemlere dayanan bir öğretme şekli uygulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca derslerde kullanılan kelimelerin çocuğun gündelik hayattaki kelimelerinden seçilmesi de öğretimi kolaylaştırmak adına tercih edilen bir yol olmuştur (Şahbaz, 2004: 5).

Sesler ile harfler ve sözcükler arasında bağlantı kurularak sözcüğün tamamının öğretilmesinin ön görüldüğü bu yöntemde seslerle adları aynı olduğundan önce ünlü harfler öğretilmektedir. Daha sonra sessiz harflerle uygulamaya geçilir. Örneğin “R” harfinin sesi verilirken “rrrr” diye ses çıkarılır ve bu öğrenildikten sonra sesli bir harf yanına getirilir. Bu yöntemin en cazip tarafı daha hızlı ve kolay olmasıdır (Kazancı, 2007: 58).

Sabri Cemil Bey’in ortaya koyup uygulanmasını istediği bu yöntem artı ve eksileriyle beraber o dönem için büyük bir gelişmedir. Okuma yazma öğretimine hız vermek adına atılan bir adımdır. Bütün bunların yanında Sabri Cemil Bey, Arap alfabesinde harflerle birlikte yer alan karışık şekil ve noktaların da çocukların kafasını karıştırdığını belirterek daha sade harf ve şekillerden oluşan bir alfabenin gerekliliğinden söz etmiştir. Ayrıca ders esnasında kullanılmak üzere harflerin mukavvalar üzerine çizilip kesilmelerini böylece sesler öğretilirken mukavvadan kesilen harflerin de şekil olarak çocuklara gösterilmesini istemiştir. Hem tahtaya çizilen hem de mukavvadan kesilen harfler, görsel olarak da çocukların zihnine yerleşecektir.

İlkokuma yazma evresindeki öğrencilerin harfleri tanımaları ve görsel olarak zihinlerine yerleştirmeleri için yukarıdaki mukavva kesme örneğinden başka yollar da türetilir. Önemli eğitimcilerimizden Kazım Nami Duru, her göze bir harf gelecek şekilde hazırlanan bir düzeneğe de bu eğitimin verilebileceğini belirtmektedir. Öğretmen, karışık olarak istediği harfleri bu düzeneğin gözlerinden vermesini öğrenciden ister. Böylelikle öğrenci, hata yapmadan hızlı bir şekilde harfleri bulmak ve onları tekrar sırasıyla yerine koymak becerisini kazanır (Özbay, 2004: 24). Kazım Nami’nin 1925 yılında kaleme aldığı *Türkçeyi Nasıl Öğretmeli?* adlı eserinde yer alan tavsiyelerinden biri olan bu öneri, alfabe öğrenmeyi bir oyun, bir eğlence işi hâline getirmektedir. Nitekim günümüzde de çocuklar için buna benzer oyuncaklar, çocukların el ve zihin kabiliyetlerini belirli amaçlar doğrultusunda geliştirmek adına kullanılmaktadır.

Sabri Cemil Bey, yine bir başka yazısında okuma yazma öğretimine yönelik fikirlerini yansıttığı ifadeler şöyledir:

“Çocukları az vakit zarfında zahmetsizce okumaya alıştırmak için iyi bir usul intihab ve takip etmek ister. Bu usul kıraat zorluklarını birden bire değil, bir tertip dâhilinde göstermeli, kolaydan başlayıp müşkillere gitmeli, hulasa tedrici olmalıdır. Çocuk her şeyden evvel harfleri tanımaya mecburdur. Bu hususta takip edilecek birkaç usul vardır. Eskiden samutlar kendi isimleriyle telaffuz olunurdu: be, cim, kaf, nun, gibi. Hâlbuki küçüğe elifba öğretilirken bu suretle telaffuz-ı hece teşkil esnasında karışıklığı mucib olur. Zira samutlarla saitlerle birleştirileceği zaman mesela (dal elif : dal; kaf ayn vav: kafv) heceleri vücuda gelir. Bu tarzdaki telaffuz neticesinde (da, kav) hecelerinin nasıl teşkil ettiğine çocuk tabiidir ki bir türlü akıl erdiremez. Hele bu hecelerin aksi bir surette vukuu telaffuz ve tehecciyi büsbütün müşkil bir hale getirir: O suretle (adal, akaf) diye garip garip telaffuz edilen hecelerden (ad, ak) kelimelerine intikal adeta imkânsız olur. Birçok faydasız yorulmalara sebep vermiş olan bu eski hece usulü bazı dikkatli ve çalışkan muallimler tarafından terk edildi; ona bedel harfler çıkardıkları seslerle be, ce, ka, ne... diye telaffuz edilmeye başlandı. Bu iki hecede evvelki mahzurlar bir dereceye kadar kalkmış bulunuyor. Çünkü mesela (ma, ko, lı) gibi heceler (mim, elif, kaf, vav, lam, ye) yerine basit bir surette (me elif: ma, ka vav: ko, le ayn ye: lı) diye okunuyor. Artık samut ile saitler daha münasebetli imtiçaz edebiliyor. Lakin bu yeni heceleme usulü de (me elif vav) gibi kelimelerle yanlış telaffuzlarına mani olacak bir katiyet ve suhulet arz edemez. Çünkü bir defa (mim) (me) diye telaffuz edildikten sonra ayrıca sona gelen (e) diye telaffuz edilen harfin samut üzerinde hiçbir tesir icra etmediği görülüyor ve bunun için (de) diye yazılmak lazım gelen heceyi çocuk ahirine bir sait getirmeye lüzum görmeyerek yalnız bir harf suretinde (de) diye yazmaktan çekinmez, (av) kelimesini hecelerken ise (ava) dedikten sonra olduğu gibi telaffuz etmekte müşkilat çeker. O halde harflerin bu nev telaffuzunu yine makul bir surette değiştirmek lazım geliyor. Bunun için (b, r, c, kaf) gibi samutları (kabin, darılmak, ağacım, yakıcı) kelimelerindeki (b, r, c, kaf) harfleri gibi sakince telaffuz etmek en münasıptır. Sonra bu harflerle heceler teşkil meselesi geliyor. Bugün mekteplerimizde (de, elif = da; de, elif, re= dar) tarzında meşhur olan bir tehecciden maada bir de “usul-i savtiye” denilen en yeni bir hece tarzı vardır ki bu usulde her harf ayrı ayrı alınır, yahut saitler samutlardan tefrik olunur. O suretteki samutlara hususi bir isim verilmediği gibi bir kesret-i sakile de verilmez. Bu telaffuzun (sss), (rrr), (vvv), (fff) gibi kendine mahsus bir savtı vardır. Bu sesleri çocuk kelimenin alt tarafını halledinceye kadar uzatılır. (b, kaf, d, gayn, h, kef, b, t) gibi harfler ise kendilerinden sonra gelen saitlerle birlikte telaffuz edilecek surette okunur mesela (Çocuk) kelimesi usul-i savtiye ile hecelenecek: Şöyle muamele edilir: ççç... ve ccc ve kaf sonra derece derece ççço, cccuk;



*çocuk. (Su) kelimesi de yine bu derece ile şöyle hecelenir: sss... ve sssu; su. Avrupa'da son ve en mantiki hece olmak üzere kabul ve tatbik edilen bu tarzın sairlerine rahcanı vardır. Düz kıraata girmek için çocuğun evvela bir müddet heceleri tefrik etmesi lazım gelir. Bu hususta meleke sahibi olduktan sonra hemen kıraata geçilecek olursa çocuk nasıl bir müşkilata maruz bulundurulmuş olursa hecelemede uzun bir müddet eğlenildiği takdirde de aynı suretle zaman kaybedilmiş olur. Usul-i savtiyeye müracaat edildiği surette ise bu tehlikelerin hiçbiri baş göstermez. Düz ibareye geçmek için usulün değişmesi icab ettirmeyen bu tarz çocuğu doğrudan doğruya ve yavaş yavaş ilerletir. Başlangıçta çocuk yalnız telaffuz ettiği samutu az çok uzatır. Ondan sonra gelen saiti halledinceye kadar uzatır durur. Fakat bu saiti (ve bazı kere bu samutu) tanır tanımaz çıkarılmak lazım gelen sedâyı fasıla vermeksizin telaffuz eder. İşte böylelikle bir çekiç bir çan üzerine düşer gibi samut sait üzerine düşmekle tam bir hece okunmuş olur: mmm- elif gibi*

*Çocuk harflere alışıkça samuttan saite daha süratle geçer ve fasıla git gide kalkar, kelimeleri adeta söyler gibi tabii bir surette okur.*

*Muallimin sayını az vakit zarfında müsmir kılan, çocuğu iktidarına göre bir terakkiye mazhar eden bu usul-i savtiye bizde de tatbik olunabilir. Türkçe kelimeler ekseriyetle saitlerle yazılmaya başlandığı için bu usulün tatbikinde lisanımızda müşkilat çekilmez. Bu heceleme tarzı kabul edilirse çocuk az zamanda heceden kıraata geçer. Heceleme bir köprüdür ki orada boş zaman geçirmeden kıraat meydanına geçmelidir. Harflerimizin telaffuzunu ve hecemizin tarzını bu usullere tevkif eden mekteplerin tedrisatta büyük bir teceddüd ve terakkiye mazhariyetleri temin olunabilir" (Sabri Cemil, 1327/1911: 257-259).*

Sabri Cemil Bey'in uygulanmasını istediği ve sese dayanan "usul-i savtiye" yöntemi aslında bugün de ilkokulların birinci sınıfında okuma yazma öğretimi için kullanılan "ses temelli cümle yöntemi"nin içerisinde yer almaktadır.

2563 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan kararla Türkçe Dersi Öğretim Programı değiştirilmiştir. Buna göre 1982 yılından beri kullanılan "çözümleme yöntemi" yerini "ses temelli cümle yöntemi"ne bırakmıştır. Bu yöntemde okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Örneğin pazartesi günü "e", salı günü "l", çarşamba günü "el", perşembe günü "ele", cuma günü "El ele. El ele." öğretilmektedir. En sık kullanılan harf gruplarıyla takip edilen bu yolla ikinci grup seslerden sonra 500 kelime ve 100 cümleye kısa sürede ulaşılabilmektedir. Bu yöntem 2004-2005 öğretim yılında 120 pilot okulla başlamıştır ve hâlâ kullanılmaktadır (Kazancı, 2007: 70-71).

Sabri Cemil Bey, teşvik ettiği bu yöntemi kuramsal olarak anlatmakla kalmamıştır. Bu yöntemle okuma yazma öğretimini pratiğe dökmek ve

öğretmenlere örnek bir yol göstermek adına ders işleniş planı da yapmış ve dergiye koymuştur. Bu ders işleniş planlarından birine aşağıda yer verilmiştir:

*“İhtiyat Sınıfı Dersleri*

*1. Elifba ve Yazı*

*Birinci Ders*

*A*

*Harfler ayrı ayrı mukavva parçaları üzerine birkaç tane yazılır.*

*1. Muallim birinci derse başlarken şöyle küçük bir hikâye söyler:*

*Ahmet'e babası küçük bir araba getirdi. Ahmet arabayı görünce 'A ne güzel araba dedi.' 'Ahmet ne dedi?' 'A, ne güzel araba' İşte A budur. Üzerinde A yazılan mukavva gösterilir.*

*- Bu nedir? (A) Hep bir ağızdan söyleyiniz, bir daha bir daha.... Ayrı ayrı söyleyiniz., Sen söyle küçük bu nedir? Sen, sen de, sen de...*

*2. Şimdi de bu (A)'yı tahtaya yazalım. Tebeşirle tahtaya A iri olarak yazılır. Bir ağızdan söyleyiniz. Bu yazdığım nedir? (A) Ayrı ayrı söyleyiniz.*

*3. Şu mukavvaları karıştırırken içinden bana bir (A) bulunuz.*

*Arkadaşın ne buldu? (A) yı. Birkaçına daha buldurulur.*

*4. İşte ben (A) ile başlayan birkaç söz söyleyeceğim: 'Araba, ağaç, at...' Siz de böyle sözler bulunuz. 'Ana, ayak, abla, Ahmet...'*

*(Muallim sınıfa getirdikleri lüzumsuz gazeteleri çocuklara taksim eder ve orada (A) harfini kendilerine buldurur. )*

*5. Şu kâğıttan şeritler kesiniz, Hepiniz birer (A) yazınız.*

*6. Bu dersten sonra ikinci saatte küçüklere taş tahtalarına kalem ile (A)'lar yazdırılır. Sonra muhtelif çocuklar siyah tahta başına kaldırılır. Muallim söyler, şakirt yazar.*

*(Muallim bu harfi (elif) söylemeyecek, her zaman (A) diye telaffuz edecektir. Bu akşam evinizde taş tahtanızı (A) larla dolduracak, yarın bana göstereceksiniz.*

*İkinci Ders*

*VAV=U*

*(VAV) harfi (vav) diye telaffuz edilmeyecek, 'kuzu' kelimesindeki harfler gibi (U) diye söylenecektir.*

*1. Osman'ın babasının bir uşağı vardı. Osman küçük iken bu uşak onu her gün alır sokakta gezdirirdi. Osman'ı kim gezdirirdi? 'Uşak' İşte (U) budur. Üzerinde (U) yazılı olan mukavva gösterilir.*

*Bu nedir? (U) . Hep bir ağızdan söyleyiniz. Ayrı ayrı ayrı söyleyiniz.*

*2. Şimdi de bu (U) tahtaya yazalım. Yazılır. Bir ağızdan söyleyiniz bu nedir? Ayrı ayrı söyleyiniz.*

*3. Şu mukavvaların arasından bana bir (U) bulunuz. Neyi buldunuz?*

*4. Size (U) ile başlayan birkaç söz söyleyeyim: 'Uzun, uzak, urgan...' Siz de bulunuz. 'Uçkur, uşak, ulu (büyük), un (ekmek yapılan)...'*

5. Şimdi gazetede (U) harfini bulunuz, şu kâğıttan şeritler kesiniz, hepiniz birer (U) yapınız. Hanginiz daha evvel, daha güzel yapacak bakayım? Kâğıttan (U) yapmak biraz zor olduğu için muallim yardım etmelidir.

6. Bu dersten sonra gelin ikinci saatte küçüklere taş tahtalarına kalem ile birçok (U) yazdırılır. Başka bir defa sıra ile (U U) diye ikisi bir satırda yazdırılır. Bunlar siyah tahta üzerinde de tekrar edilir. Taş tahtalarınızı şimdi siliniz. Akşam evde yazar bana gösterirsiniz.

Üçüncü ders

(Dal)=(DE)

Bu harf 'dal' diye söylenmeyecek, 'yazdı' kelimesinde (de)'ye verilen hafif esre ile telaffuz edilecektir.

1. Küçük Tevfik'in bir dedesi vardı. Bu dedesinin beyaz sakalı, uzun değneği vardı. Akşamüzeri eve geldikçe dedesi Tevfik'e şeker, çikolata getirirdi. Tevfik'e şekeri kim getirirdi? 'Dedesi' İşte (de) budur. Mukavva gösterilir. Bu nedir? Bir ağızdan ayrı ayrı....

2. Şimdi de bu (D) yi tahtaya yazalım, bunu okuyunuz. Bir ağızdan ayrı ayrı....

3. Şu mukavvalar arasından bir (D) bulunuz. Neyi buldu? (U)yu bulunuz. Bir birine benziyor mu? Ne farkı var? Hangisi (A) dir.

4. Size (D) ile başlayan birkaç söz söyleyeyim: 'dere, deri, derviş...' Siz de bulunuz. 'Demir, delik, deniz...'

5. Şu gazetede hepiniz birer (D) bulunuz. Bükünüz.

6. Bu dersten sonraki saatte taş tahtalarına ve yazı tahtasına evvela (D) harfi, sonra (A,U,D) harfleri yazdırılır. Gece vazifesi verilir.

Dördüncü Ders

Bu harflerden hece ve kelime teşkili

1. (D) (A), Da okunur. (D) (U) Du okunur. Bir ağızdan, ayrı ayrı.

2. (Da) yı tahtaya yazalım. (D) yi... bir ağızdan okuyunuz, ayrı ayrı.

3. Şu mukavvalar arasından (D) ile (U) yu bulunuz da birleştiriniz. Nasıl okunur? Şu mukavva harflerle bana (Da) diye kim yazacak?

4. Kelime teşkili: Limonun tadı (dadı) nasıldır? Limonun tadı (dadı) ekşidir. Tat (dad) işte böyle yazılır. Yazı tahtasına yazılmalı. Okuyunuz. Dud ağacı bize ne verir? Dud ağacı dud verir. İşte (dud) böyle yazılır. Yazı tahtasına yazılmalı. Bunu okuyunuz (dud) şunu (dad)

5. İkinci derste 'da, du, dad, dud' gibi bir satır yazdırılır. Gece vazifesi verilir.

Beşinci Ders

(E) (R)

Bu harfler (E) ve (R) diye telaffuz olunacaktır.

1. Şu mukavvada gördüğünüz (E) dir. Bir ağızdan söyleyiniz. Ayrı ayrı...

2. (E) yi tahtaya yazalım. Bir ağızdan okuyunuz ayrı ayrı.

3. *Şu mukavvalar arasından (E) yi bulunuz. Neyi buldu? 'U'yu, A'yi, D'yi' bulunuz.*
4. *(E) ile biten birkaç söz söyleyeyim: 'Dere, iğne, pencere...' Siz de bulunuz. 'Çare, teneke, tere...'*  
*(R) ile başlayan birkaç söz: "reze, rende..."*
5. *Şu kâğıttan birer (E) bulunuz, gazetede (E) bulunuz. Şimdi de size (Re) yi göstereyim. (E) hakkında yapılan muameleler sırasıyla (Re) hakkında yapılır.*
6. *İkinci saatte bu ikinci harf tahtalara yazdırılır. Gece vazifesi verilir.*

*Altıncı ders*

*Bu Harflerden Hece ve Kelime Teşkili*

1. *R, E (Re) okunur. D, E (De) okunur. Bir ağızdan söyleyiniz, ayrı ayrı.*
2. *(Re) yi tahtaya yazalım. (Re) yi. Bir ağızdan okuyunuz, ayrı ayrı.*
3. *Şu mukavvalar arasından (D) ile (E)yi bulunuz. Yan yana getiriniz. Okuyunuz. Şu harfleri kim (Re) diye yazacak. (Ra, Ru, Da, De) yazınız.*
4. *Kelime teşkili: Bu kâğıt şerit geniş midir, dar mıdır? Bu kâğıt şerit dardır. 'Dar' işte böyle yazılır. Tahtadan okuyunuz. Arkadaşınız yürüyor, siz durmasını istiyorsunuz. Ona ne söylersiniz. Dur derim. İşte 'dur' böyle yazılır. Siz bunu okuyunuz, bizim büyük babalarımıza ne derler? Büyük babamıza dede derler. İşte 'dede' böyle yazılır, okuyunuz.*
5. *İkinci derste 'Ra, Ru, Re, Dar, Dere, Dede' gibi satırlar yazılır. Gece vazifesi verilir" (Sabri Cemil, 1327/1911: 151-153).*

Sabri Cemil Bey'in yukarıda verilmiş olan ders işleniş planı örneğine baktığımızda günümüz ilkokullarının birinci sınıflarında uygulanan günlük ders planı ile temelde örtüştüğünü görmek mümkündür. Bunu daha iyi görebilmek adına aşağıda bir günlük ders planı örneğinin ses öğretimi kısmı verilmiştir.

### **Günlük Plan Örneği**

**Bölüm : 1**

**Ders : Türkçe**

**Okul: A İlköğretim Okulu**

**Sınıf: 1-A**

**Süre: 2 Ders Saati**

**Bölüm: 2**

**Konu:** Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin etme ve dikkati yoğunlaştırma "e,E" sesini tanıma çalışmaları

**Öğretim Stratejileri:** Buluş Yoluyla Öğrenme, Drama, Soru- Cevap

**Araç- gereç ve Materyaller:** Müzik kaseti ve çalışma yaprakları

**Hedef:** "e" sesini hissedebilme ve tanıma

**Kazanımlar:** Dramada sesi kullanır,  
 Dramada kullanılan sesi fark ederek kullanır,  
 Şiir, tekerleme ve şarkılarda geçen “e” sesini fark eder,  
 “e” sesini bulunduğu isim ve nesnelere seçer,  
 Çalışma yapraklarındaki resimlerden hangisinde “e” sesi bulunuyor ise işaretler,  
**Hedef:** “e” sesini okuma ve yazma  
**Kazanımlar:** Öğretmenin gösterdiği “e” sesini okur,  
 Öğretmenin gösterdiği “e” sesini yazar,  
 “e” sesini kurallara uygun olarak yazar.

### **Bölüm:3**

**Dikkat Çekme:** Öğretmen “Biraz önce öğretmenler odasında televizyonda bir annenin çocuğunu nasıl uyutacağına dair bir program vardı. Bende kendi çocukluğumu ve annemin beni nasıl uyuttuğunu hatırladım” sözleri ile dikkati çeker.

**Güdüleme:** Öğretmen” Artık okuryazar olmaya doğru adım adım yaklaşıyorsunuz. Ders etkinliklerine dikkatlice katılırsanız çok kısa sürede okur-yazar durumuna geleceksiniz. Bunu ben sizin gözlerinizden okuyorum” sözleriyle güdülemesi.

**Hedeften Haberdar Etme:** Öğretmen “Şimdi sizinle bir takım etkinliklerde bulunacağız. Bu etkinlikler içinde geçen kelimelerden bir tanesini özellikle belli etmeye çalışacağım. Sizden sesi bulmanızı istiyorum. Bakalım sesi kim daha önce hissedecek.”

**Geçiş, Geliştirme:** Öğretmenin öğrencilere annelerinin kendilerini nasıl uyuttuklarını hatırlamalarını ister.

Öğretmenin anne ve çocuk rollerini canlandırmalarını istemesi

Öğrencilerin oyun esnasında “e” sesini çıkarmalarını istemesi

Öğretmenin anne çocuğunu uyuturken hangi sesi çıkardığını öğrencilere sorması

Öğretmenin Kayahan’ın “e bebeğim eeeee” şarkısını sınıfa söylemesi ve öğrencilerle birlikte şarkının söylenmesi,

E sesinin yer aldığı tekerlemelerin sınıfta söylenmesi,

Öğretmenin, öğrencilerin “e” sesini fark edip fark etmediklerini ölçmesi, gerekiyorsa tekrar yapılması,

Şimdi sizlere “e” sesinin bulunduğu ve bulunmadığı kelimeler söyleyeceğim, sizden de benden sonra tekrar etmenizi istiyorum

Ekme, emel, el, pencere, Petek

Öğrencilerin örneklere uygun örnekler vermeleri

Öğretmenin önceden hazırladığı çalışma yapraklarındaki resimlerden “e” sesinin geçenlerini işaretlemeleri istenir.

**Ara Geçiş:** Öğretmen “e sesini bu kadar kolay fark ettiğiniz için sizlere çok teşekkür ederim. Peki, bu sesin nasıl yazıldığını merak eden var mı?” diyerek sesin yazılması ve okunması sürecine geçilmesi.

Öğretmenin “e” sesini harf olarak tahtaya yazarken öğrencilerin dikkatini çekmesi. Yazımı birkaç kez tekrarlaması.

Öğrencilere harfi havada yazdırması. Masa üzerine yazdırması, avuçlarının içine yazdırması, istekli öğrencilerden tahtaya yazdırması.

Şimdi sizinle yazdığımız harfi beraberce okuyalım

Öğrencilerin harfi tahtaya yazmaları ve güzel yazarların alkışlattırılması.

Öğrencilerin yazı defterlerine “e” harfinin küçük ve büyük şekilde yazdırılması ve kontrol edilmesi,

**Ara Geçiş:** bu dersimizde “e” sesini hissettiniz ve tanıdınız. Artık “e” sesini yazıp okuyabiliyorsunuz. Artık bu sesi nerde görürseniz tanırırsınız ve okursunuz.

#### **Bölüm 4**

**Değerlendirme:** “e” sesi geçen çevrenizdeki eşyaları gösteriniz.

Gösterilen resimlerde “e” sesi bulunan ve bulunmayanları işaretleyiniz.

Çalışma yapraklarındaki “e” sesini bulunuz. “e” sesini okuyunuz (Kazancı, 2007: Ek-7).

Dönemin diğer bir önemli eğitim dergisi olan *Tedrisat Mecmuası* da bu konuyla ilgili olarak benzer yazıları bünyesinde barındırmaktadır. Derginin başyazarlarından birisi olan Satı Bey, dergide yer alan bir makalesinde “*Mekatibi ibtidaiye derslerinin en ehemmiyetlisi şüphe yok ki elifbadır. Çünkü her şeyin tahsil ve talimi kiraata tevkif eder. Kiraat ise elifba ile başlar. Bu sebeple denilebilir ki tahsil-i ibtidaiyeyi ilerletmek için en evvel düşünülmesi lazım gelen mesele elifbanın talimini kolaylaştırmaktan ibarettir.*

*Bu meseleyi hal için evvelan elifbanın Avrupa’da ne suretle talim edilmekte olduğunu öğrenmek faideden halli olmaz. Çünkü bir hadis-i şerifin mefad-ı aliyesinde ‘Hikmet müminin dallesidir, onu nerede bulursa almalıdır.’ Gerçi Avrupa’daki usul-i talimin bizde aynen tabiki kabil değildir. Fakat bu usulden kendimiz için hisse ve kıssa çıkarmak mümkün ve lazımdır.*

*Avrupa’da elifba büyük bir tedric ile öğretilir: Çocuklar enva-ı esvate ve eşkâl-i hurufe küçüklüklerinden istinas ettirilir. Muhtelif kelimelerdeki esvate dikkat ettirilir, bu esvatten her birini havi birçok kelimeler buldurulur. Sonra savtların remuz ve işareti – ivazı – demek olan harflerin şekilleri gösterilir. Bunun için birçok vesait müracat olunur; elifbalı bisküviler, elifbalı oyuncaklar, her harfi – sadasını muhtevi- birtakım zarif resimler arasında gösteren levhalar, bu levhalar tarzında resimli kitap ve albümler... bu vesaitin başlıcalarıdır.*

Valide mekteplerinde –yani küçük sıbyan sınıflarında – eşkâl-i hurufu öğretmek için hikâyelerin vesaitine de müracaat olunur. Mesela (آ) (A) harfini öğretmek için çocukların önüne bu harfi havi süslü bir levha asılır ve aynı zamanda bir hikâye anlatılır. Mesela ‘Ameli isminde bir kız vardı’ diye başlanır, çocukların merakını tahrik edecek bir vaka tasvir edilir, nihayet ‘Ameli odaya girip her şeyi değiştirmiş görünce şaşırıp kaldı,(A) diye bağırdı’ denir. Sonra Ameli’nin ne dediği sorularak (A) nidası bütün çocuklara bir ağızdan tekrar ettirilir ve bu sırada levhanın üzerindeki harf gösterilir. Böylelikle çocukların zihninde o şekil ile sada arasında bir irtibat husule getirilir. Çocuklar, tabidir ki böyle bir hikâye arasında işittikleri sadayı da, gördükleri şekli de çok daha kolaylıkla hıfz ederler.

Bu şekillerin çocukların zihninde bir kat daha intikaşını temin için el işlerinin vesaitine de müracaat edilir. Çocuklara düğmeler dizmek, çubuklar sıralamak, kâğıtlar bükme... ameliyatı sırasında harf şekilleri yaptırılır.

Esasen Avrupalıların elifbaları bizimkinden çok daha sadedir. Çünkü onlarda haruf-ı munfasıla yoktur, harflerin şekilleri – bizimkiler gibi – yerlerine göre değişmektedir. Böyle olduğu halde onların bu kadar vesaitine müracaat ettikleri görülünce bizim bu yolda çok mesai sarf etmemiz lazım olduğunu teslimde tereddüt etmemek iktiza eder.

Fikrimce bizde elifba tedrisindeki en büyük kusurlar ve bunlara karşı en müesseser ve zaruri çareler şunlardır:

1- Harfler ekseriyetle isimleri ile öğretilmektedir. Hâlbuki ekser harflerin sadaları başka isimleri başkadır. Onun için çocukların harflerden hecelere intikal etmesi pek müşkil olmaktadır. Mesela (د) harfi (dal), (ا) harfi (elif) diye öğretildikten sonra dal-elif “da” eder denilmektedir; “dal-elif” i (da) telaffuz etmek için aradan üç ses kaybetmek (ا, ل, ف) savtlarını bir tarafa bırakmak lazımdır. Bu, çocuklar – bahusus mektebe yeni başlamış, zihinleri daha hiç açılmamış olan çocuklar – için pek müşkildir.

Bu müşkili izale için elifbaya başlarken harflerin isimlerini hiç söylememek yalnız savtlarını öğretmek – yani her harf-i sakin veya meftuh olarak nasıl telaffuz ediliyorsa çocuklara doğrudan doğruya o suretle bellemek – lazım ve kâfidir. Harflerin asıl isimlerine gelince bunları çocukların hece ve kiraate iyice alışmalarından sonra öğretmek pek kolaydır.

Elifbanın usul-i tedrisinde böyle küçük bir tahvil yapılmınca çocuklar için pek büyük faideler istihsal ve temin edilir. Bu usulü tatbik eden mekteplerde ki müşahadat ile müsbit olduğu vechle çocukların okumaları fevkalade süratleştirilir.

2- Mekteplerde evvela bütün harfler öğretiliyor ondan sonra heceler yaptırılmaya başlanıyor. Muhtelif harfler arasında irtibat olmadığı için çocuklar bunların hepsini hıfza muvaffak olamıyor. Aşağıdaki harfleri öğrenirken

yukarıdakileri unutupuyor. Harflerin eşkâlini hakikaten hıfz etmeye ancak heceler ve kelimeler yaparken başlıyor. Demek ki hece ve kelimeler teşkil edinceye kadar dikkat ve say büsbütün akim oluyor.

Bu mahzuri izale etmek için eşkâl-i huruf ile heceleri birlikte göstermek, her üç dört harf öğrettikçe onlar ile kelimeler ve heceler teşkil ettirmek lazımdır. Bu takdirde hem çocuk daha ikinci üçüncü derste birkaç kelime okumaya muvaffak olarak her derste birkaç kelime daha okuyabilecek hale gelerek bedâyetten itibaren şevk ve havaheşş duymaya başlar. Hem de her yeni harfi öğrenirken bununla eskilerden heceler teşkil ederek onları tekrar ve tahattür eder. Onun için bu usul tatbik edildiği vakit dersler ilerledikçe evvelce öğrenilmiş olan harfler unutulmak şöyle dursun bilakis zihinde daha ziyade takarrür eder.

Evvelan bütün harfleri öğretip bunlardan heceler teşkilini sonraya bırakmak, yemek esnasında evvelan bütün itaameyi ağza doldurup ondan sonra yutmaya başlamak gibidir. Nasıl yenilecek şeylerin hepsini birden ağza doldurmak kabil değilse harflerin hepsini heceler yapmadan ezberlemek mümkün değildir. Nasıl yemekleri ağza doldurmak isterken bir kısmının dışarıya dökülmesi tabii ise harflerin ezberlendikçe unutulması da zaruridir. Nasıl yemekler çiğnenmeden yutulmadan evvel hiçbir zevk vermezse harfler dahi hece ve kelimelere tahvil etmeden evvel hiçbir şevk ve havaheşş uyandırmaz. Velhasıl nasıl yemekleri ağza koydukça yutmak lazım ise harfleri de öğrendikçe heceleme ve kelimeleme lazımdır.

3- Harfler elifbada malum olan sıra ile öğretiliyor. Bu usul, “harfleri öğrettikçe hece ve kelime yapmak ve bu suretle hıfzlarını kolaylaştırmak” esasının tatbikine imkân bırakmaz. Çünkü hecelere en çok giren “ی, و, ه” gibi haruf imla-yı elifbanın nihayetine tesadüf eder. Bundan başka bu usul her işe kolaydan başlamak esasına da muhalif düşer. Çünkü bu suretle “ج” gibi şekli başta ortada veya nihayette olmasına göre çok tehallüf eden harfler “د, ر” gibi şekilleri tahvil etmeyen harflerden evvel gösterilmiş olur.

Bu iki mahzuri izale için harfleri öğretirken elifba sırasını bir tarafa bırakmak ve bu sırayı ancak harflerin hepsini öğrettikten sonra göstermek lazımdır. En evvel haruf-ı imla ile haruf-ı münfasıla öğretilmeli diğer harfler ise onlardan sonra ve şekillerinin kolaylığı ve istimallerinin çokluğu sırasıyla gösterilmelidir.

4- Harfler hemen umumiyetle kitaplardan öğretilmektedir. Bu takdirde çocuklar harflerin şekillerinden ziyade sıralarına dikkat etmekte, harflerin hatta hecelerinin hemen yalnız yerlerini öğrenmekte, evveline ve ahirine bakarak okumakta, bunlar kendilerinden saklanınca şekilleri tanımamaktadır. Bunun içindir ki muallimler çocukların harfi hakikaten öğrenmiş olup olmadığını anlamak isteyince ortası delikli kâğıt arasından göstermeye mecbur olmaktadır.



*Çocuklardaki bu temayül, elifba tedrisinde hiç nazar-ı dikkatten dur tutulmamalıdır. Onun için harfleri kitaplardaki gibi küçük ve hep bir sahifede olarak değil büyük ve az ve hatta münferid olarak göstermelidir. Büyük üçer veya dörder harf ile bunlardan müteşekkil daha küçük heceleri havi kiraat levhaları, yalnız büyük birer harfi gösterir mukava ve tahta parçaları kullanmalıdır. Tatbikat mektebi için mukavva üzerinde münferid ve müteharrik harfler yaptırılmış ve bunlardan pek çok istifade edilmiştir. Bunların külliyetli bir miktarda tabii ile mekatib-i ibtidaiyeye tevzii nezaretçe tekarrür etmiş ve bu kararın yakında saha-i husule çıkması memul bulunmuştur.*

*Bu münferid ve müteharrik harfler ayrı ayrı gösterileceği ve çocukların eline ayrı ayrı verilebileceği için onların nazar-ı dikkatlerine daha ziyade çarparak zihinlerinde daha çabuk intikaş eder. Bu harfleri yan yana getirerek heceler ve kelimeler teşkil, harfleri yanlarından veya altlarından keserek veya örterek bitişik şekillerinin araiyesi de şayan-ı dikkat bir muhsinattır.*

*5- Şekilleri zihinlerde daha süratle tekarrür ettirmek için bir taraftan gösterdikçe bir taraftan da tersim ettirmek lazımdır. Bu maksadı bir kat daha temin için harfler şeklinde kâğıt ve mukavva kestirmek ve uydurmak veya kâğıt şeritler büktürmek de faidelidir.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir (Satı, 1326/1911: 20-23).

Bütün bu ifadeler, okuma yazma öğretimi konusunda dönemin ileri gelen eğitimcilerinin aynı fikirde olduklarını ve mevcut uygulama tarzlarından bir an evvel vazgeçilmesi gerektiğine inandıklarını göstermektedir.

### **3.2. Okuma Eğitimi**

Yirminci yüzyılın ortalarından itibaren yaşanan değişimler eğitim sistemlerini de değiştirmeye zorlamış ve bu değişimlerin hedefine çağın gereği olarak sorgulayan, bilgiyi üreten, yorumlayabilen, kullanabilen, kontrol edebilen bireyler yetiştirmeyi oturtmuştur (Karadüz, 2010: 1570).

Düşünme becerilerinin merkeze alındığı böyle bir yaklaşım tarzında düşünme ve öğrenmenin aracı olan dilin ayrıntılarıyla incelenmesi ve temel dil becerilerine yönelik araştırmaların yapılması önemli hâle gelmektedir.

Bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimde anahtar bir rol oynayan bu temel dil becerilerini okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak sıralamak mümkündür (Doğan, 2012: 2).

Temel dil becerilerinden olan okuma; basılmış veya yazılmış söz sembollerinin anlamlandırılması sürecidir (Harris ve Sıpay, 1981: 8). Öte yandan okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen bir fikir alışverişi

olarak da değerlendirilebilir ve bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta, anladıklarıyla yeni anlamlar üretmeye çalışmaktadır (Akyol, 2007: 15).

Toplum içerisinde zaman zaman okuma becerisi ile ilgili olarak tanımlama yanlışı yapılmaktadır. Bu yanlışı, okuma becerisinin okuma yazmayı öğrenmiş olma anlamında kullanılmasıdır. Hâlbuki ilkokuma denilen şey okuma becerisinin sadece ilk adımındır. Dolayısıyla “okuyabilme”yi okuma becerisi ile bir tutmak çok doğru bir seçim değildir. Çünkü birey, okuma yazmayı öğrenmiş olsa bile bu temel beceri devamlı surette kullanıldığı ve ilerletildiği takdirde bir anlam kazanır. Okumanın geliştirilmesi; bireyin tanıma, transfer etme, eşleştirme, anlam kurma gibi birtakım bilişsel beceriyi aktif bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Bu noktadan hareketle “okuyabilme”, okuma becerisi ile ilgili olarak geliştirilebilir bir dereceyi ifade etmekten öteye gitmemektedir (MEB, 2012: 4).

Genel olarak gözlerin ve ses organlarının yazılı veya görsel bir metni anlamasından oluşan süreçleri kapsayan karmaşık bir etkinlik olan okuma, aynı zamanda çok yönlü bir etkinliktir. Bu nedenle amaca göre yapılan okuma çalışmalarında kullanılan yöntem ve teknikler değişikliklere uğrayabilir. Okuma sayesinde birey, bilgi edinirken diğer dil becerilerini de geliştirme imkânı bulabilecektir. Bu yüzden düzenli okuma çalışmalarının yapılması ve bunların değerlendirilmesi dil öğretimi açısından önemli bir yere sahiptir (Altunbay, 2012: 756).

Günümüzde okumanın geniş bir bilgi dünyasına açılan bir kapı olduğunun bilincine varılmış ve sadece okul öğrenmelerinde değil yaşamın her alanında varlığıyla bireyleri şekillendirip değişik görüş açıları sunduğu kabul edilmiştir. Bu yüzden toplumlarda nüfusun neredeyse tamamı okuma yazma öğrenmektedir. Böylesine önemli bir becerinin işlevsel bir şekilde yerine getirilmesi için bu beceri alanında yer alması gereken unsurların öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Bir kural ezberleme işinden ziyade beceri ve uygulama işi olan okuma, mümkün olduğu kadar uygulamaya dönük ve günlük okuma etkinlikleri ile bağlantılı bir şekilde öğretilmelidir (Temizkan, 2011: 33).

Bu öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken asıl amacın anlamı kavramak olduğu unutulmamalıdır. İlköğretim programlarında da asıl hedefin bu olduğu üzerinde durularak öğrencilere çabuk anlama alışkanlıklarını geliştirmek, okuma zevki aşılacak, öğrencileri iyi eserlere istekli hale getirerek estetik yönlerini iyileştirmek, iyi bir karakter ve ülkeye kavuşturmak, yararlı ve değerli isteklere yöneltmek gibi amaçlar dile getirilmiştir (Aytaş, 2005: 462-463).

Nitekim *Tedrisat* dergisinin 10. sayısında okumanın bireye kazandırması gereken anlama kabiliyeti ve düşünce dünyasıyla ilgili olarak şu satırlar göze çarpmaktadır: “*Kiraat dersi yazı ve hesap dersleriyle beraber belki bu iki arkadaştan daha fazla olarak daima tedrisat-ı ibtidaiyenin esasını teşkil etmiştir. Zaten insanları ‘okur-yazar’ ve ‘okuma yazma bilmez’ namlarıyla – hatta*

*lisanımızda efendi ve ağa lakaplarıyla – iki büyük sınıfa ayıran da başlıca kıraattir. Şu kadar ki kıraat yalnız herhangi bir ibareyi yalan yanlış okumaktan ibaret addedildiğine nazaran ehemmiyet ve menfaati hakkında mübalağakarlık edip de ona hadd-i zatında mahrum olduğu bir kıymet-i terbiyeviye isnad etmemelidir.*

*Eğer biz çocuğa sadece okumayı öğretmiş isek hiçbir şey yapmış sayılmayız. Yok, eğer okumayı öğretirken dimağını da teşkil etmiş isek işte o zaman onu hayat için silahlandırmış oluruz. Çocuklara iyi okumayı talim etmek iyi düşünmeyi öğretmektir.*

*Onlara itiyadat-ı fikriye vermeye bakalım. Malumat bir yandan gelir bir yandan gider. Tedrisatımızın mazrufi (muhtevi oldukları mevadd) silinir, nabud olur: İtiyadat-ı fikriye ise payidardır. İşte çocuklarda itiyadat-ı fikriyeyi hasıl edecek şey, kıraattir. Bu itiyadatın bihakkın ahsen olması da son derece haiz-i ehemmiyettir.*

*Bu, gayet mühim mesele hakkında muhterem muallim efendilere rehberlik etmek üzere bazı kavaid-i esasıyeyi nakletmek istiyoruz. Serlevhamızdaki mana-i vasinin nihayet on iki yaşında bulunan çocuklara kabil-i tatbik cihetleri nelerden ibaret ise bittabi ancak onları nakledeceğiz. Herhalde muallim efendiler kıraat için bir metin intihab ederken kıraattaki fikr-i umumiye istihrac etmek üzere şakirdleri ile talim-i sual ve cevab eylerken ‘insan’ mefhumuna bihakkın sadık adamlar yetiştirmek vazifesiyle mükellef... vatana ve bütün cemiyet-i beşeriyeye karşı bu küçük çocukların terbiye-i fikriyesinden mesul olduklarını hiçbir an lehaza-i dikkat ve hamiyetten dur tutmamalıdır” (Ali Nusret, 1326/1910: 159).*

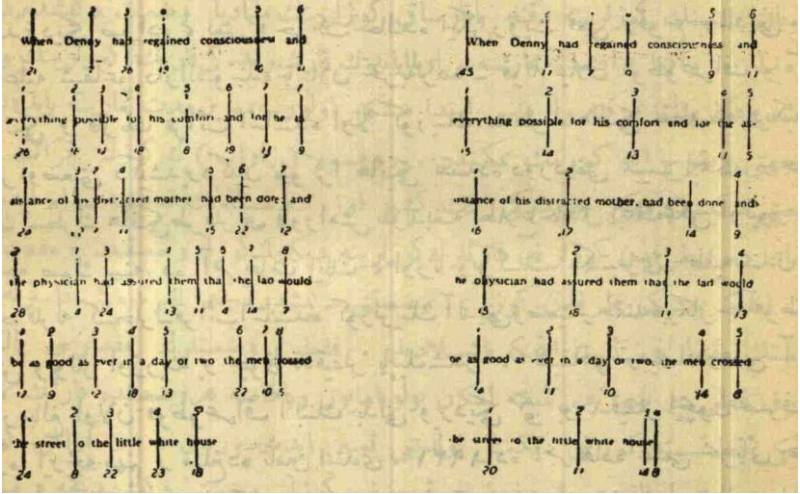
Okuma eylemi meydana gelirken fiziksel ve zihinsel birçok unsur aynı anda gerçekleşmektedir. Fiziksel unsurların içerisinde en önemli öge göz ve gözün hareketleridir. Göz hareketleri ile okuma arasında çok sıkı bir ilişki söz konusudur. Yapılan araştırmalarda gözün yazıyı kayarak değil sıçrayarak takip edip okuduğu görülmüştür. Yani göz, satır üzerindeki bir alanı görmek için durur ve daha sonraki alanı görmek maksadıyla sıçrama hareketi yapar. Her sıçramada satırın belirli bir alanını gördüğünden sıçramalar ne kadar hızlı olur ve geniş bir alanı kapsarsa okuma da o kadar hızlı olacaktır (Akyol, 2011: 62). Ne var ki bugün okuma etkinliklerinin anlatımında yer bulan bu önemli nokta, yaklaşık yüz otuz yıl önce Batılı bilim adamları tarafından dile getirilmiştir. İhsan Bey’in *Terbiye* dergisinde 1928 tarihli “Kıraat Hakkındaki Tedkikler” başlıklı makalesinde bu durum ve okumada gözün algısına ait olan pek çok şey yer almaktadır: “*Son senelerde bilhassa Amerika dârü’l-fünunları laboratuvarlarında yapılan ilmi tedkikler, ‘elifba’ ve daha doğrusu ‘kıraat’ın tedrisi usullerini tenvir edecek birçok meseleler meydana çıkardı. Bunlardan bazıları hakkında muhterem meslektaşlarıma izahat vermeyi faydeli ad ediyorum.*

Gözümüzün kıraat esnasında aldığı vaziyet hakkında ilm âleminde nazâr-ı dikkati celb eden zat, Fransız Profesör Javal'dır. Javal, daha 1879 tarihinde kıraat esnasında gözün mütemadiyen vaziyet değiştirdiğine dikkat etmişti. Muahharen 'Edimburg', 'Hal' daha sonra Amerika'nın 'Harvard', 'Kolombiya' ve 'Şikago' dârü'l-fünunlarında yapılan tedkikler, bu ciheti daha büyük bir vuzuh ile meydana çıkardı. Bugün artık biliyoruz ki göz, kıraata başlarken aldığı vaziyette satırın yalnız bir kısmını görüyor. Sonra bir hareketle vaziyeti değiştirerek satırın başka bir cihetini, daha sonra yeni bir hareketle bir vaziyet daha alarak satırın diğer bir yerini kavlıyor. Fakat gözün kıraat esnasında yaptığı bu hareketler o kadar seri oluyor ki kari bunun farkında olmuyor ve okurken gözün aldığı vaziyetin temadi ettiği zehabına kapılıyor. Bu hâl, tıpkı sinemada vukua gelen halin aynıdır. Sinema bir manzaranın pek cüzi fasullarla alınmış yüz binlerce muhtelif vaziyetlerinden başka bir şey olmadığı hâlde o muhtelif ve müteakib vaziyetlerin gözümüzün önünden süratle geçmesi nasıl o manzarayı bilâ-inkita canlı olarak yaşatıyorsa göz okurken muhtelif hareketlerle mütevali vaziyetler alarak satırı okuduğu hâlde biz gözümüzün önündeki yazıyı bilâ-inkita görüyoruz ve gözümüzün aldığı vaziyetin değiştiğinin farkına varmıyoruz. Mamañh karşıımızda elinde bir kitap veya gazete tutarak okuyan birisinin gözlerine dikkatle bakarsak gözlerinin mütemadiyen vaziyet değiştirdiğini biz de görebiliriz. Vakia bu işte mümaresesi olmayanların karşılarındaki karinin gözlerinin vaziyetlerini değiştirdiklerinin farkına varması ibtida müşkil olursa da bir müddet mümarese yaptıktan sonra bu ciheti vuzuh ile görmek mümkündür. Profesör Javal'ın güzel kıraat esnasında vaziyeti değiştirdiği hakkındaki ilk keşfi üzerine meselenin tedkikine devam eden âlimler, evvel emirde bir taraftan gözlerini karilerin gözlerine diğer gözün vaziyetinin nerede değiştiğine dikkat etmeye diğer taraftan göz, vaziyetini değiştirdikçe ellerindeki kalemlerle değişen vaziyetin miktarını tespit etmeye başladılar. Fakat vaziyetlerin miktarını yalnız gözle bakarak kati bir surette tespite imkân bulunamıyor ve bilhassa her vaziyette karinin satırın hangi noktasına gözünü dikmiş olduğu tayin edilemiyordu. Bir aralık göz kapağının üzerine gayet ufak mikrofon koyarak gözün vaziyeti değiştikçe mikrofon vasıtasıyla vaziyetin değiştiğine vakif olmak istediler. Mesele, birçok mudil safhalar geçirdi. Nihayet Amerika'da kıraat esnasında gözden inkas eden ve gözün vaziyeti değiştikçe vaziyeti değiştiren şuaların fotoğrafyası alınmasına muvaffakiyet hasıl oldu. Mesele, bu yola girdikten sonra muhtelif âlimlerin teşrik-i mesaisiyle vücuda getirilen fotoğraf makineleri daha ziyade tekemmül etti. Nihayet 1916 tarihinde Şikago Dârü'l-fünunu müderrislerinden Doktor Gray tarafından bu nev fotoğraf makinelerinin daha mütekmil bir numunesi vücuda getirildi ve bu fotoğraf makinesiyle Şikago Dârü'l-fünununa mülhak terbiye mektebinde tecrübeler yapılmaya başlandı ve tecrübeler profesör 'Jud', 'Biyozvel', 'Gravi' gibi yüksek

terbiyecilerin idaresi altında devam olundu. Doktor Gray tarafından vücuda getirilen ve o zamandan beri daha mütakâmil bir şekil alan bu fotoğraf makinesi, bir nev sinema fotoğrafına müşabihdir. Bu fotoğraf makinesi ile evvela karinin gözleri okuduğu satırın neresinde duruyor, saniyen her satırda göz kaç defa duruyor, salisen göz her duruşunda ne kadar zaman sarf ediyor, rabien gözün her duruşta aldığı vaziyet satırın takip ettiği istikamete mi yoksa aksi istikamete mi müteveccihdir? Bu cihetleri riyazi bir katiyetle tespit etmek imkânı elde edilmiştir.

Esasen rüyet fiilinin, gözün sabit durduğu bir sırada vaki olduğu ve göz vaziyeti değiştirdiği sırada yani hareket halinde iken rüyet fiili vuku bulmadığı malumdur. Binâen-aleyh Şikago Dârü'l-fünununda yapılan tecrübelerde – kullanılan fotoğraf makinesi, herhangi bir karinin kıraat esnasında olan gözünün satırın hangi noktasına dikildiğini vaziyeti değiştirdikten sonra hangi noktada durduğunu tespit etmekle bir duruşta gözün satırın hangi taraflarını kavramış olduğuna ıtıla hasıl etmek mümkün oluyor demektir. Böylece son senelerde Amerika'nın ilk, orta ve yüksek mektepleri talebesinden birçok çocuklarla gençlerin kıraat esnasında gözlerinin aldığı vaziyetler hakkında binlerce fotoğrafıyalar alınmış ve bunlar üzerine birçok tedkikler yapılmıştır. Şikago terbiye idaresi altı bin dolara meblağ olan fotoğraf altının bedelini verdiği gibi bu tedkikler için sarf olunmak üzere ayrıca mühim bir meblağ da temin etti. 1921'de Amerika'da ilmi taharriyâtı himaye eden bir cemiyet, kıraat hakkındaki tedkiklerine devam etmek üzere Profesör Jud emrine on beş bin dolar daha tesviye etti. Yapılan tedkikler ve elde edilen neticeler hakkında Profesör Jud, Profesör Biyozvel ve Grev tarafından çok kıymetdâr 'monografi'ler ve eserler neşrolundu. Bu eserler, mekteplerde 'kıraat' meselesinin birçok mühim safhalarını meydana çıkardı.

Şikago dârü'l-fünununa mülhak terbiye mektebi laboratuvarlarında aldırılmış olan fotoğrafıyalara nazaran vücuda getirilen şekillerin bazılarını tedkik edelim: Neşrettiğimiz şekil (numara 1) bir dârü'l-fünun müdaviminin muayyen bir ibareyi 'sükûti kıraat' tarzında okurken gözlerinin satırların nerelerinde durduğunu gösteriyor. Satırları kat eden amudi çizgiler kıraat esnasında gencin gözler satırın nerelerinde durduğunu gösteriyor. Amudi çizgilerin üst tarafındaki adetler, gözün her satırı takip ederken aldığı vaziyetlerin sıra numarasını, altındaki adetler de gözün, o noktada bir saniyenin kaçta kaç derecesinde bir zaman durduğunu gösteriyor.



Şekil 1: Kıraat Hakkında Tedkikler (Şekil 1-2)

Bu zamanı tayin etmek için burada bir saniyenin ellide biri vahid-i kıyas olarak kabul edilmiştir. Bir saniyenin ellide birinden ibaret zamana – izahatı teshil için ‘an’ dersek 1 numaralı şekilde ilk satırı okurken karinin gözü ilk duruşta 45 an sarf etmiş demektir. Şimdi bu izahata nazaran birinci şekli tedkik edelim. Şekildeki ibareyi sükûti kıraat tarzında okuyan gencin gözü birinci satırda olan ‘W’ harfinde 45 an tevakkuf etmiş sonra göz ikinci vaziyette kelimenin sonundaki ‘V’ harfi üzerinde 11 an durmuş, üçüncü vaziyette göz dördüncü kelimenin başındaki ‘R’ harfi üzerinde yedi an, dördüncü vaziyette dördüncü kelimenin ‘E’ harfi üzerinde 9 an, beşinci vaziyette beşinci kelimenin sonlarına doğru ‘E’ harfi üzerinde 9 an, altıncı vaziyette altıncı kelimenin son harfi üzerinde 11 an tevakkuf etmiştir. İkinci seferde gencin gözü beş vaziyet almış ve ilk vaziyette 15, ikinci vaziyette 14, üçüncü vaziyette 13, dördüncü vaziyette 11, beşinci 5 an durmuştur. Üçüncü ve dördüncü satırları genç kari yalnız dört vaziyette, beşinci satırı beş vaziyette, altıncı satırı ise dört vaziyette okumuştur. Şayan-ı dikkattir ki ilk satırların ilk harfi üzerinde sarf edilen zaman, diğerlerinden ziyadedir. Birinci satırda gözün aldığı vaziyetlerin miktarı da diğer satırlardakinden fazladır. Bundan başlangıçta karinin sarf ettiği dikkat ve enerjinin diğer satırlardakinden fazla olduğu anlaşılıyor. Kari ikinci satırı okurken gözünün aldığı ilk vaziyetle bir kelimeyi kavramış, ikinci vaziyetle ikinci ve üçüncü kelimeleri, üçüncü vaziyetle dördüncü, beşinci ve altıncı kelimeleri, dördüncü vaziyetle de yedinci ve sekizinci kelimeleri birden okumuştur. Kari

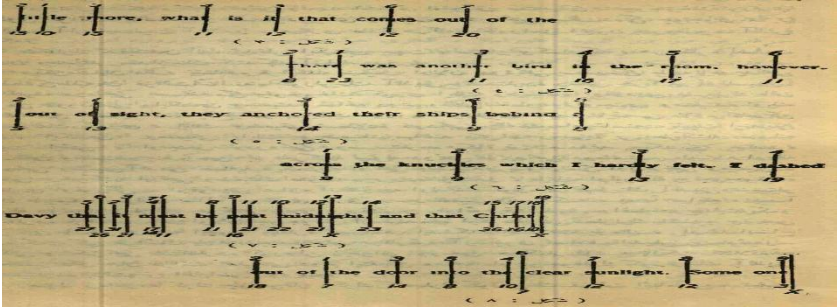
üçüncü, dördüncü ve beşinci satırları hemen aynı nispette kavramıştır. Zaten tedkikat gösteriyor ki umumiyetle karilerin her satırda gözlerinin aldığı vaziyetlerin miktarı – birinci satırlar istisna edilirse – hemen hemen her satırda birbirine yakın oluyor.

Şimdi aynı gencin aynı ibareyi cehren okurken gözlerinin aldığı vaziyeti nisbiyet ve araih eden ikinci şekli tedkik edelim. Burada en ziyade nazar-ı dikkati celb eden cihet, gencin cehren okuduğu zaman gözlerinin aldığı vaziyetlerin miktarıyla sükûti kıraat tarzında okuduğu zaman aldığı vaziyetlerin miktarı arasında büyük bir fark olmasıdır. Birinci satırlarda kari henüz tabii halini almamış olduğu cihetle bu satırları mukayeseden hariç tutarsak karinin ikinci satırı, sükûti kıraat halinde beş vaziyette, cehren kıraat halinde ise sekiz vaziyette, üçüncü satırı sükûti kıraatta dört, cehren kıraatta yedi vaziyette, dördüncü satırı sükûti kıraatta sekiz vaziyette okuduğu, diğer satırların da aynı nisbette devam ettiği görülür. Demek oluyor ki karinin gözü bir ibareyi sükûti kıraat halinde cehren kıraat hâlinde daha seri kavriyor. Filhakika genç karinin gözü dördüncü satırı sükûti kıraat esnasında dört vaziyette kavramış iken cehren kıraatta aynı satırı kavramak için bunun iki misli vaziyet almaya mecbur olmuştur. Sükûti kıraatla cehren kıraat esnasında her vaziyette gözün sarf ettiği zamanı mukayese ettiğimiz vakit de sükûti kıraata nispetle cehren kıraat için hemen iki misli zaman sarfa ihtiyaç olduğu görülür. Mesela genç kari sükûti kıraat halinde ikinci satırı 58, o üçüncü satırı 56, dördüncü satırı 57 an zarfında kavradığı hâlde aynı satırları cehren kıraat esnasında sırasıyla ancak 139, 113, 105 an zarfında okuyabilmiştir. Yapılan tedkikler, süratle kavranılmış olan ibarenin manasının da aynı süratle kavranıldığını ve ibare karinin seviyesine ne kadar muvaffak olursa kavranılmasının da o kadar sürat ve sühulet kesb ettiğini göstermiştir. Bu izahattan mekteplerde sükûti kıraata ne kadar ehemmiyet verilmesi lazım geleceği bir kat daha tavzih eder. Talebe, daha mektepte iken birçok derslerde tedkik ve tettebbü için mütalaa esnasında sükûti kıraattan büyük bir mümarese kazanmaya muhtaçtırlar. Yevmi hayatımızda hemen daima mütalaa saatlerini sükûti kıraat halinde geçiririz. Sükûti kıraat esnasında karinin ibareyi daha çabuk ve daha iyi kavradığı sait olduğuna göre bu tarz kıraatın cehren kıraattan ziyade hayatın ameli ihtiyaçlarına tekabül ettiği görülür.

Şimdi daha küçük sınıflarda bulunan talebenin sükûti kıraat esnasında gözlerinin aldığı vaziyetleri tedkik edelim.

Üçüncü şekil Amerika'da ibtidai üçüncü sınıfta; dördüncü şekil, dördüncü sınıfta; beşinci şekil altıncı sınıfta; altıncı şekil yedinci sınıfta kıraatta mahir olan çocukların sükûti kıraat halinde okudukları birer satırı gösteriyor. Yedinci şekil ibtidai dördüncü sınıfta kıraatte zayıf bir çocuk, sekizinci şekilde yedinci sınıfta kıraatte zayıf bir çocuk tarafından okunan birer satırı gösteriyor.

*Bu satırların tedkikinde nazar-ı dikkate ilk çarpan cihet, küçük sınıfların kıraatte mahir olan talebesinde bile her satırda gözün aldığı vaziyet miktarının ziyade olmasıdır.*



Şekil 2: Kıraat Hakkında Tedkikler (Şekil 3, 4, 5, 6, 7, 8)

*Üçüncü şekilde görüldüğü vechle ibtidai üçüncü sınıftaki bir çocuğun gözleri sükûti kıraat esnasında bir satırda yedi vaziyet, dördüncü sınıftaki çocuk bir satırda altı vaziyet almıştır. Her biri adeta her kelimeyi kavramak için bir vaziyet almış demektir.*

*Şekillerin tedkikinden elde edilen ikinci cihet, sınıflar yükseldikçe her satıra isabet eden vaziyetler miktarının gittikçe azalmasıdır.*

*Diğer şayan-ı dikkat nokta da kıraatta zayıf olan dördüncü sınıftaki talebe ile yedinci sınıftaki talebenin kıraat esnasında gözlerinin aldığı vaziyetlerde rücu hareketler olmasıdır. Filhakika dördüncü sınıftaki çocuğun gözü ilk vaziyette okuduğu satırın baş tarafını kavraması ve ikinci vaziyette sağa doğru gelen noktaya, üçüncü vaziyette onun sağındaki noktaya... devam etmek üzere gözlerini tespit etmesi lazım gelirken çocuğun gözü ilk vaziyetini satırda dördüncü kelimenin ortasına tespit ettiği hâlde ikinci vaziyetini ilk vaziyetin sağına değil rücu bir hareketle soluna tespit etmiş, üçüncü ve dördüncü vaziyetlerde gözünü sağa diktiği hâlde beşinci vaziyette yine rücu bir hareketle sola dönmüş, yedinci vaziyette ise evvelce dördüncü vaziyeti aldığı noktaya dikmiş, onuncu vaziyetten sonra on birinci vaziyeti de rücu bir hareketle onuncu vaziyetin solunda bir yerde yapmıştır. Demek oluyor ki bu çocuk, satırı okurken – okuduğu ibare İngilizce olduğuna göre – gözünün aldığı vaziyetler hâl-i tabide soldan sağa doğru müterakki bir seyir takip edeceğine bazen sağa, bazen sola dönerek zikzak hareketler yapmış ve bir teşevvüş-i araih yetmiştir. Vakıa derc*



ettiğimiz şekillerde kıraatta mahir olan çocuklar arasında da okudukları satırların başında bu rücu hareketi yalnız bir defa için yapanlara tesadüf edilmekte ise de bu hal, evvelce izah ettiğimiz gibi kıraatın başlangıcında hemen her kıraatta az çok tesadüf edilen bir hadisedir. Yedinci ve sekizinci şekillerde görülen zikzak ve rücu hareketler ise yalnız başlangıca münhasır değil hemen kıraat ameliyesi devam ettiği müddetçe o çocukların gözlerinin aldığı vaziyetlerde bir teşevvüş-i araz görünüyor.

Son zamanlarda gerek çocuklar ve gerek gençlerin gözlerinin kıraat esnasında takip ettiği vaziyetler hakkında yapılan bu tedkikler, bilhassa elifbaya başlanırken harflerden değil kelimelerden, daha doğrusu cümleden başlanması lazım geleceği fikrini teyid etmiştir. Filhakika bu tecrübeler de göstermiştir ki kıraat esnasında kari, önündeki ibarenin münderecatını, harflerini birer birer görerek kavramaz. Kelimeleri heyet-i umumiyesi ile görür, okur. Evvelce: 'Mademki kelimeler harflerden mürekkebdir, evvela çocuklarla harfleri öğretmeli ondan sonra harflerden teşekkül eden kelimeleri göstermeliyiz.' deniliyordu. Usul-i tedris âleminde büyük bir inkılap yapmış olan 'Pestalozzi' bile bu fikre takılmış kalmış ve kelimeleri göstermeden evvel harfleri öğretmenin lüzumuna kani olmuştu. Kelimeleri öğretmek için harflerden başlanması lüzumuna kani olanları böyle düşünmeye sevk eden fikir, güya 'basitten mürekkebe gitmek' zarureti idi. Hâlbuki çocuk nazarında hiçbir manası olmayan, çocuğu alâkadar etmeyen harflerden başlamakla asıl 'basitten mürekkebe gitmek' kaidesi ihlal edilmiş oluyordu. Çocuk için basit olan şey, harf değil manasını anladığı ve alâkadar olduğu kelimeler ve cümlelerdir. Hem biz, bir mürebbiyenin pek doğru olarak işaret ettiği gibi çocuğa mesela 'elbise' hakkında bir fikir vermek istesek basitten mürekkebe gitmek lazımdır diye elbisenin evvela yakasına, sonra kollarına daha sonra ceplerine, iliklerine düğmelerine çocuğun nazar-ı dikkatini celb ederek ondan sonra elbisenin heyet-i mecmuasını mı gösteririz yoksa elbiseyi evvela bir küll olarak çocuğa araih ederek 'işte elbise budur' mu deriz? Elbiseyi küll olarak göstermek mi yoksa ayrı ayrı eczasını göstermek mi daha basit olur? Basitten mürekkebe gitmek meselesini yanlış anlamamalıdır. 'Su' da 'müvellidü'l-ma' ile 'müvellidü'l-humuza' dan mürekkebdir. Fakat su hakkında çocuğa basit bir fikir vermek istedik mi müvellidü'l-ma ile müvellidü'l-humuzadan başlamak doğru değildir.

Hasılı son yapılan tedkikat da kelimeleri umumi şekillerinden tanıyarak okuyoruz. Bu fikri teyid için birinci şekle bir defa daha bakalım. Ne görüyoruz? Bir gencin gözü 'sükûti kıraat' esnasında bir vaziyette birden dörde kadar kelimeleri hep birden kavriyor. Evvelce izah ettiğimiz gibi göz, vaziyetini değiştirirken yani hareket hâlinde görmüyor ve kelimeleri kavraması ancak bir vaziyette sabit durduğu zaman vaki oluyor. O hâlde genç karinin gözü, yerine göre bir vaziyette tam dört kelimeyi birden kavramış demektir. İkinci satırdan

altıncı satıra kadar olan satırları tedkik edersek genç karinin gözünün 46 kelimeyi 22 vaziyette kavramış olduğunu görürüz. Demek her vaziyette ikiden fazla kelimeyi görmüş ve okumuştur. Bu da kelimelerin harf değil heyet-i mecmuası ile kavrandığını ispat eder. Daha küçük çocukların gözlerinin satırlar üzerinde aldıkları vaziyetleri tespit eden 4, 5, 6, 7 numaralı şekillerin tedkikinden de aynı neticeyi elde etmek mümkündür. Bu şekillerin tedkikinden çıkarılan şu cetvele bakalım:

شکل نومبروسى	دوام ابتدئى صنف چو چوشك	برسطردكى حرفلار مقدارى	برسطردكى كله نرك مقدارى	برسطره اصابت ایدن وخستلر مقدارى	بروخستده كوزك قاورادىي حرفلار مقدارى	بروخستده كوزك قاورادىي كله نرك مقدارى
۴	۳	۳۰	۱۰	۷	۵	۱۴۴
۵	۴	۳۰	۸	۶	۵۴۸	۱۴۳
۶	۶	۳۱	۹	۵	۷۴۸	۱۴۸
۷	۷	۴	۹	۴	۱۰	۲۰۲

Şekil 3: Kıraat Hakkında Tedkikler

Bu cetvelin tedkikinden üçüncü sınıftaki çocuğun gözünün vasati olarak bir vaziyette 4, 1 kelime, dördüncü sınıftakinin 3,1 kelime, altıncı sınıftakinin 5,1 kelime ve yedinci sınıftaki çocuğun 2,2 kelime kavradığını görürüz. Yüzlerce talebe üzerinde yapılan tedkiklerin cümlesi aynı fikri teyid edecek neticeler vermiştir.

Bizim okurken kelimeleri heyet-i umumiyesiyle kavradığımızı birkaç sene evvel 'İerdman' ve 'Duj' ismindeki iki âlim tarafından yapılan muhtelif tecrübeler de göstermişti. Biz mesela Fransızca "Maison" kelimesini bu şekilde görünce derhal ne olduğunu kavriyor ve okuyoruz. Hâlbuki bu kelimeyi teşkil eden altı harfî, şekl-i marufu muğayir olarak şöyle alt alta gelecek surette tertip edersek evvelki şekilde olduğu gibi derhal kavrayabilir miyiz?

M

A

İ

S

O

N

Eğer kelimeleri harf harf görerek kavramış olsaydık aynı harfler soldan sağa değil üstten alta doğru yazıldığı zaman aynı sühuletle kelimeyi kavramamız icab ederdi. Hâlbuki gözümüzü kelimeyi hep şekl-i marufuyla görmeye alışmış olduğu için hep o şekilde gördüğü zaman daha çabuk okuyor. Yine tecrübe gösteriyor ki bir kelimeyi teşkil eden harfleri ayrı ayrı muayyen bir mesafede

gösterdikleri zaman harfleri teşhis edemediğimiz hâlde o harflerden müteşekkil olan bir kelimeyi aynı mesafeden okuyabiliyoruz. Vakti harflerini ayrı ayrı vazih görmüyoruz ama kelimenin heyet-i umumiyesi gözümüze yabancı olmadığı için derhal o mesafeden de kelimeyi kavramak bizim için mümkün oluyor. Nasıl ki iyi tanıdığımız bir zatın uzaktan yüzünü iyice teşhis edemediğimiz hâlde de yürüyüşünden ve vücudunun yapılışından o mesafeden de kim olduğunu fark edebiliyoruz. Yine vaktiyle yapılan tecrübeler göstermiştir ki teşhis edilemeyecek derecede yazılmış olan kelimeleri de kavrayıp okumak mümkündür. Profesör İerdman ile Duj'un tecrübelerinden kelimeler şeklen ne kadar karakteristik olursa o kadar çabuk kavranıldığı anlaşılmıştır.

Hasılı, gözün bir vaziyette kavradığı kelimelerin bütün harflerini görmediği yalnız kelimenin calib-i dikkat olan şekl-i umumisini veya calib-i dikkat olan harflerini kavradığı ve kelimenin geri kalan kısmını zihnen ikmal etmekte olduğu sabit olmuştur. Nasıl ki bir yerden geçerken evvelce tanıdığımız bir manzarayı bir görüşte derhal tanırız. Hâlbuki o manzaranın teferruatı hakkında bize malumat sorulsa o teferruatı kati surette tayin ve tespit ederiz.

Âmaların kıraat tarzı hakkında yapılan tedkikler de aynı neticeyi göstermiştir. Malumdur ki körler, kâğıt üzerinde kabartma olarak vücuda getirilmiş nokta ve çizgilerden mürekkebe bir yazıya ellerini temas ettirmek suretiyle okurlar. Kör okurken sağ eliyle kelimenin heyet-i umumiyesini kavramaya, sol eliyle de kelimeyi terkeb eden harfleri teşhise devam eder. Tecrübe gösteriyor ki kör, kelimeleri kavramak için kelimeleri terkeb eden harflerin cümlesine ayrı ayrı dokunmaya ihtiyaç görmeden her kelimenin yalnız iki, üç harfine temas ederek onu tanır ve derhal diğer kelimeleri kavramaya geçer. Böylece temas ettiği kelimelerin yalnız iki, üç harfinden kelimelerin heyet-i umumiyesini tahmin ederek ilerler. Görür göz ile okuyanlar da olduğu gibi körler de ibarelerin sıyak ve sibakından, söz gelişinden istifade ederek okurlar. Müretteb sehvelerine çoğumuzun dikkat etmeyişimiz yanlış yazılmış olan kelimelerin ekseriya – yanlış olduklarının farkında olmayarak – doğru okumamız hep kelimeleri harf harf değil heyet-i umumiyesiyle kavradığımızdan, daima sözün gelişinden istifade ederek okumakta olduğumuzdan neşet ediyor.

Bütün bu tedkikler, çocuklara elifbaya başlatılırken harflerden değil kelimelerden daha doğrusu çocuğu alâkadar edecek cümlelerden ve en iyisi cazip hikâyelerden başlamanın lüzumunu teyid etmiştir. İşin başlangıcında çocuğun önüne menus olduğu cümleleri kursak çocuk, bu cümleleri daha büyük bir sühuletle okumaya başlar ve gittikçe her satırda gözünün aldığı vaziyetler azalır. Yukarıda verdiğimiz izahat ile de anlaşılmıştır ki göz, bir vaziyette satırın ne kadar çok yerini kavrar ve bu vaziyette ne kadar az zaman sarf ederse kari ibareyi o kadar çabuk okur. Binâen-aleyh talebeyi daha başlangıcından itibaren satırı daha çabuk kavramasına alıştırmak lazımdır. Bunun için de okuyacağı

ibarelerin kendisini alakadar edecek bir mahiyette olması ve ibareyi teşkil eden kelimelerle çocukların ünsiyetini arttıracak terbiyevi tedbirlere müracaat edilmesi lazımdır. İntihab edilecek ibareler ne kadar çocukların seviyesine göre yazılmış olur ve ibaredeki kelimeler çocuklarca ne kadar menus bulunursa çocuklar ibareleri o kadar çabuk okurlar. Unutmamalıyız ki 'okumak' demek 'başkasının yazılı olan fikirlerini kavramak' demektir. Yoksa 'yazılı olan kelimeleri mihaniki olarak telaffuz etmek' demek değildir. Binâen-aleyh her sınıfta kiraat için intihab edilecek parçalar, o sınıftaki çocukların fikri seviyesine ve lisanî lehçelerine muvafık olmalıdır ki çocuklar o parçaları süratle okuyabilsinler ve okurken ifade ettikleri fikirleri kavrayabilsinler. Bizde kökleşmiş yanlış bir kanaat vardır. Zannediyoruz ki ilk sınıfta çocuğa kiraat öğretmek, lisanımızdaki bütün kelimeleri okutmaya çocukları alıştırmak demektir. Hâlbuki dünyanın hiçbir yerinde hiçbir terbiyeci kiraata başlayan çocuğa o lisanın bütün kelimelerini okutmayı düşünmez. 'Çocuğu kiraata alıştırmak' tabiri altında her terbiyeci, çocuğun kendi seviyesindeki ibareleri okumaya alıştırmayı kasteder. Zannetmemeli ki yedi yaşındaki bir Fransız, bir İngiliz, bir Amerikan çocuğu kendi lisanının bütün kelimelerini okuyabilir. Zaten manasını kavrayamayacak olduktan sonra seviyesinden yüksek kelimeleri okusa da neye yarar? Ama diyeceksiniz ki çocuk manasını anlamadan da bir kelimeyi okusa, seviyesinden yüksek de olsa bir ibareyi sökse fena mı olur? Evet, fena olur. Çünkü çocuk daha başlangıçta ibareleri yalnız mihaniki olarak telaffuz etmeye, manalarına dikkat etme lüzum görmeden okumaya alışır. Bir mektebin çocuğa verebileceği en fena itiyad da budur.

Şurasını da arz edeyim ki çocuklara daha başlangıçta harfleri değil kelimeleri ve hatta cümleleri okutmaya başlamak lüzumunu müdafaa etmekle kelimeleri çocuklara hiç tahlil ettirmemeli ve kelimeleri teşkil eden harflerin sadalarına dikkat etmekten sakınlmalı diyoruz. Çocuklar, bir müddet cümle ve ibarelerdeki kelimelerle istinas ettikten sonra kendilerine bazı kelimeleri tahlil ettirebiliriz. Bu yolda tahliller, çocuklara evvelce bilmedikleri bir kelimeye tesadüf ettikleri zaman o kelimeyi kolayca okumak imkânı verir. Filhakika yalnız terkiib yolundan giderek çocuklara hiç tahlil yaptırmazsak talebe, bilmedikleri bir kelime karşısında o kelimeyi çıkarmak için büyük müşkilata uğrar. İşte 7 ve 8 numaralı şekillerde tespit edildiği vechle ki çocuğun okurken mütemadi zikzak hareketler yapmış olmaları okudukları kelimeleri tahlil etmekteki aczlerinden neşet etmiştir. Mamañih çocuğa her ibareyi okurken okuduğu bütün kelimeleri tahlil etmek itiyadını da vermemelidir. Bu itiyadı alan çocuk, her kelimeyi tahlil ederek okumak suretiyle kelimeleri süratle kavramakta müşkilat çeker. Bu suretle bu gibi çocukların kiraatı daima batı olur. Çocuklar icabında kelimeleri tahlil edebilmeli fakat her kelimeyi mutlaka tahlil ederek okumak itiyadını almamalıdır (İhsan, 1928: 1-4).”

İhsan Bey'in yukarıdaki yazısında sözünü ettiği bilimsel tetkiklerin sonuçları artık günümüzdeki okuma süreçleri ile ilgili çalışmalarda da kabul görmektedir. Okumanın, görme ve düşünme sistemlerinin ayrılmaz bir bütün içerisinde çalışmasından doğan bir faaliyet olduğu görülmüştür. Okuma sırasında gözlerimiz, her harfi tek tek değil sıçrama ve duraklamalar yaparak kelimeleri veya kelime gruplarını bir bütün olarak görür. Gözün bu hareketleri; yazının güçlüğüne, satırların uzunluğuna, okuyucunun yaşına ve okuma amacına göre değişiklik gösterebilmektedir (Coşkun, 2002: 238). Ayrıca gözün tıpkı bir fotoğraf makinesi gibi her sıçrayışta metindeki kelimelerin görüntülerini çekip beyne yollayarak okuma faaliyetinin ilk adımını atması, konu üzerinde çalışanları göz sağlığı ile ilgili tavsiyelerde bulunmaya itmiştir. Çünkü okuma esnasında yüzlerce kez sıçrayan göz, tıpkı uzun mesafe koşan bacaklar gibi yorulmaktadır. Bu da okumanın kalitesini olumsuz etkilemektedir. Okuma esnasında metinden gözleri kaldırıp ileride sabit bir noktaya kilitleyerek dinlendirmek, okuma açısını iyi ayarlamak, ortam ışığını uygun hale getirmek gibi tedbirler gözün okuma esnasındaki performansını arttıracaktır. Böylelikle gözün bir bakışta kavradığı sözcükler (aktif görme alanı) artacağı ve sıçramalar kesintiye uğramayacağı için daha hızlı, daha iyi bir okuma sağlanacaktır (Kurudayıoğlu, 2011: 18-20).

Öte yandan her kötü okumayı da gözün hareketlerine bağlamamalıdır. Neticede gözler de beynin kendilerine ilettikleri doğrultuda hareket ederler. Bu yüzden kötü okumalarda bazen başka sebepleri de aramak gerekebilir. Kötü okuyucular arasındaki belirgin ortak sebepler; kelimeyi tanıyamamak, kelimenin temel anlamını görememe, kelimenin metindeki bağlamına ait olan anlamını seçememe, uygunsuz telaffuz, anlamı bozma ve tekrar okuma isteği duyma, noktalama işaretlerini atlama, okuyucunun düşünce akışını kesen dış etmenler gibi sebeplerdir. Dolayısıyla okumayı istenilen niteliklere getirmek adına sürekli olarak göz hareketlerinin kontrolüne ve iyileştirilmesine yoğunlaşmak okuduğunu anlama konusundaki konsantrasyonu olumsuz etkileyecektir (Harris ve Sipay, 1981: 563-564).

İhsan Bey, okuma üzerine bilimsel incelemeleri konu edindiği bu yazısında okumanın zihinde nasıl oluştuğuna ilişkin günümüz yaklaşımlarından da söz etmiştir. Okumanın zihindeki oluşumu ile ilgili olarak ortaya atılan yaklaşımlar genel olarak “aşağıdan-yukarıya”, “yukarıdan-aşağıya” ve “interaktif (etkileşimsel)” yaklaşımlar şeklinde üç başlık altında toplanmıştır. Ancak bunların hangisinin daha kullanışlılığı olduğu hakkında kesin bir sonuca varılmamış olsa da “interaktif” yaklaşımın ağır bastığı söylenebilir (Coşkun, 2002: 240).

Okuma sürecinin “aşağıdan-yukarıya” yaklaşımında okuma; temel olarak bir çevirme, şifre çözme ve kodlama sürecidir. Okuyucu ilk önce harflerle başlar ve onlara yoğunlaşarak onların nasıl hecelendiğini tahmin etmeye çalışır.

Kelimeler, tıpkı dinleyerek anlam türetme yolunda olduğu gibi iç konuşmada çözümlenir. Okuduğunu anlamının kelimeyi doğru çözümlenmenin otomatik bir sonucu olduğuna inanılmaktadır. Aralarında gazetecilerin, psikologların, yapısal dilbilimcilerin ve bilgi-işlem teorisyenlerinin olduğu çeşitli meslek gruplarından yazarlar, sözlü dil yaklaşımına bağlı olarak okumanın aslında grafik sembollerin çevirisi olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu yazarların çoğu, yazılı dilin sözlü dile itaat ettiğine ve bu yazılı sembollerin “ne dediğini” öğrenmenin okumaya özgü bir aktivite olduğuna inanmaktadırlar. Dolayısıyla bütün okuyucuların kodları çözümlüyip metni anlayabilmek için daha önce edindikleri sözlü dil becerilerine başvurmaya ihtiyaçları vardır. “Yukarıdan-aşağıya” yaklaşımında okuyucunun bilişsel ve dil yetkinliği yazılı metindeki anlamın inşasında önemli rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, düşünce ve dil arasındaki etkileşime dayanan “psikolinguistik” teoriye dayanmaktadır. Buna göre okuma, bir psikolinguistik tahmin oyunudur ve okuyucunun varsayımlarının temellerinden seçilip ulaşılabilen dil ipuçlarını kullanmayı içeren bir süreçtir. Okuma ilerledikçe işlenmiş bilgiler yani metnin anlamıyla ilgili bilgiler onaylanır, reddedilir veya daha da işlenir. “Yukarıdan-aşağıya” yaklaşımında “aşağıdan-yukarıya” yaklaşımın aksine grafiksel bilgiler sadece anlamla ilgili hipotezlere katılmak veya onları reddetmek için kullanılır. Kelimeler, okuyucunun işleme ve tahmin etme süreçlerindeki anlamsal ve sözdizimsel ipuçlarıyla uyumadıkça görsel çevre alanından çıkmayacaktır. “İnteraktif (etkileşimsel)” yaklaşımında, yukarıda söz edilen her iki yaklaşımın aynı anda kullanıldığı düşünülmektedir. Bu yaklaşıma inananlar, anlamının hem grafiksel bilgiye hem de okuyucunun zihnindeki bilgiye bağlı olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla anlama, önemli bir becerinin veya bir bilgi parçasının kaybedilmesiyle olumsuz etkilenebilecektir. Fakat anlamının bu şekilde bir aksamaya uğraması durumunda yetenekli bir okuyucu, bu aksaklığı kelime çözümlenmesiyle, kelimenin bağlamına bakmayla veya her ikisini birden yapmayla giderebilecektir (Harris ve Sıpay, 1981: 6-8).

Okuma etkinlikleri çerçevesinde öğrencilere verilecek metinlerde, hedef kitlenin özellikleri gözetilmelidir. Çünkü bu etkinliklerde okutulacak metinlerin öğrenciyi duygu ve düşünce yönünden beslemek gibi bir işlevi olmalıdır. Dolayısıyla çocuklar okumada aşamalar kaydettikten sonra çocukların önlerine okumaları için konacak metinler; onları şekle sokan, birey olarak gören, kendi dünyalarından izler taşıyan, rahatça anlayabilecekleri ve onlara ait oldukları toplumun millî, ahlâki değerlerini veren unsurları içinde barındırmaları gerekmektedir (Sinan ve Demir, 2011: 1152). 2006 yılından bu yana uygulanan *Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda okuma becerisi ve bu becerinin geliştirilmesinde kullanılacak metinler hakkında birtakım amaçların belirlendiği görülmektedir. Programın okuma metinlerinde olması gereken özellikler kısmında öğrencilerin okuma ile anlama kabiliyetlerinin geliştirilmesi, kelime

hazinelерinin zenginleştirilmesi ve Tьrk milli benliğinin kazandırılması gibi noktalara temas eden hedefler konmuştur (MEB, 2006: 56). Gьnьmьz eğitim sьreęlerinde okuma metinlerinde olması gereken bu ьzelliklere ьnemli eğitimcilerimizden olan Ali Nusret, kaleme aldığı “Kıraat-ı Tefsiriyye” adlı yazısının bir bьlьmьnde şoyle değinmiştir: “Metin, ocuğun sinn ve saline uygun olmak zaruridir. Bunun için bizde numune olarak vereceğimiz parçaları nesirden intihab edeceğiz. Vakti şiir mahduddur. şakirdana hasr edilmemelidir. Lakin kabil tefhim ve temsil-i tabirat ve ifadatı en ziyade nesirde bulacağımız cihetle ibtidaen onlardan başlayarak peyderpey her tьrlь sanihat liye-i şiiriyeye geçmek tarikini iltizam eyleyecektir.

*Bir de intihab edeceğimiz metnin bir kıymet-i ahlakiye yahut ictimaiyesi yani terbiyeviyesi bulunmasını arayacağız. Yьksek sınıflarda bunların ayrıca bir kıymet-i edebiyeyi de haiz bulunmasına yani rastgele yazılmış asr-ı mьbtezeleden olmayıp azam-ı edeba ve şiiranın bilhassa çocuklar için tertib eyledikleri bedyi-i makbuleden olmasına da ehemmiyet verebiliriz. Bir de metnin mьntehebn mana cihetinden bir kьll (bьtьn bir fıkra) teşkil etmesini iltizam eyleyeceğiz. Kıraat-ı tefsiriyyeye zemin olan metinlerin muahharen imla dersinde istiktab için en mьnasib parçalar olacağını unutmayacağız. Çocuklar bu metinleri bir mьddet gьz ьnьnde tutarak bьtьn dikkatlerini onlara hasr edecekleri cihetle kelimelerin eşkâl-i tahririyesini bittabi haştzalarında zabtederler. Zaten imla hazırlığı için ihtiyar edilecek muamelt dahi metnin istilaina ayrıca yardım etmiş, onu bir kat daha takviye eylemiş olur” (Ali Nusret, 1326/ 1910: 160).*

Ali Nusret Bey’in yukarıda dile getirdiği dьřьnceler, derste işlenecek okuma metinlerinin nasıl olması gerektiğini konusunda yol gьstermektedir. Seçilen metin sadece okuma faaliyetine araç olarak hizmet etmemelidir. Öğrencilerin duygu dьnyalarına hitap etmenin yanında başka alanlara da sevk edecek bağlantıları içerisinde barındırmalıdır. Örneğin insanı kendine hayran bırakan bir manzaradan sьz eden metinde o manzaranın sahip olduğu nitelikler saydırılarak öğrencilere sıfat konusuna ilişkin bilgiler verilebilir; metin içerisindeki vurgu, tonlama ve duraklamalardan hareketle noktalama ve imla çalışmaları yapılabilir; metinde yer alan ve öğrencilerin ilgisini çeken tanınmış bir şahıs hakkında öğrenciler araştırma faaliyetine yьnlendirilebilir. Bunları yapabilmek için de derste okunacak metnin ğretmen tarafından ьnceden belirlenmiş amaçlara gьre hazırlanıp öğrencilere sunulması ьnem taşımaktadır.

Okunan yazının ьzellięine, okuma ortamına ve okuyucunun amacına gьre değişik okuma tekniklerinden sьz etmek mьmkьndьr. Eldeki bir metin fizyolojik olarak iki teknikle okunabilir. Bunlar “sesli” ve “sessiz” okumadır. Bu iki okuma tekniğinin dışında okuma etkinliği sьresince oluşacak zihinsel faaliyetlere bağlı olarak farklı okuma tьrleri ortaya çıkmaktadır. Bu tьrleri de yine sesli ve sessiz okuma tekniklerinin uygun olanıyla gerçekleştirmek mьmkьndьr

(Karakuş, 2006: 13). Sesli ve sessiz okuma ile beraber zihinsel faaliyetlere dayanan bu okuma türlerini “göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma” şeklinde sıralamak mümkündür (MEB, 2006: 66-69).

Günümüzde sesli okumaya dayanan okuma etkinliklerinde esas amaç kelimelerin doğru telaffuz ettirilmesi ve kelimelerin hangi bağlamlarda kullanıldığının kavratılmasıdır. Böylelikle bir yandan öğrencilerin okuma seviyesi belirlenirken bir yandan da dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine katkı sağlanmaktadır. Sesli okumanın uygulanmasında takip edilen yol, metni ilk olarak öğretmenin okuması ardından bir öğrencinin ya da öğrenci grubunun okuması şeklindedir. Burada uyulması gereken önemli hususlar; doğal bir ses tonu, doğru telaffuz, yerinde duraklama şeklinde sıralanabilir (MEB, 2006: 66). Osmanlı Devleti’nde okutulan kıraat derslerinde en çok bu okuma türüne ağırlık verilmiştir. O dönemde okuma etkinliklerinin nasıl yapılacağına dair pek çok görüş dönemin eğitimcileri tarafından paylaşılmıştır. Ali Ulvi Bey de bu konudaki görüşlerini *Tedrisat Mecmuası*’nda kaleme aldığı “Kıraat Dersi Nasıl Verilmelidir?” başlıklı yazısında “*Bütün muallimler kıraat dersinin müşkil olduğunu bilirler. Bir kıraat dersinin sınıfa vereceği ruh ve hayatın kıymeti mukayese edilince küçük karilerin gayr-ı tabii seslerle yeknesak ve usandırıcı bir surette kelimeleri sürüyerek okumaları yahut nefeslerinin tükendiği yerlerde okuduklarını anlamadıklarına delalet eden lüzumsuz durumları ile insanı ne derece müteessir ettiği anlaşılır. Acaba çocukların teneffüslerdeki serbest ve tabii seslerini dershanede de işitmek ne vakit nasib olacak? Bunu duyduğumuz gün bizce bir ıyd-ı kıraattır. Çünkü o zaman suni bir sada yerine canlı ve tabii bir eda kaim olacaktır.*

*Kıraat dersini nasıl yapmalı? Önce kıraat-ı seria, kıraat-ı manidar, kıraat-ı tefsiriye diye verdiğimiz lüzumsuz farkları bir tarafa koyalım. Çünkü bunların programlarda böyle ayrılması bile bazen maksad-ı hakikiye büsbütün muğayir bir mani istihracına meydan veriyor. Esasen anlaşılmayan ve hissedilmeyen bir ibarenin kıraat-ı serisi olmaz ki.*

*Önce her kıraat dersi bir hazırlığa muhtaçtır. Zaten hiçbir ders yoktur ki sümme’t-tedârik yapıtıversin. Kıraat dersi de öyle. Hatta diyebiliriz ki hepsinden ziyade hazırlıksız yapılamayan ders de budur. İyi okumak ve iyi okutmak için – harfleri bir gayret-i taasubkârane ile maharecinden telaffuz etmek gelmez ya – sadece kelimeleri vuzuh ve sarahatla söylemek, muhtelif işaret-ı tenkitiyeyi görerek oralarda lüzumu kadar sekte vermek hiç de kâfi değildir. Müfid olmaları için işitilecek ve sonra pek haiz-i ehemmiyet olmadıkları için de renk ve ruhu tadil edilecek kelimeler var: İyi okunan bir sahife, bir eser sanattır ki onun iza-yı mürekkebesine can vererek tarz-ı beyanını müesser kılmak. Şurasında çatısını,*



temelini göstermek burasında bir vurguya basmak, ötesinde anât-ı meaniyi tadil etmek, tatlılaştırmak icab eder. Bir kıraat, dersten evvel yapılacak müdekkikâne bir tahlil-i edebiden sonra ancak o vakit manidar olabilir ve muallim ancak ondan sonra o parçada bulunduğu mezayayı sadasına vereceği renk ve mişvar ile eda edebilir.

Diğer cihetten şakirdin de derse hazırlanması elbette iyidir. Ondan da aradığımız şey, alacağı kıraat dersini evde veya mektepte olsun daha evvel vaktiyle gözden geçirmesidir. Bu sakitane kıraat, ibarenin münderecatındaki bazı lügatler için kamusa müracaatla da müterafik olabilir.

Kıraata muallim başlar. Önce okuyacağı parçayı bir fasahat-ı mutantana ve sinaiye ile değil tabiiikten hiç ayrılmayan bir sesle sadece işaret ve delalet suretiyle okur. Mevzunun mealini sadasıyla ızhar ve izah ederek suret-i eda ve beyandan bir numune verir. Lakin bilhassa parçayı baştan başa okumalıdır. Çünkü revan-ı kıraatı sektedar eden, renk ve ruhunu, tadını kaçıran, talebenin her defasında toplanması elzem olduğu kadar müşkil de olan defterlerini dağıtan o yer yer izahat kadar fena bir şey olamaz. İbareyi talebeye bir hamlede basit ve takdim etmeli yoksa bir tesir-i umumiyesi kalmaz.

Muallimin kıraatı hitam bulunca mevzunun herkes tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını tahkik meselesi gelir. O zaman çocuklara kitaplarını kapattırıp ibarenin metnini muhtasiran söyletmeli. Böylece onlar, bir diğerine yardım ederek muallimin muavenet ve muzahiratı da inzınam eyleyerek nihayet meal-i esasiyi toplayıp zabt ediverirler. Sonra kitaplar tekrar açtırılarak muallim talebeye bazı tabirâtın manasını buldurur. Fakat bunlar da çok olmamalı: Üç ya dört... Çünkü asıl haiz-i ehemmiyet ve rüchan olan şey, kıraatın, sesin, gözün talimidir. Daha sonraları kıraat kendilerine okutulduğu esnada manayı ve sanatını göstermek için birçok fırsatlar zuhur edecektir.

Muallim şimdi talebeye okutur. Sınıfın mevcudu ne olursa olsun daima münferiden kıraat ettirmekle başlar. Bilahare bir ibarenin manası iyice anlaşılmalı, tarz-ı edası iyice zabt edilmiş olduğu zaman sınıfın mevcudu da icab ettiriyorsa iki veya üç kişiyle olmak üzere müctemian kıraat yaptırılır. Sırası gelmişken şunu da söyleyelim ki birçok şakirdlerin esna-yı kıraatte parmaklarıyla kelime kelime satırları takip etmeleri, tabir-i mahsus ile 'küdelemek' fena bir itiyad, çirkin bir hatadır. Bu, talebeyi kesik kesik okumaya, kekelemeye sevk eder ve hiçbir zaman güzel, cümleyi parça parça kavramak, kucaklamak itiyadını edinemez. Hâlbuki seri ve kavi bir kıraatın şart-ı esasisi bu itiyaddir.

Muallim, bir cümleyi yahut bir küll teşkil eden birçok cümleleri talebenin okuyup bitirmesini beklemeli. Ancak çocuk bir telaffuz hatası yaptığı zaman onu arada geçerken tashih etmeli. O vakit talebe yalnız tashih edilen kelimeyi değil o kelimenin dâhil olduğu uzv-ı cümleyi baştan alarak onu mevkinde musahhah olarak okumalıdır. Muallim, sonra tarz-ı beyan, eda

hatalarını yoluna koyar. Eda, diyebiliriz ki zekânın, hissini hatta tabiiğın miyarıdır. Çocuğın suni bir nağme-i beyan almasına müsaid davranmak ve daha fenası çocuğa bunu bizzat vermek kadar hatalı bir şey olamaz. O zaman bu yolda bir kıraat ile ona samimiyezsizlik talim edilmiş olur. Ve işte asıl buradan muallimin ne dereceye kadar hazırlandığına ve ne dereceye kadar dersine nüfuz edebildiğine hükm olunabilir. Misal olarak ‘Çocukluk Hatıratı’ ünvanlı şu kıraat parçasını alalım:

**‘..... uzun gün koşup yorulduktan sonra nihayet uykumun geldiğini hissettiğim dakikaları, benim için en tatlı zamanlardı. O zamanlar tasavvur ederdim ki büyüdüğüm vakit daha ziyade iyilikler edeceğim için beni daha ziyade sevecekler... Sonra fikrim, günün birinde sırma apoletli, parlak kordonlu bir paşa olmak hevesiyle... dava vekili olarak herkes talâkat ve cerbezemin hayranı etmek emeli arasında serseriyanâe dolaşırđı. Ta üstüne tatlı bir uyku gelerek bunların hepsini silip götürürdü.’**

Fiillerini ayırdığımız cümlelerde azıcık duralım. Bu münasebetle anlıyoruz ki kıraat dersini hazırlayan muallimin nazar-ı dikkatini bilhassa celb edecek şey fiildir. Fil-hakika terkibi güzel cümlelerde fiil cümlenin kemiğidir. Fikri o taşır. Hâlbuki şu geçtiğimiz cümlelerde maksadın büsbütün gayrı ve bazen aksi manalarda anlaşıldığı oluyor. Mesela şöyle okunursa: ‘Fikrim, günün birinde sırma apoletli, parlak kordonlu bir paşa olmak hevesiyle dava vekili olarak – herkes talakât ve cerbezemin hayranı etmek emeli – arasında serseriyanâe dolaşırđı...’ İşte bu sekteler kıraatın felaketidir.

Hâlbuki burada mevzu bahis, bir çocuk uykusunu ninnileyen hayalâtıdır. Şu hâlde kıraat parçasını baştan aldığımız zaman ‘tasavvur ederim ki’ den sonra durmalı yahut sesi kesmeden tutarak temdid etmeliyiz. Zira bu söz ‘zannedirdim ki, düşünüyordum ki’ manasında değildir ve öyle olsaydı münasebetsiz olurdu. Hayır, orada fikir tatlı ve kıymetli hayalât üzerinde hafif hafif usulca dolaşılıyor ki bu da aynı fiilin daha aşığıda tekerrüriyle pek güzel gösteriliyor. Çünkü tahayyülat devam ediyor, uzuyor... Sonra o uyku ağır ağır basıyor. O zaman fikir, serseriyanâe ‘dolaşılıyor’. İşte burada da yukarıdaki gibi sesi birden kesmeden durulacak... Sonra ‘fikrim, günün birinde sırma apoletli, parlak kordonlu bir paşa olmak hevesiyle dava vekili olarak...’ suretinde manayı tahrife meydan bırakmamak için ‘hevesiyle’den sonra bir sekte-i mahsus vermek ve diğer yerlerde de böyle lüzumsuz, yersiz sektelerden ihtiraz etmek icab eder. Yoksa parçanın bütün tesiri berbâd olur. Bir şey hissedilmez. Yine o cümlede ‘paşa’ kelimesinden sonra hafif bir vakfe vermek; ‘sırma apoletli, parlak kordonlu’ kelimelerini virgöl ile tefrik ettikten maada ‘paşa’ kelimesinden evvel de ‘bir’ kelimesini yine virgöl varmış gibi sektelemek ister. Zira çocuğın hayalâtında parıldayan, onu teshir eden asıl bunlardır ve bütün bunları talebeye intibaat-ı evveliyesini ihya edecek sade, basit suallerle bulundurmali. İşte kıraat dersi, bu

*şerait dâhilinde manidardır. Hatta bu suretle ufak ve hakir bir mikyasa fakat pek canlı pek terbiyevi bir tahlil-i edebi de olmuş olur.*

*Kıraat parçasının her fıkrasını silkeleyerek ismar-ı fikriye ve hissiyesini derk ettikten sonra bir yahut birçok şakirdlere onu tekrar tekrar okutturmalı. Nihayet bütün parça hitam bulunca yine ta baştan almalı. İstenilirse her cüzü münferiden bir başkasına yahut müctemian birçoklarına okutulabilir. Nihayet muallim, ilk derse başladığında yaptığı gibi parçayı baştan sona kadar bir hamlede mevzuya müteallik bütün izahatın, bütün tesirat ve tehyicatın, bütün teferruatın adeta muhassılası olan manidar bir eda ile bir daha ve son defa okuyarak derse hitam verir." (Ali Ulvi, 1330/1914: 302-305) şeklinde bildirmiştir.*

Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri yerine bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım da diyebileceğimiz bu anlayış, öğrencinin zihinsel bilgi inşasını artırarak yeni bilgiler türetmesine dayanmaktadır. Bugün kullanılan *Türkçe Öğretim Programı*'nda da bu yaklaşımın hâkim olduğunu görmek mümkündür. Dilin kullanım alanlarından olan okuma becerisine ait olan etkinliklerde yapılandırmacı yaklaşımın gereklerine uyulmaktadır. Ali Ulvi Bey'in yukarıdaki yazısında bu yaklaşımın izlerine rastlanmaktadır. Özellikle öğretmenin okumayı bitirdikten sonra kitapları kapatırıp manayı buldurmak adına öğrencilere soru sorması, öğrencilerine metinde geçen bazı tabirlerin anlamını kavratması bunun güzel birer göstergesidir. Yine bu yazıda sesli okumanın dikkat edilmesi gereken noktalarına da değinilmiştir. Açıklanan bu noktaların bugün de geçerli olduğu görülmektedir. Örneğin günümüz sesli okuma etkinliklerinde de öğretmenin öğrencilerin ilgisini çeken bir metni hatasız, düzgün, kelimeleri doğru telaffuz ederek okuması ve okutturması; yapmacık ses tonundan, gereksiz beden hareketlerinden kaçınılması; vurgu ve tonlamaların doğru yapılması; öğrencilerin düzgün dinlemelerinin, takip etmelerinin sağlanması; gereksiz tekrarlardan, kesintilerden kaçınılması gibi unsurlara sınıf içi etkinliklerde dikkat edilmektedir (Çelik, 2006: 22-24).

Öğrencilerin hızlı ve akıcı okumalarını sağlamak noktasında üzerinde önemle durulan diğer okuma şekli de "sessiz" okumadır. Sessiz okumada süreç göz hareketleri ve beyinde oluşan okumaya dayanmaktadır. Sesli okumanın bu okuma şeklinden en büyük farkı sadece anlamayı değil anlatmayı da içerisine almasından kaynaklanmaktadır. Sınıf içerisinde sessizlik ortamı sağlandıktan sonra seçilen kitap üzerinde öğretmenin de örnek olmak şartıyla sınıf olarak sessiz okuma yapılır. Okumanın sonunda okunanların kavranma düzeyini görmek adına sınıfa öğretmen tarafından sorular sorulabilir (MEB, 2006: 66). Sessiz okumada fiziksel olarak göz ve göz kasları kullanılırken sesli okumada bunlara ses ve dudaklar da dâhil olur. Sessiz okumada dikkat edilecek ve öğrencilere kavratılacak en önemli nokta dudak ve ses unsurlarının okuma anında

kullanılmamasıdır. Çünkü sessiz okumada bu unsurlar okuma anında devreye girdikleri takdirde okuma yavaşlamaktadır (Akyol, 2011: 61). Okumanın hızlanması ve okuma faaliyetinin yorucu bir hâl almasını önlemek amacıyla sessiz okuma üzerine geçmişte de üzerinde durulmuştur. Eskiden “sükûti kıraat” adı verilen bu okuma türünün uygulamasına yönelik esaslar hakkında tartışılmış ve açıklamalarda bulunulmuştur. İhsan Bey’in 1928 yılında “*Terbiye*” dergisinde yayınlanan “Sükûti Kıraat” başlıklı makalesini “*Sükûti kıraat tabirini son senelerde Amerika terbiyecileri arasında ‘cehren kıraat’ tabirinin zıddı olarak kullanılmakta olan ‘silent reading’ tabirinin mukabili olarak kullanılıyor. ‘Sükûti kıraat’ bir parçayı okurken okuduğumuz kelimeleri telaffuz etmeyerek dudaklarımızı bile kıpırdatmadan yalnız gözümüzle ibarenin manasını kavramamız demektir. Geçen nüshada neşrettiğimiz makalede izah edildiği vechle esasen kıraat ‘yazılı olan fikirlerin manasını kavramak’tır. Biz ibareyi teşkil eden kelimeleri telaffuz ederek de manayı kavradığımız gibi dudaklarımızı kıpırdatmadan yalnız cümlelere göz gezdirmekle de onu kavrarız. Yakın vakte kadar her yerde mekteplerde yalnız cehren kıraata ehemmiyet verirler, talebenin ‘sükûti kıraat’ta maharet kazanması meselesini ihmal ederlerdi. Hâlbuki hayatta en çok müracaat ettiğimiz kıraat tarzı cehren kıraat değil sükûti kıraattır. Bugün vasati bir adam gazete, mecmua veya kitap okurken nadiren cehren okumaya ihtiyaç görür. Ekseriya sükûti kıraat tarzını ihtiyar eder. Hâlbuki her nev ‘maharet’ler gibi ‘sükûti kıraat’ melekesi de temrin ile inkişâf ettirilebilir. Mektepler bu tarz kıraatı ihmal etmekle ferdler hayatlarında her zaman müracaat mecburiyetinde buldukları bir kıraat tarzında ilelebed acemi kalmaya mahkûm ediyorlar demektir. Çünkü biraz sonra izah edeceğimiz vechle ‘sükûti kıraat’ tarzı usulü dairesinde inkişâf ettirilirse insan okuduğunu daha çabuk ve çok daha iyi kavrayacak bir hale gelir ve dudaklarını kıpırdatmak, boğazını beyhude yormak gibi fazla vakit sarfına da mecbur kalmış olmaz.*

*Bugün vasati bir adam, hangi meslekte bulunursa bulunsun dünkünden çok okumak ve okuduğunu çabuk ve iyi kavramak mecburiyetindedir. Milletler tekâmül ettikçe ferdlerinde okuma ihtiyacı çoğalır ve bu ferdler için okuma fırsatları artar. Her yerde sanayi inkılabın inkişâfı ve demokrasi hayatının tekâmülü ferdlerde okuma ihtiyacını arttırmıştır. Evvelce alelade bir işçi okuma ihtiyacını duymazdı. İşi o kadar çok ve o kadar yorucu idi ki işten azade kaldığı birkaç saatlik vaktini okumaya hasr etmesine imkân yoktu. Esasen okumaya vakti de olsa kendisini alâkadar edecek bir gazete veya kitap bulamazdı. En bahtiyarı kahvede ‘meddah’ın anlattığı veya okuduğu bir hikâyeyi dinlemek fırsatına nail olurdu. Evvelce halkın memleket işlerine karıştırılması mevzu bahis olmadığı için memleketi alâkadar eden meselelerde halkı tenvir edecek neşriyata da bittabi ne lüzum görülür hatta ne cevaz verilirdi.*

Bugün her yerde vaziyet değişmiştir. İktisadi ve ictimai hayatın her cephesinde tabik edilmekte olan iş bölümü her ferde yalnız muayyen saatlerde çalışmak mecburiyetini tahmil etmekte ve ferdlere iş saatleri haricinde serbestçe kullanabileceği epeyce boş zamanlar bırakmaktadır. Üç sekiz kaidelerini kabul edince ferde iş ve uyku saatleri haricinde sekiz saatlik boş zaman kalıyor demektir. Bugün terbiyecileri şiddetle alâkadar eden en tenvir edecek en mühim vasıtalarından biri de hiç şüphe yoktur ki 'neşriyat'ır. Halk, nihayet halli kendisine ait olan birçok meseleler hakkında az çok düşünebilmek doğru yolu bulmak için muhtelif sahalarda yazılmış eserleri okumak ve bunlar üzerinde düşünmek ihtiyacındadır.

Bundan başka her ferd, bir aile uzvu ve bir meslek adamı olmak itibariyle de vazifesini müsmir bir surette başarmak isterse kendisine rehberlik etmek üzere yazılmış olan eserlerden istifade etmek zarurietindedir.

Hasılı hangi nokta-i nazardan bakılsa bugün ferdin çok okumak ihtiyacında olduğu görülür. Okurken ferdin okuduğunu çabuk kavraması – yani sükûti kıraatta maharet kazanması – en mühim bir meseledir. Çünkü bugün vasati bir adamın okuyacağı eserler hem çoğalmış hem de muhtelif cephelere dal budak salmıştır. Okunacak şeyleri çabuk ve iyi kavramadıkça okumaktan beklenen gaye elde edilmiş olmaz.

Vasati bir vatandaşa 'sükûti kıraat'ın ne kadar lazım olduğunu izah için Şikago Dârü'l-fünunu terbiye müderrisi müteveffa Parker'ın getirdiği şu misal sayan-ı dikkattir: 1918 kanun-ı sanisinde Amerika'nın umumi harbe girmesinden dokuz ay geçmiş bulunuyordu. Amerika harbiye vekâletinin bu devreyi müsmir bir surette geçirip geçirmedeği meselesi birçok kimseleri ve bu arada gazeteleri işgal ediyordu. Muhtelif gazetelerin müteakabil neşriyatı bu mesele üzerine halkın fevkalade alâkasını celb etmişti. Bir gün harbiye vekili, bir vesile bularak mebuslar ve sair zevat huzurunda uzun bir nutuk irad etti. Nutkun iradı bir gün sürmüştü. Harbiye vekili, nutkunda harb hazırlıklarının geçirdiği safhaları izah etti ve 'halkın bizzat vakaları görerek ona göre kendi kendisine hüküm verebilmesi için' bu izahatı vermeye ihtiyaç gördüğünü ilave eyledi. Bu nutuk ertesi gün gazeteler tarafından aynen neşrolundu. Gazetelerde ufak harflere üç sahifelik bir yer işgal ediyordu. Bir kadın, bu nutku ailesi efradına cehren okumaya karar verdi ve okumaya başladı. Aradan kırk beş dakika geçtikten sonra yorulduğu için okumayı bırakmaya mecbur oldu. Kadın, kırk beş dakika zarfında nutkun ancak beşte bir kısmını okumuştur. Aile efradından sükûti kıraatta mahir olan bir başkası nutkun gerisini sükûti kıraat tarzında okumaya karar verdi ve nutkun kalan beşte dört kısmını yine kırk beş dakika içerisinde okuyarak bitirdi. Şu suretle sükûti kıraatta mahir olan zat, nutkun beşte dört kısmını (cehren okuyan zatın ancak beşte bir kısmını okuyabildiği bir zaman zarfında) okumuş ve hazmetmişti. Profesör Parker, bu meseleden bahsederken diğer bir noktaya temas

ediyor: *Nutkun gazetede intişarının ertesi gün üç Amerikalı genç, harbiye vekilinin nutkundan bahsederken nutku saçma bulduklarını ileri sürmüşler, neresini saçma buldukları kendilerine sorulunca esasen nutku tamamen okumadıkları, yalnız hükümete muhalif bir fırkaya mensup bir gazetenin nutuk hakkında yazılmış birkaç satırlık mülâhazasını okuyarak buna istinaden nutku saçma buldukları meydana çıkmıştı. Profesör Parker, bunun üzerine 'hâlbuki harbiye vekili vatandaşların bu hususta tenevvür etmeleri ve vakalar üzerinde kendi kendilerine hüküm verebilmeleri için vakaları olduğu gibi tafsil ve izah etmek istediğini söylemişti'* diyor ve üç gencin vatani bir meselede kendi kendilerine o meseleyi tahkik ederek hüküm vermeleri imkânı varken bi- taraf olmayan bir gazetenin birkaç satırlık yazısına istinaden mesele hakkında mütalaa dermiyan etmeleri hakiki vatanperverliğe mugayir olduğunu anlatmak istiyor.

*Hasılı bugün her ferd, hangi meslekte olursa olsun günde epeyce yazı okumak zaruriyetindedir. Misal olarak ilk mektep muallimini alalım. Muallim vazifesini azami bir muvaffakiyetle başarmak istiyorsa şu sayacağım eserleri takip etmekten müstagni kalmaz:*

1- *Her gün asgari bir gazete okumak mecburiyetindedir. Hem muallim hem vatandaş sıfatıyla memlekette ve hariçte tahaddüs eden vakalar ve umumi meselelerle alâkadar olmaktan istigna göstermez.*

2- *Edebi, ictimai meselelerden bahis haftalık, on beş günlük veya aylık mecmualardan hiç olmazsa birisini takip etmesi icab eder.*

3- *Okutacağı derslere ait olarak evvelce çıkmış veya yeniden çıkan en mühim kitaplarla risaleleri okumak zaruriyetindedir.*

4- *Terbiye ve usul-i tedris dair yazılmış mesleki eserlerle mecmuaları da bittabi takip etmesi elzemdir.*

5- *Eserlerini sevdiği bir şairin kitap halinde çıkan şiirlerini okuyup zevkyab olmak ister. Milli veya ecnebi romanlardan en mühimlerini ayda bir tanesini olsun okumak arzu eder.*

6- *Günün en mühim milli ve ictimai meselelerine dair yazılmış ciddi eserleri takip etmeye mecburdur.*

7- *Muhtelif vekâletler veya daireler tarafından neşrolunup muallimin istifadesine hizmet edecek bir mahiyette olan mesela maarif vekâleti tarafından istiklal mücadelesi veya halk terbiyesi; iktisad vekaleti tarafından tavukçuluk, bağcılık, bal arıları, Ankara keçileri veya Adana pamukları veya Türk bankaları ve Türk madenleri hakkında; nafia vekaleti tarafından Türk şimendüferlerinin inkişafına dair; dâhiliye vekaleti tarafından Türkiye nüfusu ve maliye vekaleti tarafından Türkiye'nin ithalat ve ihracatı; sıhhiye vekaleti tarafından sivrisinek veya karasineklerle mücadele veya malarya; hariciye vekaleti tarafından ticaret-i hariciyemiz; teyyare cemiyeti tarafından teyyareler; himaye-i etfal cemiyeti tarafından çocuk hastalıkları, çocuk oyunları veya çocuk bakımı; hilal-i ahmer*

tarafından hilal-i ahmerin hizmetleri hakkında... neşredilmiş olan eserleri de bittabi görüp okumak ihtiyacındadır.

8- Bundan başka muallim felsefeye veya tarihe veya edebiyata veya coğrafyaya veya ictimaiyata veya fizik ve kimyaya veya spor ve terbiye-i bedeniyeeye karşı hususi bir alâka duyuyorsa bunlara dair neşredilen en yeni eserleri takip etmekten müstagni kalamaz.

Maksadım bir muallimin mütalaa edeceği eserler hakkında bir rehber yazmak değil, bir vatandaş sıfatıyla herhangi mesleğe mensup olursa olsun her ferdin bugün okumak zaruriyetinde bulunduğu sahanın ne kadar geniş olduğu hakkında bir fikir vermektir.

Vasati bir ferdin okumak mecburiyetinde bulunduğu eserlerin çokluğa mukabil günde mütalaaaya tahsis edeceği zamanın azlığı karşısında bu zamanın ne kadar itina ile geçirilmesi lüzumu kendiliğinden meydana çıkar. İşte mütekâmil milletlerin ilk, orta ve yüksek mekteplerde yetişecek vatandaşlara sükûti kiraatta yüksek bir meleke kazandırmaya çalışmalarının en mühim sebebi budur.

Sükûti kiraata ehemmiyet verdiğimiz yalnız ictimai bir kıymeti haiz edildiğinden değildir. Sükûti kiraat tarzının kiraat gayesine bizi daha çok yaklaştıracak mühim bir vasıta olmasındandır. Filhakika kiraat denince biz 'yazılı olan fikirlerin manasını kavramak' diye anlıyoruz. Geçen nüshamızda verdiğimiz izahattan anlaşıldığı üzere her ferdin sükûti kiraat tarzında bir parçayı cehren kiraat tarzından daha çabuk okuduğu ve manasını daha çabuk kavradığı sabit olmuştur. Göz, sükûti kiraat tarzında daha az vaziyetlerle ibarenin daha geniş bir sahasını kavramakta, zihin de bu saha dâhiline giren fikirleri daha seri bir surette ihata etmektedir. Bu da tabiidir. Kiraat parçasını cehren okuyan kimse, ibarenin manasına dikkat etmekle beraber ibareyi cehren okumak zaruriyetinde de bulunduğu için göz ibarenin geniş bir sahasını kavramak için ne kadar cehd etse cihaz-ı savtının o ibareyi cehren edâ etmesi için sarf edeceği zamanla az çok mukayyedir. Geçen nüshamızda izah ettiğimiz husus fotoğraf makinesiyle Şikago Dârü'l-fünunu laboratuarında elde edilen 'kiraat fotoğrafları'nın tedkiki gösteriyor ki cehren kiraat esnasında göz, ibarenin daha ilerisine dikilmiş bulunduğu sırada ağız, ibarenin daha berisindeki bir kelimenin telaffuzuyla meşgul olmaktadır. 'Biyozvel' tarafından yapılan ilmi bir tecrübede Amerika'da ilk mektebin altıncı sınıfına müdâvim çocuğun şu: 'The Kitten pulled at the veil and wreath of folwers with her cunning paws.' ibaresini okurken gözü beşinci vaziyette 'veil' kelimesinin 'e'si üzerine dikildiği hâlde ağız henüz 'kitten' kelimesinin ilk hecesinin telaffuzunu bitirdiği, çocuğun gözü dördüncü vaziyette 'flowers' kelimesinin 'e'si üzerine dikildiği sırada çocuğun dudakları 'wreath' kelimesinin 'a'sına kadar olan kısmı telaffuz ettiği görülmüştür.

*Cehren okunan bir ibarede gözün dikildiği nokta ile tam o sırada ağzın telaffuzuyla meşgul olduğu kelimenin harfi arasında hasıl olan fasılaya Amerika terbiyecileri ‘eye-voice span’ ‘göz-ses fasılası’ diyorlar. Bu fasıla mübtedilerde hemen yok gibidir. Fakat çocuk cehren kıraatta ilerledikçe bu fasılanın genişlediği görülür. Bu fasılayı biz cehd ile genişletebiliriz. Fakat bu cehdimizin de bir haddi vardır. Göz, ibarenin daha geniş sahasını kavramak için daha fazla cehd sarf etse bile ağızdan çıkan ses ile mukayyed olması tabiidir. Sükûti kıraatta ise göz, ağzın çıkaracağı ses ile mukayyed olmadığı için gözün bir hamlede kavradığı saha daha geniş oluyor ve her hamlede gözün durmak için sarf ettiği zaman cehren kıraattakinden daha az imtidad ediyor. Tedkikat göstermiştir ki sükûti kıraat esnasında göz, ibareyi ne kadar seri kavransa zihin de manayı o kadar seri kavramaktadır. Çünkü dikkat, sükûti kıraat esnasında cehren kıraattakinden daha kıvvetli olarak okunan parçanın manası üzerinde tekâsüf etmektedir.”(İhsan, 1928: 1-7).*

İhsan Bey, yukarıda belirttiği ifadelerde sesli ve sessiz okuma tekniklerinin bir kıyaslamasını yaparak sesli okumanın sahip olduğu avantajları dile getirmeye çalışmıştır. Onun bu görüşleri bugünkü okuma süreçlerine dair yapılan araştırmalarda da kabul edilmektedir. Sessiz okuma, bireyin yaşamında diğer okuma çeşitlerinden daha fazla yer tutmaktadır. Bu okumada seslendirme olmadığından aktif olan sadece göz ve zihin ikilisidir. Gözün seslendirilen sözcüklerden daha fazlasını görmesi sebebiyle sesli okumaya göre daha hızlı bir yapısı vardır. Sessiz okuma doğrudan anlamayı hedefleyen bir okuma olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü sessiz okumada beyin, sadece gözün gördükleriyle uğraşacağından metnin kavranması daha çabuk olacaktır. Sessiz okumanın diğer önemli bir faydası da öğrencilere kendi kendine okuma alışkanlığını kazandırmasıdır (Çelik, 2006: 24-25). Böylelikle İhsan Bey’in yazısında işaret ettiği gibi öğrenciler, okul dışında da ilgilerine, beğenilerine uygun metinleri okuyacaklar; memleketlerinden ve dünyadan haberdar olacaklardır.

İhsan Bey, sessiz okuma ile ilgili yazısının devamında sesli okumanın da tamamen terk edilmemesine değinmiş ve sessiz okuma alışkanlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde neler yapılması gerektiği hakkında açıklamalarda bulunmuştur:

*“Sükûti kıraatın ehemmiyetini anladık. Şimdi sükûti kıraatın inkişafında ne gibi âmillerin müesser olduğunu görelim. Yalnız burada muhterem meslektaşlarımızın hatırına gelebilecek iki suale cevap verelim:*

*1- Sükûti kıraata ehemmiyet verilmesi tavsiye olunduğuna göre cehren kıraatı mekteplerden kaldıracak veya ihmal edecek miyiz?*

*-Hayır. Hayatta sükûti kıraatın ehemmiyeti olduğu için şimdiye kadar mektepte ihmal edilmiş olmasını muvaffak bulmuyoruz ve elimizden geldikçe mekteplerde sükûti kıraata da mühim bir mevki ayırmayı zaruri görüyoruz. Yalnız*



bundan cehren kıraatın büsbütün mekteplerden kaldırılması veya ihmal edilmesi fikrinde olduğumuz anlaşılmalıdır. Çocuklar hayatta icabında bir şeyi cehren okumak zaruretinde de kalacaklardır. Binâen-aleyh mektepte okurken kelimeleri dürüst okumak ve manalarını iyi kavramak itiyadlarını almaları icab eder. Zaten aşağıda arz edeceğimiz vechle sükûti kıraat tarzında ders verdiğimiz zaman da icabında cehren kıraat tarzından da istifade edeceğiz.

2- Çocukları sükûti kıraata ne zaman başlatacağız?

-Hemen ilk sınıftan itibaren. Şu kadar ki mektebin sınıflarında çocuklar henüz kıraatta ilerlememiş olacakları için sükûti kıraat temrinleri bu sınıflarda bil-nisbe daha az olur. İlk mektebin son sınıfında bu temrinlere biraz daha fazla mevki vermek lazımdır. Sükûti kıraat melekesi asıl orta mekteplerle lisede ehemmiyetli bir surette inkişaf ettirilmelidir.

Şimdi meselemize avdet edelim. Talebeyi sükûti kıraata alıştırmak için ne yapmalıdır?

Talebede sükûti kıraat melekesinin inkişafında iki amil vardır: 1- Okunulan ibarenin manasının kavranılması 2- Okurken güzel kavradığı kelime miktarı.

Okutulan ibarenin manasının kavranılması gerek cehren gerek sükûti kıraatta birinci şarttır. Bunsuz esasen kıraat olamaz. Kelimelerin sadece mihaniki olarak telaffuzuna biz kıraat demiyoruz. Çocukta okuduğu ibarenin manasını kavramak melekesinin inkişafında başlıca amiller şunlardır:

1- Çocuğun gözü okuduğu ibarenin kelimelerini çok görmüş ve onları iyice tanımış olmalıdır.

2- Okuduğu ibarenin manası çocuğun seviyesinde bulunmalıdır.

3- Okutulan parça, çocuğun alâkasını celb edecek derecede cazip olmalıdır.

Parça çocuk için cazip ve alâka-bahş değilse çocuk onun manasını kavramak için bütünü cehdini sarf etmez. Parçanın manası çocuğun seviyesinde değilse çocuk o manayı ne kavrayabilir ne de kavramak için arzu duyar. Çocuğun gözü o parçadaki kelimeleri çok görmüş, iyi tanımış ve onlarla istinas etmiş olmazsa çocuk o kelimeleri görür görmez onların manasını kavrayamaz. Çocuğun nazarında o kelimelerin şekli ile manası arasındaki irtibat çok kuvvetli ve birbirinden ayrılmaz derecede imtizaclı olmalıdır ki çocuk kelimeleri görünce derhal manasına nüfuz etsin.

Şimdi sükûti kıraatta çocuğun manasını kavrayarak okuyacağı ibarenin miktarını tezyid edecek amillere gelem. Bu hususta Amerika'da ilmi tedkiiklerde bulunmuş olan 'Koantez', 'Jud', 'Hendrik' ve 'Obrayn' gibi terbiyecilerin aldıkları neticelere göre bu amiller şunlardır:

1- İlmi tecrübelerin tecrübelerin verdiği neticeye nazaran her ferde sükûti kıraat melekesinin inkişafı için birinci şart, bu ferdin sükûti kıraat tarzında

temrinler yapmasıdır. Bir insan, bisiklete binmeyi bisiklete binerek, yüzmeyi yüzerek, Fransızca söylemeyi Fransızca söyleyerek, dikiş dikmeyi dikiş dikerek ve doğru düşünmeyi doğru düşünme düşünme öğrendiği gibi sükûti kıraatta sürat ve mahareti sükûti kıraat temrinlerine devam ederek kazanır.

2- Sükûti kıraat tarzında ilerlemenin mühim bir şartı da okurken yalnız gözle mananın kavranılmasına ehemmiyet verilerek bu esnada dudak, dil veya boğazda hiçbir harekete meydan vermemektir. Bazıları sükûti kıraat esnasında dudaklarını kıpırdatmaktan veya dudakları kapalı bile olsa dillerini hareket ettirmekten veya haçeresini zorlamaktan kendilerini alamazlar. Yapılan ilmi tecrübeler gösteriyor ki bu nev hareketler ibarenin süratle okunmasına ve mananın süratle kavranılmasına hail olmaktadır. Sükûti kıraatta süratle ilerlemek için dili, dudağı, boğazı kıpırdatmamak kâfi değildir. 'İçinden okuma' tabiriyle ifade edebileceğimiz bir hale de meydan vermemek lazımdır. Biz esasen mananın yalnız gözle kavranılması meselesinde hiç idmanımız olmadığı için en seri okuyanımız bile tasavvut uzuvlarından hiçbirini kıpırdatmasa bile ibareyi 'içinden okumak' itiyadından vazgeçmeyerek ve garibi şu ki suret-i mahsusada ihtara maruz kalmadıkça ibareyi içinden okuduğunun farkına bile varmıyor. Bu itiyad baki kaldıkça süratle sükûti kıraatta ilerlemeye imkân yoktur. Çünkü dudak, dil, boğaz hareketleri içinden okuma vaziyeti ibarenin gözle süzülerek manasının kavranılmasını adeta eşkâl ediyor.

3- Sükûti kıraatın inkişafında mühim bir amil de kıraat esnasında gözün aldığı vaziyetlerin mümkün mertebe azaltılmasıdır. Geçen nüshamızda neşrolunan 'Kıraat Hakkında Tedkikler' adlı makalemizde arz edildiği vechle gözümüz kıraata başlarken aldığı vaziyette satırın yalnız bir kısmını görüyoruz. Sonra bir hareketle vaziyetini değiştirerek satırın başka bir cihetini daha sonra yeni bir hareketle yeni bir vaziyet daha alarak satırın diğer bir yerini kavriyor. Yine o makalede izah olunduğu üzere bir sahifeyi okuyan kimsenin gözünün ibarelerin hangi noktalarında ne kadar zaman kaldığını bugün hususi bir fotoğraf makinesiyle tespit etmek imkânı elde edilmiştir. Bu fotoğraf makinesiyle yapılan ilmi tedkiklerden anlaşılıyor ki sükûti kıraat tarzında okuyan kimsenin her satırda gözünün aldığı vaziyetler cehren kıraat tarzındakine nispetle azalıyor hem de vaziyette daha az görüyor. Bir satırı gözün az vaziyetle kavraması demek, o satırın ibaresini daha çabuk görüp daha çabuk anlaması demektir. Şurası da sabit olmuştur ki sükûti kıraat tarzında maharet kazanmak için çok temrinler yapıldığı takdirde gözün bir satırda aldığı vaziyetler gittikçe azalmaktadır. İlk mekteplerin ilk sınıflarında en iyi okuyanların bile bir satırı yedi sekiz vaziyette ancak kavradıkları, liselerde ve daha yüksek müesseselerde bulunan talebeden iyi okuyanların koca bir satırın manasına üç vaziyette nüfuz ettikleri görülmektedir. O hâlde biz gözümüzün bir satırın ibaresini daha az vaziyetlerle kavraması için

ne kadar cehd edersek o kadar muvaffak oluruz. Sükûti kırattaki maharetimiz de o nispette artar.

4- Gözün okurken aldığı vaziyetler her satırda ne kadar muntazam ve yeknesak olur ve zikzak hareketlerden azade bulunursa okutulan parça da o kadar çabuk okunur. İlmi tecrübeler göstermiştir ki bazı karilerin gözleri kıraat esnasında çok gayr-ı muntazam vaziyetler alıyor. Mesela göz bir satırı sekiz vaziyette görmüş ise diğer bir satırı beş, başka bir satırı da on vaziyette kavriyor. Kıraat esnasında gözün aldığı vaziyetler, satırın solundan sağına doğru muntazam bir seyir takip etmek lazım gelirken bazı karilerin gözlerinin bazen satırın sağında, bazen solunda vaziyetler alarak zikzak hareketler vücuda getirdiği görülüyor. İşte bu nev zikzak hareketler, süratle kıraata mani oluyor. Göz ne kadar muntazam, ahenkdar ve satırın tevcih ettiği tarafa müteveccih olarak vaziyetler alırsa kıraat da o kadar seri olur.

5- Kıraatta sürat ve bataet, bir de okunulan parçanın, okuyanın seviyesinde olup olmaması mevzusu ile karinin istinası bulunup bulunmamasıyla da değişir. Bir riyaziyeci riyaziyata, bir felsefe müntesibi felsefeye ait bahsleri işte diğer mesleklerle mensup olanlardan daha süratle okur ve kavrar. Bir riyaziyeci riyaziyata dair de olsa kendi seviyesinden yüksek yazılmış olan bir parçayı süratle okuyamaz. Her hâlde karinin istinas etmiş olduğu mevzu üzerine onun seviyesine muvaffak, sade ve alâka-bahş bir tarzda yazılan parçalar daha çabuk kavranılır. Okuyan için güç, mücerred ve gayr-i menus parçalar da geç okunur.

6- Sükûti kıraatta sürat ve betaet bir de kıraat mevzusunun ne gibi bir gaye ile okunduğuna göre de değişir. Okuyan çocuk okuduğu parçanın en ufak teferruatının bile kendisinden sorulacağını bildiği zaman bittabi yavaş okumak zaruretini duyar. Parçanın yalnız umumi manasından mesul olacağına kani olduğu vakit daha çabuk okur. Talebeyi seri bir surette sükûti kıraata alıştırmak için bedayette kendilerinden parçanın umumi manasını sormakla iktifa etmeli, talebe seri kıraatta maharet kazandıkça parçadaki tali teferruata ait noktaları kendilerine sormalıdır.

7- Süratle okumakta en mühim bir âmil de okuyanın bütün dikkatini okuduğunu parçaya tekşif etmesidir. Müsavi şerait dairesinde vaktini mevzuya en çok tekşif edebilen kari, en seri okumak iktidarını da haiz demektir. Dikkatin okunulan parçaya tekşif edilmesi zihnin başka bir şey tevcih etmesine ve harici âmillerin tesiri altında dikkatin dağılmasına mani olur. Bilhassa küçük sınıflarda dikkatlerini tekşif edebilmeleri için okuyacakları parçanın kendileri için çok alâka bahş olması lazımdır.

8- Mananın kavranılmasındaki süratte çabuk okumak üzerine tesir icra eder. Okumak, 'yazılı olan fikirleri kavramak' demek olduğuna göre okuyan kimsenin fikirlerin timsalleri olan kelimeleri derhal tanıyıp manaya intikal

kudretini haiz olması bittabi çabuk okuması üzerinde mühim bir âmildir. Çocuğun okuyacağı şeyler kendisi için ne kadar sühuletle kabil-i hazm olursa çocuk onları o kadar süratle kavrar.

9- Süratle sükûti kıraatta muvaffak olmanın imkânı ve ehemmiyeti hakkında okuyanda kanaat bulunması da süratle kıraat üzerinde müesser bir amildir. Sükûti kıraatta azami sürat elde etmeye imkân bulunduğu ve bu nev kıraatın hayatta büyük bir ehemmiyeti haiz olduğu yakın vakte kadar terbiyecilerin de nazar-ı dikkatini celb etmemiştir. Binâen-aleyh hiçbir memleketin mekteplerinde bu hususta ciddi tedbirler almaya lüzum görülüyordu. Kıraat hakkında ahiren Amerika'da ilmi usullerle tedkikler yapılması bu meselenin ehemmiyetine herkesin nazar-ı dikkatini celb etti. Bugün birçok kimseler sükûti kıraatta azami bir maharete sahip olmanın kendi ellerinde olduğunu bilseler bittabi bu melekeyi kazanmak zahmetini ihtiyar ederler. Karide seri okumak maharetini kazanmak imkânı olduğu ve bu itiyadın hayatta fevkalade ehemmiyeti bulunduğu kanaati birleşince okuduğu şeylere dikkatini tekşif etmeye, seri okumak için büyük bir şevk duymaya ve bu mahareti kazanmak için devamlı bir alâka ile cehd sarfına başlar.

10- Seri okumak için 'irade' sahibi olmak, seri okumakta o kadar mühim bir amildir ki bu olmadıkça diğer amillerin o kadar tesir icra etmedikleri yapılan tedkiklerle sabit olmuştur. Amerika'da bazı terbiyecilerin kendi kendilerine sükûti kıraatta sürat kazanmak azmiyle işe başladıkları zaman hürriyet verecek derecede mühim neticeler elde ettikleri görülmüştür.

11- Sükûti kıraat tarzında bir parçayı okuyan bir kimseye: 'Bu parçayı bakalım kaç dakikada okuyacaksınız?' veya 'Beş dakikada bakalım ne kadar sahife okuyabileceksiniz?' gibi sualler irad edilerek okumak için sarf edilen vaktin bir saatle hesap edilmeye başlanmasının çabuk okumakta büyük tesiri olduğu görülmüştür. Kari, okumak için sarf ettiği zamanın hesap edilmekte olduğunu gördüğü zaman zihnini başka şeylere işgalden sakınmakta, bütün dikkatini okuyacağı parça üzerinde tekşif etmektedir.

12- Bir çocuğun muayyen bir zamanda kaç satır veya kaç kelime okuduğunun rakamla tespiti ve bu rakamların bir grafikte gösterilmesi çocuğun sükûti kıraatta sürat kazanması için müesser bir amel olduğu sabit olmuştur. Filhakika bir insan, hangi faaliyete kendini verirse aldığı neticenin derecesini bilmek ister. Bu neticeleri grafik tarzında tespit edersek çocuk, muayyen bir zamanda sükûti kıraatta aldığı neticeyi gösteren çizginin gittikçe yükseldiğini görünce bu neticeyi daha ziyade yükseltmek arzusuna düşer. Bir müsabaka veya oyun esnasında rekoru kırmak veya oyunu kazanmak için insanda tezahür eden bu insiyaki arzunun dikkati tekşif için büyük faydası vardır.

13- Her ferd için sükûti kıraatta elde ettiği neticenin tespiti ne kadar faydeli ise bir sınıfa müdavim bütün talebenin istihsal ettikleri neticeleri havi

*grafikler tertibi de talebeyi sükûti kıraatta azami muvaffakiyete sevk için o kadar ve belki daha mühim bir amildir. Bir sınıfa müdavim talebenin muvaffakiyet neticelerinin grafikle gösterilmesi o sınıfta en çok ve en az muvaffak olanları bir bakışta gösterir. Bu hal hem çok muvaffak olanların hem de az muvaffakiyet gösterenlerin yeni bir terakki hamlesi atmaları için mühim bir saiktir. Çok muvaffak olanlar muvaffakiyetlerini yükseltmek, az muvaffakiyet gösterenler buldukları aşağı mevkiiden kendilerini kurtarmak için cehd ederler. Bir sınıf için umumi grafikler tertibi bir sınıfın muhtelif şubelerini birbiriyle veya bir sınıfı diğer bir sınıfla veya bir mektebin muhtelif sınıflarını diğer mekteplerin mukabil sınıflarıyla mukayeseye müdar olur. Bir sınıfın topluca müsabakaya girmesi ictimai bir rekabete saik olmak itibariyle ferdi rekabetten çok daha müesser ve çok daha faidelidir.*

*Sükûti kıraatta sürat ve muvaffakiyet, saydığımız amillerden başka bir de harflerin puntoları, kağıdın parlak veya mat olması gibi maddi cehtlerle alâkadar olduğu gibi diğer taraftan karinin aksü'l-amel husule getirmek hususundaki fitri kabiliyetine göre de değişir. Mamañih bilhassa bu son cihetin tadili muallimin iktidarı dâhilinde olduğu için bir mesele üzerinde ısrar etmeye lüzum görmüyoruz” (İhsan, 1928: 7-13).*

İhsan Bey’in sıralamış olduğu bu maddelerde sadece sessiz okuma faaliyetindeki dudakların kıpırdatılmaması, okuma esnasındaki göz hareketlerinin eğitilmesine yönelik çalışmaların yapılması, kelimelerin anlamlarının kavranması, okumada ilerleme sağlamak adına sürekli pratik yapılması gibi olması gereken kurallara değinmiştir. Maddelere dikkatle bakıldığında okuma becerisinin geliştirilmesine etkisi olabilecek bazı pedagojik unsurlardan söz ettiği de görülmektedir. Örneğin sessiz okuma çalışmalarına ilkokuma döneminden itibaren başlanması gerektiğini söylemiştir. Çünkü öğrenci, okuldaki öğrenme sürecinin henüz başında olduğu için tıpkı boş bir levha gibi kolayca işlenebilecek ve verilenler onun belleğinde daha kalıcı olacaktır. Okunacak metinlerin de öğrencinin seviyesinde ve ilgisini çekecek şeyler olmasına da dikkat çekmiştir. Nitekim sadece okuma faaliyeti için değil diğer bütün ders faaliyetlerinin amaca ulaşmasındaki esas nokta aslında budur. Ayrıca metnin kavranması adına içeriğe ait sorular sorularak çocuğun kendi sözleriyle cevaplar vermesini istemek de yine öğrenciyi merkeze alan bir davranıştır. Öğrenciler arasında rekabet ortamı yaratılması ve başarının takdir edilmesi de o yaştaki öğrencilerin heyecanlı, enerjik ve azimli doğasına son derece uygundur. Böyle bir ortamın sessiz okumaya duyulan isteğin ve okuma becerisinin ilerlemesine sağlayacağı katkı büyük olacaktır.

İhsan Bey, aynı yazısının devamında sessiz okumanın diğer önemli noktalarına da değinmeyi ihmal etmemiştir: *“Sükûti kıraatta azami muvaffakiyet istihsalinde müesser olan başlıca amilleri izah ettik. Şimdi bu amillere nazaran*

muallimin talebeyi seri sükûti kıraatta ilerletmek için ne gibi bir usul takip etmesi lazım geleceğini izah edelim.

Talebeyi seri sükûti kıraata alıştırmak için yaptırılacak temrinler üç kısma irca olunabilir.

1- Seri sükûti kıraat temrinleri

2- Talebenin sükûti kıraat tarzında okurken dudak, dil ve boğaz hareketleri yapmamalarını ve içlerinden okumamalarını temin edecek temrinler (Bu nev temrinlere 'tasavvıtı azaltma temrinleri' diyelim.)

3- Gözün bir hamlede ihata edeceği ibare miktarının tezyid temrinleri (Bu nev temrinlere de 'kıraat sahasının genişletilmesi temrinleri' diyelim.)

Şimdi bu temrinlerin nasıl yaptırılacağını arz edelim" (İhsan,1928: 13).

Yukarıda geçen bu ifadeler, sessiz okuma faaliyetinin istenilen amaca ulaşabilmesi için öğretmene neler düşüğünü açıklamak için hazırlanmıştır. Öğretmenin bir yol gösterici olarak önemli bir etken olması nedeniyle her ders faaliyetinde olduğu gibi sessiz okuma faaliyetlerinde de derse başlamadan önce birtakım hazırlıklar yapması ve bu hazırlıklar neticesinde kendisine bir yol haritası çizmesi gerekmektedir. Bu bağlamdan hareketle günümüz öğretmenlerinin de uygulaması gerektiği sessiz okuma ile ilgili bazı düşünceleri İhsan Bey, şu sözlerle dile getirmiştir:

"1- Seri Sükûti Kıraat Temrinleri

Evvelce izah edildiği vechle çocuklara bazı ibareleri sükûti kıraat tarzında okutmaya onları cehren kıraata başlattığımız zamanlardan itibaren başlayacağız. Fakat ilk sınıflarda sükûti kıraata tahsis edeceğimiz zaman, bittabi mahdûddur. Çocuk, daha cehren kıraatı ilerletmekle meşguldür. Uzun uzadı kendi kendine okuyabilecek bir kudreti henüz ihraz etmemiştir. Bununla beraber ilk sınıflardan itibaren sükûti kıraatı ihmal edemeyiz. Fakat sükûti kıraat temrinleriyle ilk mektebin dördüncü sınıfından itibaren ehemmiyet vereceğiz. Orta mekteplerle daha yüksek müesseselerde ise sükûti kıraata ehemmiyetle mütenasip bir mevki vermemiz lazımdır.

Biz burada ilk mekteplerin ilk sınıflarında çocukları sükûti kıraata nasıl başlatacağımızı izah etmeyeceğiz. İlk mekteplerde cehren ve sükûti tarzda kıraata nasıl başlatılacağı ayrı bir meseledir ki ayrı bir makaleye mevzu teşkil edebilir. Bizim burada şimdilik yapmak istediğimiz, ilk mektebin son sınıflarıyla orta mekteplerde ve daha yüksek müesseselerde seri sükûti kıraat temrinlerini nasıl yaptırmak lazım geleceğini izahıdır.

Terbiyeciler, çocukları seri sükûti kıraata iyice alıştırmak için her gün hiç olmazsa yarım saat kadar bir müddet çocuklara bu yolda temrinler yaptırılmasını iltizam ederler.

Sükûti kıraat temrinlerinde intihab edilecek parçanın büyük bir ehemmiyeti vardır. Sükûti kıraat tarzında okunacak parçanın okuyanın

seviyesinde, onun için cazib ve alâka-bahş olması ve manası kolayca kavranılabilecek bir surette yazılmış bulunması lazımdır. Bir hikâye, bir sergüzeşt, bir seyahatname ile bir hesap, haber, felsefe kitabı aynı derecede seri sükûti kıraat temrinine elverişli değildir. Bir hikâye veya sergüzeşt kabilinden eserler seri sükûti kıraat temrinlerine ne kadar münasip ise riyaziyyat veya felsefe kitabı da o kadar münasip değildir.

Birisinde manayı süratle kavramaya imkân vardır. Diğerlerinde bu imkân mevcut değildir. Mananın süratle kavranılması nokta-i nazarından mevcut olan farkı daha iyi görmek için bir tarih kitabını ele alalım. Bir vakayı heyecanlı ve alâka-bahş bir tarzda tasvir eden bir parça ile bir devrin muhtelif vakayı üzerine birçok tarihler, isimler, vesikalar ve notlarla dolu olarak yazılan bir makale arasında sükûti kıraata elverişli olmak itibariyle epeyce fark vardır.

Burada bir parçanın seri sükûti kıraat tarzında okunması ile esaslı fikirlerinin tahlili suretiyle müdekkikane mütalaası arasındaki farka muhterem meslektaşlarımızın nazar-ı dikkatini celb ederiz. Hikâye veya sergüzeşt anlatan bazı parçalar vardır ki seri okunsa o parçanın fikr-i esasisi belki kavranabilir. Fakat diğer tali fikirlerin tahlili için o parçanın daha fazla dikkatle okunmasına ihtiyaç hasıl olur: Bir seri sükûti kıraat tarzına çocukları alıştırmak lüzumunda ısrar etmekle rastgele her parçayı tahlile ehemmiyet vermeden yalnız süzmekle iktifa etmelerini bittabi tervic etmiyoruz. Seri bir surette okunup kavranılmasına imkân olan parçaları seri bir surette okutmak elzemdir. Seri bir tarzda kavranılmalarına imkân bulunmayan parçaların bittabi teenni ve dikkatle okutulması zaruridir. Seri bir surette okunduğu takdirde – tali fikirleri kavranılmasa bile – fikr-i esasisi kavranılabilecek parçaları yine çocuklara seri bir surette okutarak bedâyette o parçanın esasını teşkil eden fikri kavramalarını temin etmek, sonra o parçayı tekrar kendilerine okutarak tali fikirlere dikkat ettirmek mümkündür. Filhakika hayatta ve tettebbu sahnesinde bu yolda hareket etmeye ihtiyaç gördüğümüz çok olur. Faraza bir gazeteyi elinize aldınız. Bütün münderecâtını seri bir surette süzersiniz. Sizi alâkadar eden makalenin evvela heyet-i umumiyesine seri bir nazar-ı atfederek fikr-i esasisini kavrarsınız. Sonra makaleyi dikkatle okuyarak bahsettiği tali fikirler üzerinde düşünmeye başlarsınız. Başka bir misal alalım. Tarihi bir meseleyi tedkik etmek istiyorsunuz. O meselenin tedkiki ve halli için birçok metalar elde etmeye ihtiyacınız vardır. Elinizde tedkik edilecek birçok kitaplarla vesikalar ve notlar bulunuyor. Siz bir kitap veya vesikaya göz gezdirince seri bir surette onları okumaya alışkın olmalısınız ki okuduğunuz parçada sizin tedkik etmekte olduğunuz meselenin halline yarayacak bir nokta olup olmadığını süratle bulabilirsiniz. Süratle gözden geçireceğiniz kitap veya vesikalarda böyle noktalara tesadüf edince bunlara işaret koymanız sonra tekrar o vazifeleri tedkik ederek üzerlerinde uzun uzadıya düşünmeniz lazımdır.

*İşte tetebbu hayatında takip edilecek bu tarza orta mekteplerle lisede de talebeyi alıştırmak lazımdır. Şimdi seri bir surette sükûti olarak çocuklara okutacağınız parçayı intihab ettiniz. Onlara okutmadan evvel kendilerine güç gelecek bir fikir veya kelime olup olmadığını düşüneceksiniz. Siz talebenizi bittabi tanyorsunuz. Onlara güç gelecek kelimelerle fikirleri tabiatıyla siz herkesten iyi takdir edersiniz. Böyle bir fikir veya kelime varsa evvela onları çocuklara anlatmak müşkilatı izale etmek lazımdır. Fakat bunlar üzerinde uzun uzadıya vakit geçirmek doğru değildir. Yarım saatlik bir seri sükûti kıraat temrinin başlangıcında güç noktaların halli için azami beş dakikadan fazla vakit sarf etmeniz doğru değildir. Eğer o parçada çocuklara güç geleceğini tahmin ettiğiniz kelimeler veya fikirlerin onlara hazm ettirilmesi için beş dakikadan fazla bir zaman geçecekse o hâlde o parça çocuklarca sükûti kıraat tarzında okunmaya müsait değil demektir.*

*Okutacağınız parçada çocuklara güç gelecek bir kelime ve fikir bulunmadığına kani iseniz beş dakikalık hazırlık devresine hiç lüzum kalmaz. Yalnız okuyacakları parçaya talebenin alâkasını ve nazar-ı dikkatini celb için iki söz söylemeniz münasip olur. Mesela 'şimdiye kadar birçok heyecanlı sergüzeşter okumuşsunuzdur. Şu okuyacağınız sergüzeşter kadar heyecanlısına hiç tesadüf ettiniz mi?' veya 'Çinliler bu okuyacağınız hikâyeye bayılırlar. Bakalım sizin de hoşunuza gidecek mi?' veya 'Şimdi Namık Kemal'in tercüme-i halini havi şu parçayı okuyacaksınız. Bu büyük adamın hayatında bakalım nazar-ı dikkatinizi en çok celb eden nokta ne olacak?'*

*Okutacağınız parçaya talebenin alâkasını celb ettikten sonra talebeye nasıl okuyacakları hakkında vazih bir surette talimat verirsiniz. Talimatı öyle vermelisiniz ki çocuklarda esasen o parçaya karşı uyandırdığınız alâka, bir kat daha tezayüd etsin. Mesela kendilerine dersiniz ki: 'Bu parçayı mümkün olduğu kadar çabuk okuyacaksınız. Bakalım iki, üç (icabına göre beş veya daha ziyade) dakikada ne kadar yerini okuyabileceksiniz? Sonunda size ne anladığınızı soracağım. Onun için bir şey kaçırmamaya çalışınız. Bakalım geçen derstekinden daha çabuk okuyabilecek misiniz?' Talebenin ellerinde birer kalem bulunmalı. Siz şareti verince hepsi birden sükûti kıraata başlamalı ve yine sizin işaretiniz üzerine talebenin her biri okuduğu parçanın neresine geldiyse oraya kalemle işaret ederek durmalıdır.*

*Sonra okudukları parçanın manasını kavrayıp kavramadıklarını anlamak için kendilerine sualler sorarsınız. Bu suallere ya tahriren veya şifahen cevap alırsınız. Bu cevaplar, parçanın şayan-ı dikkat noktalarını talebenin ne derece kavradıklarını size gösterir. Talebe cevapları arasında bittabi birbirine uymayan noktalar da bulunacaktır. Bundan bilâ-istifade talebe arasında meseleyi münakaşa edersiniz. Bir fikri muhtelif surette anlamış olanlardan her biri o parçanın evvelce sükûti olarak okuduğu kısmını bu defa cehren okur ve fikrini*



teyid etmeye çalışır. Bu sırada arkadaşları onun o fikri iyi kavrayıp kavramadığını alâka ile takip ederler. Mesele bütün talebenin nazar-ı dikkatini celb edecek bir şekil almış olur.

Talebe bir parçayı sükûti kıratla okudukları sırada bazı kelimeleri yanlış okumaları ihtimali yok mudur? Elbette vardır. Fakat biz talebemizi bildiğimiz için bir parçada yanlış okuyabilecekleri kelimeler varsa onlara daha evvel kendilerinin nazar-ı dikkatlerini celb ederiz. Sonra talebe münakaşa esnasında veya bizim suallerimize cevap verirken okudukları parçanın bazı kısımlarını cehren okuyacakları için onların kelimeleri ne dereceye kadar dürist veya yanlış okuduklarını görürüz.

Talebe sükûti olarak okuyacakları parçayı bitirdikten sonra her talebenin o gün kaç dakikada ne kadar satır okuduğu tespit edilir ve netice evvelki derslerde istihsal edilen neticelerle mukayese olunur. Talebenin karşısındaki duvarda bir saat bulunması ve kıraata başlar ve hitam verirken saatin kaç olduğunun tespit edilmesi faydalıdır. Sınıfta saat yoksa muallimin kendi saatini çıkararak müddeti tespit etmesi lazımdır” (İhsan, 1928: 14-17).

Yukarıdaki ifadelerde ağırlıklı olarak öğretmenin sessiz okuma faaliyetine hazırlık aşamasından söz edilmiştir. İlk aşamada öğretmenin öğrencilerini çok iyi tanıması gerektiği önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenin seçeceği metin buna göre olacaktır. Öğrencilerinin nelerden hoşlanıp hoşlanmadığını bilen bir öğretmenin okutacağı metnin okuma sürecindeki istenilen amaçlara ulaşmasında başarısı büyük olacaktır. Metin seçiminde dikkat edilecek bir başka nokta ise metinde öğrencilerin seviyesinin üstünde anlaşılabilir kelimelerin olup olmadığıdır. Çünkü böyle ifadelerin varlığı okumayı ve kavramayı aksatacaktır. Bütün bunlar gerçekleştirildikten sonra sınıfta öğrencilerin okumasına geçilebilir. Okuma sürecini zevkli hale getirmek için öğretmenin “şu kadar dakikada kaç kelime okursunuz” gibi rekabet ortamı yaratması da etkili olacaktır. Daha sonra öğrencilerin metinden ne anladıklarına dair sorular, öğrencilerin sürece daha iyi katılmalarına olanak tanıyacaktır.

Öğretmenlerin sessiz okumayı aksatacak olan unsurlara karşı almaları gereken tedbirlere ilişkin görüşlerin bir kısmı da aynı yazının devamında şöyle dile getirilmiştir:

#### “2- Tasavvutu Azaltma Numuneleri

Tasavvutu azaltma temrinlerinden ne kastettiğimizi yukarıda arz etmiştim. Bir insanın sükûti kıraat tarzında okurken dudaklarını ve dilini kıpırdatması süratle okumasına mani olur. Dudağını ve dilini kıpırdatmasa bile kelimelere göz gezdirirken onları içinden okuması da yine süratle okumasına manidir. Binâen-aleyh çocuklara bir taraftan seri sükûti kıraat temrinleri yaptırılırken onların kıraat esnasında ağız, dil kıpırdatmamaları ve içlerinden

*kelimeleri okumamaları için de temrinler yaptırılmalıdır. Bunun için çocuklara sükûti kıraat esnasında dudaklarını ve dillerini oynatmalarını, kelimeleri içlerinden okumamalarını tenbih edersiniz. Bu itiyadı almaları için şuurlu bir surette dikkat etmelerini kendilerine telkin ederseniz bu nev hareketlerin ve içinden okumanın seri okumaya engel olduğunu anlattırınız. Diğer taraftan sükûti kıraat tarzında bir parçayı okurken dudaklarını veya dillerini oynatıp oynatmadıklarına dikkat eder ve bu itiyadı muhafaza edenlere ihtaratta bulunursunuz. Dudağını, dilini kıpırdattığı hâlde kelimeleri içinden okuduğunda şüphe ettiğiniz talebe varsa onları da bu itiyaddan kurtarmaya çalışırsınız”*(İhsan, 1928: 17-18).

Bu ifadelerde de günümüzdeki sessiz okuma faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken bir noktaya temas edilmiştir. Sessiz okuma esnasında kelimelerin parmak veya kalemle takibi, gereksiz baş hareketleri, dil ve dudak hareketleri, mırıldanma gibi sessiz okuma açısından kusurlar, okuduğunu anlama adına aksaklıklar yaratacaktır. Özellikle dudak hareketleri ve mırıldanma bu aksaklıkların başını çekecektir. Sessiz okumada gözün aktif olduğu bağlamından hareket edilirse sessiz okuma gözün çektiği resimleri beyne yollamasından ibarettir. Bu yüzden gözün bir kelimeyi görme süresi o kelimenin ses organları tarafından seslendirme süresinden daha hızlı olacağından sessiz okumada işin içerisine dil ve dudak hareketlerini sokmak okumayı yavaşlatacaktır.

Okuma sürecinde okunan metnin anlamını kavramada okuyucunun görme alanının önemi oldukça fazladır. Çünkü okuyucunun gördüğü ve aynı zamanda tanıyıp anlam yükleyebildiği kelime ne kadar fazla olursa okuma da o kadar hızlı olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin görme alanlarını genişletmek adına çalışmalar yapmaları faydalı olacaktır. İhsan Bey, aşağıdaki ifadelerinde günümüz okuma süreçleri içerisinde de geçerliliği olan görme alanının öneminden ve öğretmenin aktif görme alanını genişletebilmek için neler yapabileceğinden söz etmektedir:

### *“3- Kavrama Sahasının Genişletilmesi Temrinleri*

*Geçen nüshamızdaki ‘Kıraat Hakkında Tedkikler’ makalesinde izah ettiğim gibi biraz evvel de arz eylediğim vechle göz okurken ibareyi mütemadi bilâ-inkita bir surette görmez. Göz ibare karşısında kalınca bir defa dikilir, ibarenin diğer bir kısmını kavrar ve böylece vaziyet değiştirerek aldığı her yeni vaziyette ibarenin başka bir tarafını görür. Kari, gördüğü kelimeleri evvelden iyi tanyorsa, okuduğu parça kendi seviyesinde ise bir vaziyette gözün kavradığı saha, daha geniş oluyor. Bilakis kari tanımadığı, alışmadığı kelimelerle karşısında kalırsa gözünün her vaziyette kavradığı az oluyor. Kavranılan saha ne kadar geniş olursa kıraat da o kadar seri olur. Diğer taraftan her vaziyette göz, ne kadar az durursa yine kıraat o kadar seri olur. Gözün bir vaziyette çok*

durması oradaki kelimeyi kavramaya çalışmasından neşet etmektedir. Eğer kelime, karinin bildiği, görmeye alıştığı bir kelime ise göz o kelimeyi süratle kavrayacağından o vaziyette çok durmaz. Binâen-aleyh biz çocukların seri okumasını istiyorsak onlara okutacağımız parçalardaki kelimelerin onların çok iyi tanıdığı ve görmeye alıştığı kelimeler olmalı, fikirler de kendi seviyelerinden yüksek olmamalı. Okunulan parça, alaka-bahş bir eser ise çocuğun süratle kavraması işi bittabi daha kolay olur. Tecrübe göstermiştir ki sükûti kıraat tarzında karinin bir vaziyette gözünün kavradığı saha cehren kıraattakine nispetle daha geniş oluyor. Her vaziyette de gözün durduğu müddet daha az oluyor. Sükûti kıraat tarzında cehren kıraata nispetle bir parçanın daha seri okunmasının sebebi budur. Mamañih yine tecrübe göstermiştir ki bir insan bir ibarenin bir vaziyette daha geniş bir sahasını kavramaya cehd ederse gittikçe kavradığı saha, daha ziyade genişleyebiliyor. Binâen-aleyh bir ibarenin daha geniş bir sahasını kavramak için çocuklara temrinler yaptırılması çok lazım ve faydalıdır. Bunu temin için terbiyeciler birer kart üzerine çocukların tanıdığı ve bildiği kelimelerden cümleler yazılıp kendilerine bir hamlede okutulmasını tavsiye ederler. Karilere yazılan cümleler çocukların önünde kısa bir zaman tutulur ve derhal çekilir. Karta ne yazılı olduğu kendilerinden sorulur. Bedayette kartlara yazılan cümleler kısa olmalı, yavaş yavaş daha uzun cümleler intihab edilmelidir. Çocuklardan okudukları cümleyi tahriren yazmaları da istenebilir. Talebe arasında cümleyi en seri okuyanların tayini için müsabakalar tertip edilir. Bu suretle o cümleleri daha seri okumak için talebe arasında alaka uyandırılmış olur. Böylece uzun cümleleri bile sükûti olarak seri bir surette okumaya – gözle o cümlelerin manasını kavramaya – talebeyi alıştırmış olursunuz. Sinemada buldukları zaman sinema perdesine aksettirilen cümleleri cehren değil sükûti olarak okumalarını tenbih edersiniz.

Şunu da arz edelim ki talebesine iyi bir usulde seri sükûti kıraat temrinleri yaptırmakta muvaffak olmak isteyen bir muallimin evvela kendisinin seri sükûti kıraat temrinlerine alışması lazımdır. Sükûti kıraat tarzında bir parçayı okurken dudaklarını kıpırdatmamalarını sık sık tenbih eden bir muallim, bu hususta talebesine imtisal numunesi onun mesaisi akamete mahkûm kalır” (İhsan, 1928: 18-19).

Okuma faaliyetinin istenilen hedeflere ulaşması isteniyorsa yapılması gereken ilk iş, öğrencinin ilgisinin okunacak metne çekilmesidir. Çünkü öğrenci tarafından benimsenmeyen bir metinle yola çıkmak, boşa yorulmaktan öteye gitmeyecektir. Öğrenci okuyor, öğretmenin anlattıklarını dinliyor gibi gözükse de aslında zihin olarak başka yerde olacaktır. Dolayısıyla metin aracılığıyla verilmek istenen bilgiler öğrencide yer etmeyecektir. Okuma etkinliklerinde önem arz eden bu noktaya İhsan Bey, 1927 yılında kaleme aldığı “Kıraat Derslerinde Alâkanın Temini” başlıklı yazısında şu sözlerle değinmiştir: “Kıraat derslerinin ilk

mekteplerde ne büyük bir ehemmiyeti haiz olduğu malumdur. Çocukların bu derslerden hakıyla istifade edebilmeleri için birinci şart kıraat mevzularına karşı onlarda bir alâka uyandırılmasıdır. Çocuklar, alâkadar oldukları mevzuları okumak için büyük bir arzu ve incizab olmadıkça kıraat derslerinden beklediğimiz netice elde edilemez. Çocukların okudukları parçalar üzerinde düşünebilmeleri, onların bedii güzelliklerinde zevk almaları için o parçaların alâka-bahş olması şarttır. Diğer taraftan çocuklarda mütalaa aşkının uyanması da onların ancak alâkadar olacakları eserleri okumasıyla mümkündür.

Binâen-aleyh kıraat kitaplarında nazar-ı dikkate almamız lazım gelen ilk nokta mevzuların çocukları alâkadar edecek bir surette yazılmasıdır. Fakat kıraat mevzularının hadd-ı zatında alâka-bahş olacak bir surette yazılmış olması kâfi değildir. Muallimin alâka-bahş parçalar üzerine çocukların alâkasını ve merak ve tecessüsünü tahrik etmesi de lazımdır. İşte muallimin maharet ve sanatı burada kendini gösterir. Çocuğun okuyacağı mevzuları alâka-bahş bir hale getirmek muharririn vazîfesi ise bu parçalara talebenin nazar-ı dikkatini celb etmek de muallimin vazîfesidir. Bu da o kadar kolay bir şey değildir. Bir mevzu, hadd-ı zatında alâka-bahş olduğu halde muallimin tedris sanatında kâfi derecede mahareti olmaması yüzünden çocuğun nazar-ı dikkatini o mevzu üzerine celb edememesi mümkündür.

Son zamanlarda Amerika'da neşredilen kıraat kitaplarında muhtef mevzular üzerine talebenin alâkasını tahrik için yazılmış olan mahirane suallerin birkaçını muhterem meslektaşlarımızın nazar-ı istifadesine arz etmeyi münasip gördüm. Bu suallerden her biri tedkik edilince kıraat mevzularına karşı talebede incizab uyandırmak, onlarda mütalaa arzusu husule getirmek için ne kadar mühim bir hizmet ifa edeceği derhal görülür. Faraza muallim, kıraat kitabındaki hikâyeye çocukların nazar-ı dikkatini celb etmek istiyor: 'Çocuklar, itabınızda hayvanlar hakkında meraklı bir hikâyeye var. Okuyunuz.' demekle şüphe yok ki çocukların alâkasını az çok uyandırabilir. Fakat muallim, o kıraat parçasını okutmaya başlamadan evvel: 'Çocuklar, tabii şimdide kadar hayvanlara ait birçok meraklı hikâyeler okumuşsunuzdur. Bakalım bu okuyacağımız hikâyeden daha meraklı bir hikâyeye tesadüf ettiniz mi?' derse talebede uyandıracağı alâka elbette daha canlı ve daha müesser olur.

Kıraat kitabındaki bir hikâyeye için çocuklara: 'Hayvanlara ait şu hikâyeyi okuyunuz bakalım' demek var. Bir de 'Şu okuyacağınız hikâyeye Çinliler bayılırlar. Bilmem sizin de hoşunuza gidecek mi?' demek var. Bu iki şekil arasında çocukların alâkasını mevzuya tevcih itibarıyla ne kadar mühim bir fark olduğu izaha muhtaç değildir.

Şimdi Yukarıda Arz Ettiğim Suallere Geçiyorum:

1- 'Ne gibi hikâyeler seversiniz? Hayvan hikâyeleri hoşunuza gider mi? İşte onlardan biri. Hikâyeyi okurken falan hayvanın neden öyle hareket ettiğine dikkat ediniz ve arkadaşlarınıza anlatınız.'

2- 'Kurbağa hakkında ne biliyorsunuz? Bakalım bu parçada kurbağalar hakkında bilmediğiniz şeylere tesadüf edecek misiniz? Parçayı bitirince evvelce bildiğiniz üç veya dört noktayı söyleyiniz.'

3- 'Hayvanlar hakkında birçok meraklı hikâyeler okumuşsunuzdur. Bu okuyacağınız hikâyeden daha meraklısını biliyor musunuz?'

4- 'Ay hakkında siz de bir manzume yazmak isterseniz neler söylemek istersiniz? Aşağıdaki manzumede şairin ay hakkında söylediği şeyleri siz daha evvel hiç düşünmüş müydünüz?'

5- 'Bir oyun hakkındaki izahatı okuyarak o oyunu öğrenebilirsiniz işte size bir oyunun tarifi. Bakalım, bunu okuduktan sonra oyunu oynayabilecek misiniz?'

6- 'Bu oyunun nasıl oynandığını beş cümle ile ifade ediniz. Bu oyunun tarifi hangi kitaptan alınmıştır? Bu kitabı okumak ister misiniz?'

7- 'Dört bin sene evvelki insanlar da elbise giyerlerdi. Yalnız onların kumaşlarını dokuyacak makineleri yoktu. Makinesiz nasıl kumaş dokuduklarını merak etmez misiniz?'

8- 'Hiç kendi kendinize bir tecrübe yaptınız mı? Yaptığınız tecrübeden ne istifade ettiniz? Kitabınızın falan sahifesinde nasıl yapılacağı izah edilen tecrübeleri de yapmak istemez misiniz?'

9- 'Hiç seyahat ettiniz mi? Şimdi bir çocuğun yaptığı bir seyahati okuyacaksınız. Siz de seyahatinizde bunun kadar meraklı şeylere rast geldiniz mi?'

10- 'Elinizde her istediğinizi yapabilecek bir kuvvet olsa ne isterdiniz? Bakalım bu okuyacağımız hikâyenin kahramanı eline geçen fırsattan sizin istediğiniz gibi istifade edebilmiş mi?'

11- 'Hiç bu hikâyede verilen cevaplar kadar saçma cevaplar işittiniz mi?'

12- 'Hayatınızda başınızdan ne geçtiyse hepsini hatırlıyor musunuz? Bu vakayı okurken muharririn nasıl olup da vakayı en ufak tafsilatına varıncaya kadar unutmadığını söyleyiniz.'

13- 'Şu okuyacağınız vakanın sizin başınıza gelmesini ister miydiniz?'

14- 'Bu okuyacağınız parçada bir oyunun nasıl oynandığı anlatılıyor. Bakalım, iki dakika içinde parçayı anlayarak okuyabilecek misiniz?'

15- 'Roza Bonheur, büyük bir sanatkârdı. Bu parça, size onun nasıl sanatkâr olarak yetiştiğini öğretecektir.'

16- 'Bu parçanın ser-levhasından neden bahsettiğini tahmin edebilir misiniz?'

17- 'Bu hikâyede ismi geçen iki Hintli kadar cesur ve fedâkar çok olduğunu zanneder misiniz?'

18- 'Körlerle fl hikâyesini hiç okudunuz veya işittiniz mi? (Okumadınızsa okuyayım veya anlatayım.) Bu parça ile o hikâye arasında ne münasebet bulunduğunu söyleyiniz.'

19- 'Bu hikâyede iki çocuğun büyük bir tehlikeden nasıl kurtulduklarını göreceksiniz. Bu tehlikeden onları kurtaran şey nedir?'

20- 'Her memleketin türlü türlü adetleri vardır. Okuyacağınız hikâye, falan memleketteki adetlerden birini gösteriyor. Bu adet hakkında ne dersiniz?'

21- 'Bu hikâyede bir küçük çocuğun bir hâkimden nasıl daha akıllı çıktığına dikkat ediniz.'

22- 'Bu hikâyeyi okurken daha bitirmeden evvel neticenin ne olacağını bakalım hikâyenin neresinde tahmin edebileceksiniz. Sonra hikâyeyi bitiriniz. Bakalım tahmininiz doğru çıkacak mı?'

23- 'Bu hikâyenin bazı adamlar pek acıklı olduğundan bahsederler. Bakalım size de acıklı görünecek mi?'

24- "Bu hikâyeye Çinliler bayılırlar. Bilmem sizin de hoşunuza gidecek mi?"

25- 'Bazı hikâyeler vardır. İçinde düşünülecek ve hatırda tutulacak mühim bir nokta bulunur. Bakalım bu hikâyenin en mühim noktasını bir okuyuşta bulabileceğiniz misiniz?'

26- 'Bu hikâyede ismi geçen çocuğun yerine kendinizi koyunuz çocuğun yaptığı şeyler arasında sizi en çok heyecana düşürecek şey nedir?'

27- 'Bu masalı bir göz gezdirişte kavrayabilecek misiniz? Aynı neticeyi çıkarabileceğiniz buna benzer bu masalı uydurabilir misiniz?'

28- 'Bu hikâyeyi yüzlerce seneden beri herkes birbirine çok anlatır. Bakalım bu hikâyenin bu kadar çok anlatılmasının sebebini bulabilecek misiniz?'

29- 'Bir akıllı adam size: Üç sorunuz; cevabını vereyim, dese ona ne sorarsınız? Bu hikâyeyi bitirdiğiniz zaman akıllı adama sorulan suallerin sizin sormak istediğiniz suallere benzeyip benzemediğini düşününüz.'

30- 'Bu parçayı okuduğunuz zaman her satır başına münasip bir serlevha bulunuz' (İhsan, 1927: 10-13).

İhsan Bey'in yukarıdaki sözleriyle işaret ettiği öğrencilerin okumaya alâkalarının temini ile ilgili pek çok metot günümüzde öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Ancak bunların çoğu karışık ve zaman alıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla daha basit metotlara ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma sürecinde takip edilecek etkili ve kolay yollardan biri öğrencilerin günlük yaşamdaki konuşmalarını ve davranışlarını izlemektir. Okul içerisinde öğrencilerin doğaçlama yaptıkları şeyler, onların tercihlerini de gösterir. Örneğin bir çocuk uçak resimleri çiziyorsa uçmayla ilgili kitaplardan, bir çocuk hep

hayvanlarla oynuyorsa hayvanlarla ilgili kitaplardan hoşlanıyor olabilir. Bu gözlemler sayesinde öğretmen, öğrencilerini okuma konusunda yönlendirebilir. Okumaya alâkanın temini noktasında uygulanacak yöntemlerden birisi de öğrencilere boş zamanlarında sevdikleri işleri yapmalarına veya söylemelerine olanak verecek hobi kulübü gibi bir ortam yaratmaktır. Bu yöntem, öğretmenlere sadece öğrencilerin boş zamanlarında neler yaptıklarını göstermeyecek aynı zamanda öğrencilerin eğilimlerini de ortaya koyacaktır. Çocuklar meraklarına göre istedikleri gruba oluşturacaktır. Kimi pul toplarken kimi akvaryum yapma gibi aktivitelere katılacaktır. Böylece her gruba uğraştıkları aktivite doğrultusunda bir içeriğe sahip kitaplar verilerek öğrencilerin sıkılmadan okuma sürecini gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Öğretmen öğrencilerin nelere ilgi duyduğunu görmek adına onlarla tek tek de görüşme yapıp edindiklerini kayıt altına alabilir. Ancak böyle bir yöntem kalabalık sınıflarda zaman alıcı ve yorucu olacaktır (Harris ve Sipay, 1981: 530-531). Sonuç olarak hangi yöntem takip edilirse edilsin öğretmenin öğrencilerinin ve içinde buldukları eğitim ortamının özelliklerini iyi bilip ona göre şartları oluşturması gerektiği konusunu iyi kavraması, okumaya ilginin artmasında büyük bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Okumaya ilginin arttırılmasının sağlayacağı en önemli kazanım “okuma alışkanlığı” olacaktır. Alışkanlık, kavramsal olarak tekrar eden davranışlar olarak tanımlanabilir. Buradan hareketle okuma alışkanlığı bireyin okumayı ihtiyaç olarak görmesi, bir amaç doğrultusunda yapması ve bunları hayatı süresince işleyerek düzenli bir şekilde gerçekleştirmesi olarak ifade edilebilir. Okuma alışkanlığı, ülkemizde genel olarak okullarda kazanılmaktadır. Çünkü günümüz toplumunda ailelerin çok az bir kısmı çocuklarında okuma alışkanlığı yaratmak için uğraş vermektedir. Bunun yanında öğrencilerin kitaba ulaşma olanaklarının azlığı da olumsuz bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer öğrenciler, bu alışkanlığı okul ortamında yeteri kadar kazanmadılarsa veya okuldan sonra yeterli kültürel ortamın içerisinde bulunmazlarsa zamanla okuma faaliyetinden uzaklaşıp okuma becerilerini körelteceklerdir. Bu yüzden okuma bilip de hiç okumayan biri ile okumasını bilmediği için okumayan biri arasında fazla bir farkın olmadığını söylemek yanlış olmaz (Metem, 2012: 45).

### 3.3. Yazma Eğitimi

İnsanların ilkçağlardan beri duygu ve düşüncelerini birilerine anlatma isteği duyması onların buna hizmet edecek araçları bulma uğraşına itmiştir. İlk başlarda kayalara veya başka yüzeylere şekiller, resimler çizerek başlayan bu uğraş; insanoğlunu yaşanan gelişmelerle zenginleşen konuşma dilini karşılamakta

yetersiz kalan şekil ve resimlerden sözcüğün her sesini karşılayan sembolleri içeren alfabeye götürmüştür. Böylelikle yazı yazmanın kendisini sürekli geliştiren süreci günümüze kadar gelmiştir (Kadioğlu, 2012: 14).

Yazının icadı, insan hayatında yeni bir sayfa açmıştır. Bu icadın sayesinde bilgi ve kültür aktarımı nesilden nesile gerçekleştirilmiştir (Obalar, 2013: 43). Böylelikle ortaya konan maddi ve manevi ürünlerin kalıcı olması sağlanmıştır.

Yazma; beyinde yapılandırılmış bilgilerin, duyguların, düşüncelerin, tasarıların ifade edilebilmesi için gerekli sembollerin ve işaretlerin kinestetik olarak üretilmesi sürecidir. Yapılan araştırmalar; yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinışsel olarak üç boyutu olduğunu ortaya koymaktadır. Bilişsel boyutta birey, deneyimleri neticesinde elde ettiği bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek yorumlar. Duyuşsal boyutta eldeki bu yorumların akıcı, etkileyici, okunaklı bir şekilde nasıl aktarılacağına planlamasını yapar. Devinışsel boyutta ise diğer iki boyutta edinilen ürünler; kâğıt, kalem gibi kullanılacak materyallerin kas hareketleri ile birleşmesi sayesinde fiziki olarak hayat bulur. Dolayısıyla başarılı bir yazma faaliyeti için bireyin deneyimlerinden kazandığı çağrışım dünyasının ve fiziki yeterliliğinin uygun olması önem kazanmaktadır (Uygun, 2012: 4-6).

Genel olarak bakıldığında ülkemizde yazı öğretiminin Tanzimat Dönemi ile beraber önem kazandığı görülmektedir. Çünkü bu dönemde okur-yazar memurlara ve aydınlara duyulan ihtiyaç, okul programlarına yazı derslerinin konmasına sebep olmuştur. Ancak okutulan yazı derslerinde öğrencilere içerikten ziyade şekilsel güzelliğe ağırlık veren bir yola girilmiş ve güzel yazının önemi vurgulanmıştır. Dolayısıyla sıbyan mekteplerinde bile günlük hayatta kullanılan *rik'a* yazısından ziyade şekilsel olarak daha güzel olan *sülüs* ve *nesib* yazılarına önem verilmiştir. Bu durum doğal olarak yazı öğretiminde yazılı anlatım becerisinin gelişmesinde olumsuzluklar yaratmıştır. Bu olumsuzlukların giderilmesi adına II. Meşrutiyet Dönemi'nde önemli eğitimciler, eserlerde ele aldıkları yeni yaklaşımlarla öğretmenlere birer rehber olmuştur (Akyüz, 2009: 21). Dönemin önde gelen eğitimcilerinden İsmail Safa Bey, *Tedrisat Mecmuası*'nda kaleme aldığı "Yazı Öğretmenin Yolu" başlıklı makalesinde günlük hayatta işlevsel yazma becerisinin öğrencilere kazandırılmadığına ilişkin tespitlerini şu sözlerle dile getirmiştir: "*Şimdiye kadar mekteplerimizde 'hüsn-i hat' derslerinden büsbütün başka bir fayda beklenirdi: Zannedilirdi ki senelerce devam eden bu derslerin gayesi, efendilere falan veya filan hattatın yazısı kadar güzel, musanna bir yazı elde ettirmekten yani hüsn-i hat erbabı yetiştirmekten ibarettir. İşte talimlerde hep bu maksat gözetilir ve bu maksada varmak için elden gelen yapılırdı. Muallim her şeyden ziyade bilhassa güzel ve mükemmel bir yazı numunesi olmak üzere yapılmış olan 'hutut-ı Osmaniye' gibi meşk mecmualarından birini yahut bizzat özene özene yazdığı satırları talebenin nazar-*



*ı taklidi önüne koyar ve yazılarının ancak bunları taklit ede ede düzelebileceğini tekrar ederdi. Efendiler ise idraklarından kat kat yüksek olan bu meşk mecmualarını daha doğrusu sanat numunelerini çok defa merak ve arzu ile tedkik eder dururlar, taklit etmek isterler. Fakat maat-teessüf sanatkârın yazıya verdiği güzelliklerden, inceliklerden hiçbir şey anlamayarak yese düşerler. Sonra bu yes, tashihlerinin mükemmelliğini kâfi gören muallimin beceriksizliğiyle arttıkça artardı. En heveslilerin bile kendi yazısıyla böyle bir numune arasındaki uzaklığı görüp de meyus olmaması kabil değildi. Mükemmel bir numuneyi taklit ettirmek, talimlerin altına yine o kadar mükemmel tashihler dizmek, işte mekteplerimizde yazı derslerinin hülasası... Bu suretle aradan seneler geçmiş, tahsile nihayet verilmiştir de yine istenilen maksada erişilememiştir. Mekatib-i âliyemizden çıkanlar arasında bile her günkü ihtiyaçlarına elverişli surette yazanlar az bulunur” (İsmail Safa, 1326/1910: 165).*

İsmail Safa Bey’in yukarıdaki ifadelerinden yola çıkılacak olursa yazı türlerinin görünüm ve hizmet amaçlarına göre ikiye ayrıldığını söylemek mümkündür. Bunlardan biri duygu ve düşünceleri aktarmak için kullanılan ve kişisel özellikleri olan günlük el yazılarıdır. Bir başkası da belirli kurallar ve ölçüler dâhilinde özenle şekillendirilmiş, estetik görünümlü sanat yazılarıdır. Bu ikisi arasında kıyas yapıldığında günlük el yazısının, hayatta kapladığı yer bakımından öne çıktığı görülmektedir. Bu yüzden okullarda belirli hedefler doğrultusunda ve planlı olarak günlük el yazısının eğitimi gerçekleştirilmektedir. İlkokulun birinci sınıfında temelleri atılan günlük el yazısı, bireyin hayatı boyunca kullanacağı bir kişilik göstergesi olacaktır. Çünkü birey, bu yazı sayesinde kişisel dünyasını sembolize edip diğer bireylere gösterme imkânı bulacaktır ve var olan ihtiyaçlarını giderecektir. Dolayısıyla günlük yazının hem içerik hem de şekil olarak doğru ve düzgün olmasını sağlayacak eğitim sürecini planlı olarak uygulamak son derece önemlidir (Kadıoğlu, 2012: 12-13). Eğer birey, sözü edilen estetik sanat yazılarına ilgi duyuyorsa yine alacağı buna özgü eğitimlerle kendini geliştirebilir. Okullarda böyle yazı sanatlarını geliştirecek kurslar açılabilir veya seçmeli dersler konulabilir.

Yazma, yaratıcılık ve düşünmenin birbirini tamamladığı bir beceri sürecidir. Ayrıca bu beceri, sürekli olarak yazma etkinliklerinin yapılmasıyla yerleşir ve gelişir. Bu durumdan hareketle yazma becerisine ilişkin olarak birtakım sınıflandırmalar yapılmıştır. Yapılan bu sınıflandırmaları “yaratıcı” ve “işlevsel” yazma olarak iki grupta toplamak mümkündür. Bireyin genellikle kendisinin ortaya çıkardığı hayali ve kişisel ürünler yaratıcı yazma olarak isimlendirilirken; hayata ve gerçeklere dayanan düşüncelerini, tecrübelerini bilgilendirme amacıyla ortaya koyması da işlevsel yazma şeklinde isimlendirilmiştir. Bu türlerdeki yazma becerisini geliştirmek adına birçok yöntem de uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemleri “not alma, özet çıkarma,

boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma” yazma şeklinde sıralamak mümkündür. Nitekim bu yöntemler, günümüzde okullarda uygulanmakta olan *Türkçe Öğretim Programı*’nda da yerini almıştır (Demir, 2013: 87).

Türkçe öğretiminin temel amaçları içerisinde öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını anlama becerisinin kazandırılmasının yanı sıra duygu ve düşüncelerini güzel bir şekilde anlatmayı kazandırma da vardır. Öğrenci duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı bir şekilde anlatacaktır. Bunu yapabilmek için zihinde düşüncelerini belirler, sıraya koyar, kelimeler seçer ve bunlardan cümleler yapar. Dolayısıyla etkin bir dil kullanımına sahip olmak için sözlü ve yazılı anlatımda beceri kazanmak son derece önemlidir (Özby, 2000: 37).

Yazılı anlatım becerisi, günlük hayatın her alanında kendisini göstermektedir. Bireyin duygu ve düşüncelerini, isteklerini yazılı olarak aktarmasına dayanan bu beceride *kompozisyon* kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde birçok sanat dalı için kullanılan *kompozisyon* kavramı, aslında parçaların amaca hizmet eder bir şekilde bir araya getirilmesine temas etmektedir. Osmanlı Dönemi’nde bu kavram, *kitabî* olarak adlandırılan ders etkinliklerinde yerini almıştır. II. Meşrutiyet Dönemi’nde öğrencilerin kendini ifade etme açısından geliştirmelerine imkân tanıyan bu etkinliklere özel önem verilmiştir. Bununla ilgili makaleler yayımlanmıştır. Ali Nusret Bey, konuyla ilgili görüşlerini bir makalesinde “*Malumdur ki bir kitabî vazîfesi vücûda getirmenin başlıca üç şartı vardır:*

1- ‘İcad’ ki o vazîfeye edhal olunacak efkârı bulmaktır.

2- ‘Tertib’ ki o efkârı münasip bir intizam ve silsile-i mantıkiye dâhilinde birbirini müteakib sevk ve irad eylemektir.

3- ‘Eda yahut üslup’ ki onları mümkün olduğu kadar güzel bir tarzda ifade etmektir.

Öteden beri kitabî derslerinde icad ve tertib-i efkâr maddeleri hemen külliyyen ihmal olunarak ‘kitabî vazîfesi’ demek sırf üslup-ı ifadeyi müteallik bir iş yani birtakım basma kalıp terkibat ve tabirat-ı marufeyi yan yana dizmekten ibaret bir şey gibi telakki olunurdu. Bizim hulûsnâmeler, davetnâmeler, tazîyenâmeler bu yolda birtakım ifadat-ı mübtezelenin kütle-i hamından ibaret ve insanın istidad şahs-ı beyanını takim etmekten başka hiçbir hizmeti görülmediği nice tecrübeler ile müsbet olan en fena tarz talim-i kitabettir. Meşâhir edeba-yı garbdan ‘Bufon’un ‘üslup-ı beyan aynıyle insandır’ kavli her şahsın kendi kabiliyet-i dimağîyesine ve meşrebine göre yazacağı şeylere bahsedeceği tavr-ı hususi ve alamet-i mümezeyi ima ettiği halde bizim inşa kitaplarından müntahil – ve ekseriya hiçbir hakikat ifade etmeyen – umumi fikirler ile mübtezel, sahte

ibarat ve terakib-i baridenin 'üslup' ile hiçbir münasebeti olamayacağı bedihi ve artık yeni cami mektupçularına helalinden terki münasib olan o yoldaki kitabet vazifelerinin mekteplerden ihracı vacibdir. 'Herhangi bir maddeyi az çok münasib bir surette tahrir' dahi 'üslup sahibi olmak' demek değildir. Mesela tarihe müteallik bir fıkrayı şifahen söylediği gibi tahriren dahi kaleme almak bütün kuvvet-i manası ile 'katib olmak' sayılmaz. Çünkü bu da zihinde zaten mevcut olan malumatı kâğıt üzerine nakletmekten ibarettir. Bütün bu izahattan 'terkib-i kelim' diyeceğimiz haslet ve maharet-i inşaiyenin ne kadar çetrefil ne kadar müşkül ve mühim olduğu tezahür eder. Bu nokta-i nazardan düşünülen 'kitabet' zaten hazır olan fikirleri ifade demek olmayıp evvel o fikirleri aramak, tahayyül etmek ve sonra bir nizam dâhilinde tertib eylemek demektir. İşte muallimin-i muhtereme buralarını iyice düşünerek bu vazifelerde çocukların bihakkin muhtaç oldukları delaleti ifâ yani onları adeta ellerinden tutarak hatve behatve sevk ve idare etmelidirler. Meselenin cihet-i mühimesi çocukların menabi-i fikriyesini çoğaltmak ve o menabiden yazacakları vazifeye müteallik en vasi ve müfid-i hassayı çıkarabilmek yollarını öğretmektir" şeklinde dile getirerek kompozisyon oluşturulurken hangi aşamalardan geçildiğini ve bunun daha sağlıklı olabilmesi için neler yapılması gerektiğini açıklamaya çalışmıştır (Ali Nusret, 1326/1910: 19-20).

Ali Nusret Bey'in kompozisyon çalışmalarına yönelik olarak dile getirdiği bu düşünceler, günümüzdeki Türkçe dersi süreçlerinde geçerliliğini korumaktadır. Yazılı anlatımlarda bir konuyla ilgili düşünceleri kelime, cümle ve paragraflara göre düzenleyerek mantıksal, ayrılmaz bir bütün meydana getirmek olan kompozisyonu oluştururken konu seçimi, konunun sınırlandırılması, konuyla ilgili bilgi toplanması, toplanan bilgilerin konunun bütünlüğü içinde planlanması, konuya uygun kelimelerin seçimi, kelimelerin cümle haline geçişi ve sonra bu cümlelerden paragraf oluşturulması, bunları gerçekleştirirken imla kurallarının doğru uygulanması, en sonunda da ortaya çıkan yazıyı değerlendirip düzeltme çalışmalarının yapılması süreçlerini de eksiksiz yerine getirmek önemlidir (Büyükkiz, 2011: 17-18).

Yazılı anlatım sürecinin dört aşamada geliştiğini söylemek mümkündür. Birinci aşamada çocuk, neredeyse sıfırdır. Okuma yazmayı yeni öğrendiğinden büyüklerinin rehberliğiyle yazabilse de bu, başarılı bir yazma değildir. İkinci aşamada öğretmeni ve arkadaşları ile birlikte yazı yazmaktadır. Öğretmen; çocuklara hep beraber görülen ve yaşanan olaylar hakkında sorular sorar, doğru yanıtları yazı haline getirir. Çocuk, bu yazıları model alıp görmeden başarılı bir yazma faaliyetine adım atamaz. Üçüncü aşamada öğretmen çocuğa ortak yaşantılara bağlı bir konu verir ve verilen bu konuya bağlı olarak yazmalarını ister. Yer yer yardım da eder. Dördüncü aşamada öğrenci serbest yazma sürecindedir. Artık öğrenciler, yaşantılarını diledikleri gibi aktarırlar. Bu, yazma

becerisi açısından ileri bir seviyedir. Öğrenci bundan sonra işin içerisine planı da dahil eder. Yani öğrenci, düşüncelerini yine serbestçe ancak daha düzgün bir biçimde ifade eder. Çünkü yazacaklarının ana hatlarını önceden belirlemiştir (Binbaşoğlu, 1991: 159-160).

Yazılı anlatım becerisine yönelik etkinliklerde Türkçe öğretmenleri yeteri kadar bilinçli davranmamaktadırlar. Dolayısıyla yazma etkinlikleri; birkaç atasözünün, deyim, özdeyişin açıklanmaya çalışılıp klasik yöntemlerin uygulandığı sıradan bir faaliyete dönüşmüştür. Öte yandan yıllar boyunca Türkçe derslerinde dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının diğer dil becerilerinden ayrı bir şekilde müstakil bir ders olarak sadece bilgi aktarma mantığıyla verilmesi de öğrencilerin yazma gibi becerilerde sağlam bir dil mantığı oluşturamamalarına ve dil becerilerini geliştirememelerine neden olmuştur. Ne var ki şu anda uygulanan yapılandırıcı *Türkçe Öğretim Programı*, dil bilgisinin konu, kavram ve kurallarının bütün dil becerileriyle birlikte iç içe geçmiş olarak vermeyi hedeflemektedir. Böylelikle öğrenciler, her türlü anlama ve anlatma becerilerini geliştirmiş olacaklardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına sadece öğretici yazma etkinlikleri yaptırmak yeterli olmayacaktır. Yapılan etkinliklere kendi hayal güçlerini, düşüncelerini de katmalarına izin verilmelidir. Çünkü böyle bir uygulama, öğrencilerin duyu organlarıyla algıladıkları dünyadan elde ettikleri hayal ve düşüncelerini kâğıda dökmelerine olanak tanıyarak onların yazılı anlatımlarında özgünlüğe ulaşmalarını sağlayacaktır (Göçer, 2010: 179-180).

Yukarıda belirtilen özgünlük, aslında yaratıcı yazma faaliyetinin bir sonucudur. Araştırma, sorma, yorumlama, kurgulama gibi özellikleri taşıması istenilen günümüz öğrenci modelinin yaratıcı yazma etkinliklerinde normal değerleri zorlamadan alışılmışın dışına çıkma, herkesten farklı fikirleri ortaya koyma, bunları yapmaktan hoşlanma ve akıcılığı yakalama gibi davranışların benimsenmesi beklenmektedir. Bu hedefin yakalanmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenin öğrencilere hazır kalıplar verip bunlara göre yazmalarını istememesi, öğrencilerin heveslerini kırarak davranışlarda bulunmaması gerekmektedir. Öğretmen, diğer derslerde olduğu gibi yazma etkinliklerinde de öğrencilerin zevk alacağı bir ortamı yaratacak şekilde planlamasını yapmalıdır. Böylelikle öğrenci; yargılanma stresinden uzak, zihinsel ve duygusal özgürlüğün olduğu bir ortamda baskı altında kalmadan yazacaktır (Temizkan, 2010: 638). II. Meşrutiyet Dönemi'nin eğitim alanında yarattığı gelişmelerle dönemin eğitimcileri yazma etkinliklerinde de böyle bir ders ortamını oluşturma isteği kendini göstermiştir. Dönemin önemli eğitimcilerinden Sabri Cemil Bey, yazmış olduğu bir makalesinde bir yazma dersi örneğini kaleme alarak adeta öğretmenlere kılavuzluk etmiştir:

“Dershanede talebeniz muvacehesinde söyleyeceğiniz sözleri, hakikatleri onların zihinlerine sokmak, fikirlerine birleştirmek isterseniz merak ve dikkatlerini celb etmeyi bilmeliyiz. Buna muvaffak oldunuz mu gözünüze daha ziyade kuvvet vermek için lisanınızdan tasarruf etmiş olursunuz. Pestalozzi diyor ki:

‘Bir mektepte muallim çok, talebe az söyler; bir mektepteki hakimiyet kitaptadır. Çocukların fikirlerinde değildir. O mektebi kapatmalıdır.’

Filhakika şakirdlerini bir zihn-i naim ile harekettten men edemeyen muallimler faal ve cevval bir unsur yetiştirmekten pek uzak bulunurlar. Dershanede bir muallimin fikri işledikçe, lisanı söyledikçe faaliyet yalnız muallimlere kalır. Çocuklara da intikal edemez. Onları mütayakkuz ve faal bulundurmak için kendilerinin kalplerine dokunmak, fikirlerini ateşlemek ister.

O mahkûm-ı sükût dimağlar, ne büyük kabiliyetler hıfz eder. Hele bir defa onların söylemesine bunun için de his ve fikir etmesine yol veriniz. O muhafaza-i dimağiyeden ne kıymetdar şeyler dökülüyor, göreceksiniz. Bu tarz tedrisi çocuğa bir serbesti, bir neşe, bir hayat verdiği gibi su-i terbiye veya noksan muhakeme neticesi olarak çocuğun fikir ve kalbinde mezmum bulunan fena düşünceleri, yanlış bilgileri, eğri muhakemeleri izale için de pek müsaide bir zemin teşkil eder.

Bilhassa tedrisat-ı ibtidaiye hep bu merkezde cereyan etmelidir. En ziyade yabıs ve melal-aver görünen dersler bile bu suretle canlandırılabilir. İmla dersinin bütün bir sınıfa hayat ve hareket vereceğini belki hatıra getirmezsiniz. Fakat mekatib-i ecnebiyenin birinde tatbik edilmiş olan şu imla ders-i ilmiyesine vakf-ı dikkat edelim:

Muallim dershaneye giriyor. Fakat koltuğu altında kitap değil elinde bir saksı çiçek götürüyor. Onu masa üzerine talebenin muvacehesine koyuyor. Sınıf bütün pür merak gözleri saksıya, o çiçeğe inıtaf ediyor. Muallim artık mesrurdur. Çünkü şart-ı muvaffakiyeti olan dikkat-i inzarı teşneği-i irfanı talebesi üzerinde hasil etti. Fikirler kuruldu. Artık muntazam ve mükemmel işleyebilecek bir halde. Şimdi soruyor:

-Masa üzerinde ne çiçeği görüyorsunuz?

Herkes cevap vermeye hazırlanır. Parmaklar kalkar. Bazı sabırsız eller muallime doğru daha ziyade bir tehallükle uzanır. Muallim ‘21’ numaralı efendiye işaret eder:

-Siz söyleyiniz.

21, bir his-i teferrüd sevkiyle mütehalikane cevap verir:

-Masa üzerinde ıtır çiçeğini görüyoruz. ‘İtır çiçeği’ terkibi kara tahtaya yazılır, okunur, hecelenir sonra 21 tarafından teşkil edilmiş olan cümleyi muallim istiktab eder. Çocuklar bunu yüksek sesle hep birden okurlar. Bilahare bu muamele her cümle hakkında tatbik olunur. Sual ve cevap yine başlar:

-Bu itir çiçeğini oraya kim koydu?

-Bu itir çiçeğini oraya muallim koydu.

-Niçin?

-Dershaneyi tezyin için.

Şimdi bu muhtelif parçalardan bir fıkra-i tamame teşekkül etmek sırası gelir. Muallim 'yazınız' emrini müteakib şu cümleyi söyler:

- 'Bu itir çiçeğini oraya muallim dershaneyi tezyin için koydu.' Sonra suallerine devam eder: Bu çiçek ne içinde bulunuyor?

-Bu çiçek bir saksı içinde bulunuyor.

-Saksıya dikkat ediniz. Ne görüyorsunuz?

- O renkli, cilalı bir çinidir.

'Cilalı' kelimesi evvelce geçen 'itir çiçeği' ve 'tezyin' kelimeleri gibi mütalaa edilir ve şu cümle derhal deftere kaydolunur:

'Bu çiçek renkli ve cilalı bir çini saksı içindedir.'

Bu suretle muamele oluna oluna cümleler teşekkül eder:

'Itir çiçeğinin yeşil ve kokulu yaprakları hamil üç müsavi dalı vardır. Bu üç dala bakalım: Onlardan biri kırmızı çiçekli bir demet ile diğeri de birçok yeşil goncalarla nihayetlenmiştir. Üçüncünün ise yalnız yaprakları vardır. Yakında goncalar açacak, yeni çiçekler görünecektir. O zaman ilk açılmış olan çiçekler rengini değiştirecek, solacak, kuruyacak, dökülecektir. Biz de ilkbaharda bahçemizde çalışacak, şu gördüğümüz itir gibi bir çiçek yetiştireceğiz.'

İşte bütün talebenin yardımıyla küçük bir inşa vazifesi yazıldı. Şimdi bu makaleciğe bir de serlevha istemez mi? Nihayet bir şakirdin keşfiyle o da yazılır: 'Dershanenin itir çiçeği'. Görülüyor ki imla yazarken talebe uyumuyor. İyi müdekkik görünmek ve cümleyi tam teşkil etmek arzusu her çocuğu tahrik ediyor. Yalnız el ve kalem değil göz, fikir ve dil de işliyor. O ateş-i faaliyet ile ihtimal ki yazılır. Biraz mühmelata yazılır. Fakat küçüklerin zinde nazarları önünde bunu piş-itibara almak beca değildir. Tashih münasebetiyle sıfatlar, fiiller hakkında tatbikat-ı lisaniyede bulunmak mümkün olur. Sonra talebeden her birine tercih ettiği üç çiçek ismi yazması teklif edilir. Muallim yazı tahtasına on isim yazar; menekşe, gül, karanfil, zanbak, güneş çiçeği, papatya, şakayık, kına çiçeği, şebboy. Bunlara bir de 'peygamber çiçeği' ilave edilmek istenir.

Bütün bu şeyler süratle yapılır. Teneffüse çıkmak için daha beş dakika var. Çalışkan ve meraklı çocuklardan biri sorar:

-Efendim. Vazifemizin altına bir şu itir çiçeğinin resmini yapalım mı?

-Evet, yapınız.

Bütün şakirdan kurşun kalemlerini alır, masadaki itir çiçeğini saksısıyla beraber tersim etmeye koyulurlar. Şimdi ikinci bir safha-i mesai açılır. Bu defa göz daha dakika- binane inıtafeder.

*Sınıfın kapısı, penceresi de aynı suretle tasvir edilir ve nihayette de onu yapmak için çalışmış, bizim için zahmet çekmiş olan sanatkârların isimleri ve sanatları da yazılır.*

*Su, menba, yalak – kitap, tabi, matbaa, mecelle... gibi kelimelerin yazılması hep bu türlü cümleler teşkili vesilesiyle öğretilir.*

*İmla dersleri hep bu zeminde mi cereyan eder? Hayır, her şeyde lazım olan tenevvü burada da derse bir hayat-ı değer bahşeder. Buna binaen büyük muharrirlerin de asar-ı güzidesinden bazen istiktab olunur. Çocuklar böylelikle başkalarının güzel bir lisan içinde ifade edilmiş fikrine tercüman olmaya da alıştırılmış olur” (Sabri Cemil, 1327/1911: 250-253).*

Sabri Cemil Bey, makalesindeki bu sözleriyle yine öğrenciyi merkeze alarak yaratıcı bir yazma faaliyetini dile getirmiştir. Öğrenci, gerçek hayatında gördüğü bir nesneden hareket noktası olarak öğretmenin rehberliğinde yeni bir şeyler üretmeyi başarmıştır. Bunları da sıkılmadan, zevk alarak yapmıştır. Daha o dönemde ortaya konan ve uygulanması istenen bu yöntemler, bugünün oluşturulup benimsetilmeye çalışılan ders işleme süreçleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma becerisi de konuşma becerisi gibi ilk başlarda taklide dayanır. Dolayısıyla gerek öğretmenin gerekse başkalarının yazmış olduğu güzel yazılar örnek olarak çocuğa gösterilmelidir. Çünkü çocuk, gördüğü bu güzel örneklerden hoşlanarak onlar gibi yazma hevesine kapılabilecektir (Binbaşıoğlu, 1991: 160).

Yazma faaliyetinin amacına ulaşip ulaşmadığını görme konusundaki önemli bir unsur da yazıların değerlendirilmesidir. Yazı yazmanın çocuğa zor gelmesi onun bu süreçte pek çok hata yapmasına neden olacaktır. Bu noktada öğretmenin üzerine büyük görevler düşmektedir. Yazmayı öğrenme aşamasındaki bir çocuğun yaptığı hatalara öğretmenin anında müdahale etmesi gerekmektedir. Çünkü zamanında düzeltilmeyen hatalı davranışlar, çocuk tarafından benimsenir ve çocuğun yazma karakterine yerleşir. Yerleşen bu hatalı davranışların düzeltilmesi de uzun zaman alan uğraşlar gerektirecektir.

Öğretmen, öğrencilerin yazılı ödevlerini dikkatle gözden geçirmelidir. Fakat bu gözden geçirmede çok da detaylara girilmemelidir. Görülen hatalar birden düzeltilmeye çalışılmamalıdır. Hataların düzeltilmesinde aşama aşama gidilmeli ve düzeltmeye en genel ve basit olanlarından başlanmalıdır. Eğer bunun aksi bir davranış sergilenirse öğrenci, zaten zorlandığı yazma faaliyetinden iyice soğuyacaktır. Öğrencinin her yazısından sonra cesaretlendirici sözlerle takdir edilmesi yazma isteğinin artmasında önemli rol oynayacaktır (Binbaşıoğlu, 1991: 160).

Yazma etkinlikleri sonucu ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi ile ilgili bu noktalara Ali Nusret Bey, "Kitabet Nasıl Talim Olunmalıdır?(I)" başlıklı makalesinde "*Kırk kişilik bir sınıfta kırk müsvedde okumak tahammül-fersadır.*

*Bir de bu uğraşmanın faydasızlığı hakkında kanaat-i sahiha bulunmak hesabıyla cidden ruhu ezen bir eziyet olur. Hâlbuki müsveddeleri gözden geçirip teftiş etmek de lazım geldiği için ne yapmalı? Gayet basit bir şey: Birkaç müsveddeyi süratle mütalaa etmeli ve diğerlerinde müsveddenin murakabe edilen fıkra veya parçasına kırmızı ve mavi bir kurşun kalemi ile çizmelidir. Bu fıkra yahut parça şakirdin evvelden malumu olmayacağı cihetle murakabeden beklenen faydayı temin eder. İntihab ettiğiniz parçayı şakirdlerinize bildirirseniz ve sınıfınızın muallimi olmak hesabıyla müsveddenin yalnız bir kısmına atf-ı nazar etmek hususunda tamamen hür ve müstakil bulunursunuz. Bu, bir tashih değildir. Sadece bir murakabedir.*

*Şimdi müsveddelerin tashihi meselesine gelelim: Denilebilir ki kitabet vazifelerinin şimdiki usul üzere olan tashihi kuvve-i hafıza kanunları ile derinden derine tearuz ediyor. İlmü'l-ruh bir ilm-i tecrübi haline geçmesi henüz pek eski olmamak hesabıyla şu son seneler zarfında ilmü'l-ruh âleminde vuku bulan keşfiyat-ı azimenin henüz aramızda ameli bir surette müntesir olmasına taaccüb edilmemelidir. Hele anane şeklini almış olan bir âdet-i müstamerenin tadil ve terki kadar müşkil ve zaman-ı medide müftekir bir şey yoktur. Hâlbuki kuvve-i hafıza kanunlarının birincisi nedir? Tekrar değil mi? hatırımızda tutabildiğimiz şeyler ancak sık sık gördüklerimiz ve büyük bir dikkat ile sık sık kendilerine rücu ettiğimiz şeylerdir. Bir şakirde 8, 10, 15, 20, bazı kere daha ziyade hataları havi bir müsvedde iade ettiğimiz zaman çocuğun bu 10, 15, 20 hatayı birden zabt etmesi aşikâr değil midir? Bu suretle kuvve-i hafızanın ilk kanun-ı asliyesi pamal edildiğinde şüphe var mıdır? Artık bilahare hataların gayr-ı mahdud bir zamana doğru tekerrür ettiklerini görerek aynı çocuklara mütemediyen aynı sehvleri ihtar etmek mecburiyetinde kalınunca taaccüb edilmemelidir. Bunun sebebi muallimlerdir ki kuvve-i hafızanın kanun-ı hükümranesi olan 'tekrar' maddesine riayet etmemişlerdir. Hâlbuki biz kavanin-i tabiiyeyi ihmal ettikçe o kavaninin bilmukabele ne kadar haşin bir surette bizimle istihza ettikleri de malumdur.*

*Bu halde kuvve-i hafıza kavaninine riayet edilmelidir ve kitabet vazifesinin tashihi her defasında çocuğun nazar-ı dikkatini azami olarak bir iki hatası üzerine celb etmelidir.*

*Kendilerine daha ziyade hatalarını ihtar ettiğimiz gibi dikkatlerini dağıtmış ve ber-vech-i pişin mesainizi ikamete mahkûm etmiş olursunuz. Benaberin bir defada ya bir yahut azami olarak iki şey göstermelidir. Üç bile fazladır. Yalnız yapılan işi bütün dikkat ile ariz ve amik yapmalı ve daima ona rücu etmelidir.*

*Müsveddesindeki hatayı yahut hataları yapmak için küçük bir kuvve-i dikkat bazı kere iyice gayret sarf etmiş olan çocuğun bizzat hatasını tashih mecburiyetine düştüğü zaman gayr-i âmil, zebun ve münkad bir vaziyada kalması kalmaması bilhassa lazımdır. Bütün muallimler bilirler ki bir şakird, müsveddesi*



kendisine iata olunduğu zaman hemen muallimin o müsveddeye takdir ettiği numara veya kıymete (bunu ima eden mülâhaza-i takdiriyye) atf-ı nazar eder. Bu numara, bu mülâhaza iyi ise sevinir, değil ise çehresinde ufak bir üzüntü görülür. Sonra zavallı muallimin o kadar saatlerini heder etmiş olan tashihati gayr-i mütenezzilane bir nazar ile serien süzer. Çocuğun bir eser-i gayreti olarak vücuda getirdiği o birçok hataları böyle acil bir surette teftiş etmesinden nasıl bir menfaat isticlab etmesini istersiniz? Çocuk bu hataları tashih için – onları yaparken bezl ettiği gayrete muadil değil, belki ondan kat kat fazla, kat kat ciddi – bir dikkat ve gayret sarfına mecbur edildikçe o teftiş-i seriden hiçbir fayda memul edilmemelidir. Çocuğun kendi kendisini tashih etmesine bir yol, bir çare bulmalıdır. Bu tashihin kendi mesaisini hatta mesai-i şaikanesini tahrik ve davet etmesi lazımdır. Muallimler buna sehvetle muvaffak olabilirler. Çocuk için tek başına çalışmak müşkilce bir iş olduğu kadar müştereken çalışmak zevklidir ve sınıfın keyifli bir say-ı müştereki sayesinde ona yanlışların hatıratı sehuletle unutturulabilir. İşte istihdaf olunacak maksat: Bir, iki, azami olarak üç yanlış intihab etmeli ve çocuğu keyifli bir surette kendi kendini tashihe mecbur etmelidir. Ekseriya yaptığımız gibi çocuğun yerine kendimizi ikame etmeyelim. Ona tahakkümen birtakım nazariyat kabul ettirmeyelim. Efkârı mütavaat-ı miskinaneye zebun eden eski ananeleri asıl buralarda görüyoruz. Asıl mekteplerde cay-gir olan bazı usul ve kavaidde o ananat-ı mütahakkümeyi müncemid buluyoruz. Tekâmül-i ictimaidde fikr-i beşeri hakikaten atak etmek kadar uzun süren bir şey yoktur. Denilebilir ki ekser memalikde hatta Amerika gibi en hür olanlarında bile kitabet dersi istiklal fikri ile vuku bulan bir talim değildir. Bunda hâlâ eski idare, idare-i mutallik, idare-i istibdadiye devam ediyor.” ifadeleriyle değinmiştir (Ali Nusret, 1327/1911: 220-223).

Ali Nusret Bey’in değindiği bu noktalar, sadece yazma etkinlikleri için değil diğer derslerdeki etkinlikler için de geçerlidir. Günümüz eğitim süreçlerinde öğrencinin istenilen hedeflere ulaşması için yaptığı etkinlikleri zevk alarak ve benimseyerek gerçekleştirmesi öncelikli öneme sahiptir. Öğretmenin öğrencinin ortaya koyduğu çalışmalarda sürekli olarak bardağın boş tarafını gösterirse zamanla dolu tarafın da boşalmasına yardım edeceğini aklından çıkarmaması gerekmektedir. Yine Ali Nusret Bey’in belirttiği üzere yapılan hataların düzeltilmesinde öğretmenin öğrenciyi işe katması, istendik davranışların kazandırılmasında ezberciliğin azaltılmasında fayda sağlayacaktır. Nitekim böyle bir tutum, günümüz öğretim programlarında yer bulan ve öğrenciyi eğitim sürecinde aktif hale getiren yapılandırmacı yaklaşıma uygun düşecektir.

Ali Nusret Bey’in yukarıdaki satırlarında günümüz eğitim süreçlerinde rol oynayan eğitimde tekrar ilkesine yönelik izler de görmek de mümkündür. Ortaya konan ifadeler, o dönemde de tekrara önem verildiğini göstermektedir. Öğrencilere verilen bilgilerin akılda kalıcı olmasını sağlamak ve unutmayı

engellemek için tekrar, faydalı bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilerin verilen bilgilerden ne kadarını unuttuklarını veya unutmadıklarını kontrol etmek mümkün olduğu gibi aynı zamanda öğrencilere bir zihin idmanı da yaptırılmış olur. Fakat bunun miktarını iyi ayarlamak gerekmektedir. Çünkü çok fazla yapılan gereksiz tekrarlar ve eğitimin bu tekrarlara dayandırılması öğrencinin eğitim etkinliklere bakışını olumsuz etkileyebilecektir (Özbay, 2013: 105).

Yazma becerisinin kazandırılmasında ağırlıklı olarak iki yöntem tercih edilmiştir: *Dinleyerek yazma* ve *bakarak yazma*. Fakat bu iki yöntemin de kendi içerisinde birtakım yetersizlikleri mevcuttur. Dinleyerek yazmada birisinin öğrenciye söylemesi ve onun da yazması gibi bir durum söz konusudur. Ancak öğrencinin hiç bilmediği ve yazılışını görmediği bir kelimeyi yazması çok mümkün değildir. Bakarak yazmada böyle bir sıkıntı ortadan kalkmıştır. Ancak öğrencinin yazdığı kelimenin anlamını bilmemesi gibi bir durumda o kelimenin zihinde kalıcılığı olumsuz etkilenmektedir. Dolayısıyla işitme, görme ve anlamlandırmanın içinde olduğu bir yazma faaliyeti başarıya daha açık olacaktır (Binbaşoğlu, 1991: 166). Yine II. Meşrutiyet'in önemli eğitimcilerinden Hocazade M. Cevdet Bey'in yaptığı okul ziyaretlerinden birisinde şahit olduğu bir dersten hareketle yazdığı "Bir İmla Dersi Hakkında Tenkid" başlıklı makalesinde müellif bu konuya dair görüşlerini açıkça belirtmiştir: "*Ders imla üzerine idi. Mevzu da 'makinelere' idi. Makineler hakkında öyle satırlar yazılmıştı ki çocukların – evet 7, 8 yaşındaki çocukların – görmedikleri neveler üzerine idi. Vapur makinelerinin dâhili taksimatı, hareketinin mihanikiyesi, makinelerin nasıl yapıldığı hakkında bir sürü mücerred malumat. Derse girilir girilmez muallim talebesine 'yazınız' dedi. Yavrucaklar ister istemez itaatle hocanın söylediği muğlak satırları sözde ezber yazıyorlardı. Çocukların yazılarında ne imla hataları var idi: 'menafiz'i 'menafis'- 'tertibat-ı mihanikiye'yi 'tertib at mi hanik'- 'tarik-i muvasala'yi 'turuk mevasıla' yazıyorlardı. Çocuklar haklı idiler. Böyle alışmadıkları imlalar onlara ne hakla yazdırılıyordu ve yazdıkları zaman ne salahiyetle kendilerine tevbihatta bulunuluyordu? Çocuklar, manasını bile anlamadıkları böyle bir mevzuya ait kelimelerin imlasını ne suretle keşfedip yazabileceklerdi?*

*Bu müşkil satırlar, ders nihayetine doğru bitti. Muallim bir ikisine okuttu. Çocuklar bin zahmetle okudular. Okumadılar adeta muallim okudu. Hem köpürerek okudu. Çocuklara 'dikkatsizler' diye çıktı. Dikkatsiz, mülahazasız kendisi idi. Çünkü dışı bitmeyen çocuklara leblebi yedirmek kabilinden şeyler veriyordu.*

*Ders bittikten sonra muallim çıktı.*

*Bu dersin ne kadar gayr-ı makul olduğunu anlamak için biraz insaf ile düşünmek kâfidir zannederiz.*

*Bir kere 'makine'ler yazdırılmadan evvel çocukların makineler hakkında derece-i malumatını muallim yoklamadı. Ne türlü makineler bildiklerini söyletmedi. Biliyorlar farz etti ki hemen bütün muallimlerimizde bu farz, bir huydur. Usul-i tedrisde ise esas 'farz' değildir. Şakirdlerin herhangi bir şey üzerine fikirleri ne olduğuna dair 'şüphe' ve binaenaleyh teftiş ve muayenedir ki bu 'isticvab'la olurdu. Bu sayede şakirdlerin bilip bilmediğini bilirse tamam mı eksik mi bildiği anlaşılacaktır. Hoca efendi bu esası bilmiyordu. Çünkü dersinin hatasız olduğuna kaildi. Çünkü dersin bundan başka usul ile verilebileceğine imanı yoktu.*

*Yeni usul icabınca muallim böyle hareket etmeyecekti: Yazdırmadan evvel on dakika kadar zaman zarfında çocukların şimdiye kadar gördükleri makinelerin envayı ve hizmetleri hakkında sualler tertip etmeli idi. Bu ibtidai kontrolden sonra 'anlaşılmış bir zemin' üzerinde kolayca yürür, şakirdlerini de kolayca yürütebilirdi.*

*Bade siyah tahtaya 'imla zeminini' yazdırmalı idi: Birkaç şakirdde okutmalı ve mealini söyletmeli idi.*

*Birkaç şakird okurken bilmedikleri anlamadıkları kelimelerin manası anlatılacak ve altları çizilecekti ki bu işaret o kelimeler üzerine şakirdlerin birden nazar-ı dikkatini celbe yarayacaktı.*

*Bir de bu 'imla' içinde çocukların sık sık işitmedikleri kelimeler, malumları olmayan eşya ve hadisatı gösterir Arabi ve Farişi terkipler yazdırmamalı idi. Onların yerine daha açık, daha menus kelimeler konmalı idi. Mesela 'menafiz', 'tertibat-ı mihanikiye' denilmemeli, yazılmamalı idi. Çünkü bu tabirler ibtidai birinci sınıf talebesinin 'havsala'sı fevkindedir. Bu tabirleri sonraya saklamalı fakat meallerini bu sınıfta başka tabirlerle söylemeli idi:*

*Delikler – makinelerin tertibleri – yollar, geçitler- gibi. Bunlar varken niçin istilahat-ı garbiye söylenmeli mi?*

*Bu amelîyat bittikten sonra çocuklar tahtadakini – ki tashih edilmişti – defterlerine geçireceklerdi. Fakat kaviyye şöyle olmak lazımdır:*

*Tahtadaki imlanın ilk satırını bir şakird çehren hem yüzünden okuyarak hem yazarak bitirecekti. Bakıyye-i şakirdan dinleyerek, bakarak yazacaklardı. Sonra bir ikinci şakird, ikinci satırı; bir üçüncü üçüncü satırı.... Okuyarak hem kendisi hem diğerleri yazacaklardı. Böylece vazife bitmiş olacaktır.*

*Bu amelîyatın hikmetine gelince: Birkaç çocuğun kıraatla tahriri hem kendisini hem diğerlerini 'semen' de dikkate davettir. Çocuklar sukûnla yazsalar başka şeyle zihnen iştilgal eyleyecekler, makine gibi anlamadan istinsah edeceklerdi. Hâlbuki böyle olunca hem yazdıklarını düşünecekler hem başka şeylerle uğraşmayacaklardı.*

*Bir de muallim bu ders sırasında imlası, manası müşkil kelimelere bir daha dikkat ettirecekti.*

*Bu ameliyat-ı saniye de hitama erince bir iki şakird baştan okuyacaklardı bade tekml defterler kapanacak; muallim bir şakird çağıracaktı. Tahtaya evvelce ‘dikkat ediniz’ dediği yeni, müşkil kelimelerden birkaçını ezber yazdıracak idi. Şakird ezberden dürüst yazamazsa doğrusunu ben yazarım diyen şakirdi çağıracaktı.*

*Bu ameliyat-ı salise de bitince muallimin emriyle defterler açılacak, tekml şakirdler deminden beri tecrübe edilen bu müşkil kelimeleri imla vazifesinin alt tarafına yazacaklardı. Bu ameliyat-ı salisenin hikmeti: Çocukların müşkil kelimeleri tahlilen ve terkiben, basaren ve semen bilmemeleridir.”* (Hocazade M. Cevdet, 1327/1911: 205-211).

Yazma becerisini kazandırmak adına yapılacak faaliyetlerin hedefine ulaşmasında *öğrenilecek sözcüğün anlamını bilmek, öğrenilecek sözcüğün iyi söylenmesi, doğru yazma hareketinin ve şeklinin görülmesi, sözcüğün birkaç kez doğru yazılması* gibi göz önünde tutulması gereken bazı önemli etkenler vardır (Binbaşıoğlu, 1991: 167). Bu etkenleri genel olarak değerlendiren Hocazade M. Cevdet Bey’in makalesindeki ifadeler, öğretmen merkezli ezberci zihniyetin olumsuzluklarını bir kez daha ortaya koymaktadır. Çocuğun anlam dünyasına inmeden ve çocuğa benimsetilmeden tamamen bir ezber kimliği ile verilmeye çalışılan bilgilerin zaman içerisinde çocuğun zihninden uçup gitmesi daha kolaydır. Bu aşamada yapılan yanlışların düzeltilmemesinin yaratacağı olumsuzlukların ileride silinmesi de zor olacaktır. Hocazade M. Cevdet Bey’in sınıf içerisindeki bütün çocukları yazma etkinliği sürecine katarak onların görme, işitme, dokunma duyularına hitap eden öğretim yöntemi tavsiyeleri bugün de geçerliğini korumaktadır. Nitekim sadece Türkçe derslerinde değil diğer bütün derslerde de öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap edilerek verilen bilgilerin zihinde ve davranışlarda daha kalıcı olduğu artık kabul edilmiş bir gerçektir.

Bütün bunların yanında yukarıda yer alan ifadelerde hedef kitleye görelilik ilkesine de uyulduğunu söylemek mümkündür. Hocazade M. Cevdet Bey’in öğretmenden işlediği materyallerin çocuğun yaşına ve çağrışım dünyasına uygun olmasını istemesi, bunun bir göstergesidir. Üzerinde durulan bu nokta, günümüz yapılandırmacı yaklaşım eğitim süreçlerinde önemli yer tutan unsurlardan bir tanesidir. Çünkü eğitim sürecini teşkil eden öğretmen, okul, öğrenme ortamı, materyal, program gibi parçaların hepsinin ortak amacı hedef kitlede değişiklik yaratmaktır. Bu yüzden eğitim sürecine dair ne varsa hepsinin öğrencinin özelliklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, gelişim özellikleri, algılama şekilleri, çağrışım dünyaları, hazır bulunuşluk seviyeleri Türkçe öğretimine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesinde sürekli göz önünde bulundurulmalıdır (Özby, 2013: 84). Eğitim süreçlerinde başarıya ulaşma imkânı ancak bu şekilde artacaktır.

Yazı yazma becerisine ait kurallar çocuğa kavratıldıktan sonra iyi bir yazı için bol yazı alıştırmaları yaptırılması üzerinde durulmalıdır. Ancak bu alıştırmalar, sıkıcı ve uzun süreli olmamalıdır. Bir cümlenin veya metnin sayfalarca yazdırılması gibi yollar da izlenmemelidir. Çünkü gereksiz ve bezdirici yinelemelere dayanan bu alıştırmalar, çocuğun yazıya kötü duygular beslemesine sebep olacaktır (Binbaşıoğlu, 1991: 172). Pedagojik açıdan önemli olan bu noktaya İhsan Bey'in 1927 yılında yazmış olduğu bir makalesinde değindiğini görmek mümkündür. "Kelimelerin İmlasını Çocuklara Nasıl Öğretmeli?" adlı makalesinin bir kısmında *"Bir kelimenin imlası, kelimenin şeklini yalnız görmekle öğrenilmez. Çocuk, kelimeyi gördükten başka o kelimenin nasıl telaffuz edildiğini işitmeli, kendisi de onu telaffuz etmeli ve sonra o kelimeyi birkaç defa yazmalıdır. Bu suretle çocuğun başarı, samii, telaffuzu ve hareki hafızalarından istifade etmiş olur. Bunlardan her birinin ayrı ayrı ehemmiyeti vardır. Şeklini görmediğimiz bir kelimenin imlasını tahattur etmemiz müşkildir. Şeklini gözümüzle görürken kulağımız onun telaffuzunu işitir ve kendimiz de o kelimeyi ayrıca telaffuz edersek imlası daha kuvvetli olarak zihnimize yerleşmiş olur. Fakat bu tedbirler de kâfi değildir. Elimizin de o kelimeyi birkaç defa yazarak onun şeklini yapmaya alışması lazımdır. Bu hareki alışmanın kelimelerin imlasını tespit etmekte büyük bir rolü vardır. Siz mesela 'bulunur' kelimesini 'bulnur' şeklinde yazmaya alışmışsınız. Sonra siz bu kelimenin 'bulunur' suretinde yazılması daha mantıklı olduğuna kani olmuşsunuz ve artık öyle yazmaya azmetmişsiniz. Mesele bununla bitmiş olmaz. Bu kelimeyi her yazdıkça eliniz bilâ-ihhtiyar eski şekli tespit etmeye temayül eder. Elinizin evvelce almış olduğu itiyadı köreltmek ve yeni itiyadı ona aşulamak için iyice sıkıntı çekersiniz. Onun için bir kelimenin imlasını yeniden öğretirken çocuğa o kelimenin şeklini birkaç defa yazdırmayı ihmal etmemelidir. Yalnız çocuğa bir defada bir kelimeyi çok yazdırmaktan da bir fayda hasil olmaz. Çocuk bir kelimeyi bir cümlede üç beş defa dikkat ve alaka ile yazabilirse de o kelimeyi lüzumundan fazla miktarda yazmaya icbar edildiği takdirde çocuk, dikkatini tekşif etmeden, alakasız ve şuursuz yazmaya devam eder. Bu da umduğumuz faydayı izale eder."* sözleriyle yazma etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken bazı hususları dile getirmiştir (İhsan, 1927: 101-102). Nitekim bu durum, günümüzde sadece yazma etkinliklerini içeren dersler için değil bütün dersler için de geçerlidir. Çünkü hiçbir amaca hizmet etmeyen ve öğrenciyi bezdiren kuru tekrarlar, istenilen davranışın yerleşmesine hizmet etmekten çok öğrencide yapılan işlere karşı nefret hislerinin uyanmasına zemin hazırlayacaktır.

Yazmayı öğrenmek, okumayı öğrenmeye nazaran daha zor bir süreçtir. Okumada elde hazır bir görsel malzeme vardır ve bu, gözle algılanıp zihne gönderildikten sonra anlamlandırılır. Oysa yazmada değerlendirilecek hazır bir malzeme yoktur. Yazılacak şey, hafıza ve çağrışımlar vasıtasıyla tamamen

zihinde üretilir. Yazılar, bireyin önceden kazanılmış bilgileri ve deneyimleri sayesinde ortaya konur (Obalar, 2009: 46). Dolayısıyla bireyin zihinsel süreçlerde göstereceği başarı, onun yazılı ifadesindeki kalitenin artmasında önemli rol oynayacaktır. Nitekim II. Meşrutiyet Dönemi'nin önemli eğitimcilerinden Hüseyin Râgıb Bey, yazmanın sadece kağıda birtakım semboller çizmenin ötesinde zihinsel bir faaliyetin ürünü olduğunu "Kitabette Usul ve Gaye (I)" başlıklı makalesinde "*Talebesine kitabet öğretmekle meşgul hangi muallim arkadaşına rast gelse bana çocuklarında iyi yazı yazmak, doğru görmek, doğru düşünmek, yanlış hissetmemek hassalarının pek geç inkişaf eseri gösterdiğinden bahseder ve bu bahs, müşteri arkadaşıyla müşteri muhatabını bu noksanın sebeplerini aramaya sevk ettiği zaman ibtida dikkati celb eden cihet, kitabet öğretilen sınıfa kadar yükselen, yükseltelen efendilerin buralara çıkmazdan evvel hayatlarının mühim senelerini hazmeden sınıfların, ibtidai sınıflarının çocuğa 'görmek ve düşünmek' meziyetlerini kazandırmakta biraz hasis olduğu esasında ittifak edilir.*

*Tanıdığım çocuk babalarından sokakta karşıma çıkan herhangi birinin elinde bana gösterilmek için hemen cüzdandan çıkarılmış bir kâğıt görürüm. Bu, o hafta içinde mektebin birsinde leyli olan oğlunun sınıftan gönderdiği bir mektuptur. Zavallı peder mektubu uzatarak şikâyet eder: İki sahifelik bir yazıdan doğru dürüst bir mana, bir fıkır-i tam çıkarmak gayr-i kabil... Fikirler nakıs... Cümleler tertipsiz... Terkibler yanlış... Kelimeler mevkinde kullanılmış değil... Baştan başa fikir, kelime, cümle buhran içinde kalmış... İki sahifelik bir saçma...*

*O vakit oğlunun kendi lisanına, ana diline bu kadar yabancı kaldığını görmekle dil-hun pederi teselliye etmek icab eder: Ona terakkinin tedrici olması esastan yavaş yavaş ilerlenmekle birgün oğlunun kendisini memnun bırakabilecek mektuplar, yazılar yazmaya başlayacağından bahseder. Tabiat ve hayatta tekâmül-i müstakim değil muavvec ve zikzak bir yolda yürünmekle husul bulduğunu anlatır ve çocuklarımızın ana lisanında henüz yaya bulduklarını tekrar düşünmüş olmaktan mütevellid bir meraret-i ruh ile refikimin elini sıkır, düşünerek ayrılırım.*

*Filhakika bugün tahsil-i taliyi ikmal etmiş bir efendinin muhitindeki eşyayı hala selamete görüp hakikate mümkün olduğu kadar yakın bir surette yazamaması, babasına gönderdiği, arkadaşına yazdığı mektubu hatalarla malamal buldurması, daha umumi tabirle hâlâ iki satırlık doğru bir fikir kaleme alamaması ehemmiyeti az görülecek felaketlerden değildir. 'Doğru görmek, doğru düşünmek, doğru hissetmek ve nihayet böylece yazmak' demek olan kitabetin yalnız bir yazı işinden, yalnız bir şekil meselesinden ibaret olmadığı düşünülür ve binâen-aleyh 'kitabette buhran'ın düşünce ve muhakemede buhranı arz ettiği nazar-ı dikkate alınırsa bu zararın ne vasi' bir daireye şamil olduğu tezahür eder. Şu halde kitabette buhranı bütün bir hayat-ı fikriyenin*

esaslari olan ‘görmek, düşünmek, duymak’ meziyetlerinde azim bir ihtilalin, sahasi geniş bir karışıklığın muadili gibi görmek lazım gelir.

Çünkü kitabet, yalnız düzgün yazı yazmayı öğretmez. Bu, ehemmiyeti ikinci derecede kalan bir şekil, bir kalıp meselesinden ibarettir. Kitabet, bütün bir heyet-i mecmua-i dersiyenin dimağda tefrik ettiği umumi fikirleri tanzim ve tensik eder, daha doğrusu kitabet terbiye-i fikriyeye hadim derslerin en mühimlerinden, müfidlerindendir. İlm-i terbiyenin birçok nazariyatını onun vasıtasıyla telkin etmek, dimağları memleketin muhtelif safhat-ı ictimaiyesinde takip olunan gayeye göre yoğurabilmek için kitabet, her zaman menfi neticeler tevellüd etmeyecek vasıtalardan ad olunabilir. Mösyö Gustave Lanson, ‘kitabetin mühim bir gayesi de terbiyenin gayesi olan akıl ve muhakemeyi ikmaldir’ diyor. Orada bu fenne ait derslerin muhtelif şekilde ve vasi mikyasda tatbikatı görülür.

Binâen-aleyh Türkçe tedrisatının bir uzv-ı mühimi olan ‘kitabet’ derslerinden de artık hakkımız istemeli ve aramalıyız. Ben, oğlunun yanlışlarla dolu mektubunu elinde tutarak, ana diliyle onun arasında gördüğü büyük mesafe ve ayrılıktan şikâyet eden pederi, zahiren teselli etsem bile hakikatte ona hak veririm. Sahife sahife müfredat programlarına, adetleri az görülmeyen ders saatlerine, himmetlere, emeklere, zahmetlere rağmen – ibtidaisinden vaz geçtik – ikinci tahsil derecesini ikmal eden çocuklarımız, hala babalarına dürüst bir mektup yazamazlarsa bir vaka-i tarihiyeyi, bir hayali, bir hatırayı, bir tesiri, maddi ve ruhi tecrübelerinden geçen bütün hadisatı bildiren vazih selis bir sahife meydana getiremezlerse o hâlde Türkçe tedrisatının ve onun bir uzv-ı mühimi olan kitabet derslerinin ne hükmü ne ehemmiyeti, ne faydası kalır?” sözleri ile dile getirmiştir (Hüseyin Râgıb, 1330/1914: 267-269).

Belirtilen bu düşüncelerin yansımalarını günümüzde de görmek mümkündür. Nitekim mevcut *Türkçe Öğretim Programı*’nda yazma becerisi ile birlikte öğrencilerin zihinsel becerilerini de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yüzden yazma etkinliklerinde ilk önce zihinsel hazırlık olması açısından yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkati yoğunlaştırma ve kurallara uygun yazma kazanımlarına yer verilmekte ardından da yazılı ifade etme becerilerine geçilmektedir. Dolayısıyla bugün sınıflardaki yazma etkinlikleri ile öğrencilere düşünceleri mantıksal bütünlük içinde yazma, sebep-sonuç ilişkisini kurma, kıyas yapma, değerlendirme, özetleme gibi beceriler kazandırılırken aynı zamanda eğlenme, bilgi edinme, betimleme, düşünceleri serbest ifade etme maksatlı yazma alışkanlıkları da kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2009: 18). Böylelikle yazma becerisi adına her yönden gelişecek olan öğrenci, sosyal bir varlık olmasının getirdiği bir zorunluluk olan iletişim kurma konusunda ilerdeki yaşamında daha etkili süreçler geçirecektir ve toplumsal yaşamında daha başarılı bir kimliğe sahip olacaktır.

### 3.4. Konuşma Eğitimi

İnsanoğlunun var olduğu günden beri iletişime olan ihtiyacı hiç bitmemiş aksine daha da artarak devam etmiştir. Çünkü sosyal bir varlık olan insan, gereksinmelerini gidermek için ait olduğu toplumun diğer üyeleri ile hep paylaşım içerisine girmiştir. Bu paylaşımı gerçekleştirmek adına da pek çok iletişim aracı kullanmıştır.

Kullanılan bu iletişim araçları içerisinde en eski ve en çok kullanılanı olan konuşma; duygu, düşünce aktarımının zihin ve kas gücünün bir arada yürütüldüğü psiko-motor yeteneklerle işitilebilir semboller haline getirilerek yapılmasıdır. İnsanoğlunun dünya üzerinde var olduğu andan itibaren kullandığı bu araç, yazının icadına kadar tek başına görevini yürütmüştür. Yazının bulunmasıyla iletişim görevini paylaşmışsa da günümüze kadar varlığını sürdürerek zamanın getirdikleriyle kendini yenilemiş ve bireyi etkilemedeki gücünü devam ettirmiştir (Sallabaş, 2011:4).

İnsanlar günlük hayattaki etkileşimlerinin çoğunu konuşmadaki sözlerle gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla günlük hayatta kullanılan konuşma dili, toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır. Okuma, yazma, dinleme gibi diğer dil becerilerinin de kaynak noktası olarak görülen konuşma faaliyeti, bireyin hem kültür ve eğitim seviyesini gösterir hem de iş, eğitim ve özel yaşantısındaki başarısına etki eder. Bu yüzden konuşma becerisinin etkili, düzenli ve başarılı olması son derece önemlidir (Temizkan, 2009: 92). Konuşmanın bireysel ve toplumsal hayatımızda önemli rol oynadığı sadece günümüz dünyasında değil geçmişte de kabul edilen bir gerçektir. Özellikle ülkemizde II. Meşrutiyet Döneminde bunun üzerinde hassasiyetle durulmuştur. O zamanki öğretmen okullarında yetiştirilen öğretmen adaylarına ileride verecekleri konuşma becerisine yönelik derslerde yaptıkları işin bilincinde olmaları ısrarla vurgulanmıştır. Dönemin eğitimcilerinden Hamdullah Suphi Bey, *Tedrisat Mecmuası*'nda yayımlanan "Hitabet (I)" başlıklı makalesinde, öğretmen adaylarına, konuşmanın insan hayatındaki önemini şu ifadelerle vurgulamıştır:

*"Siz, aradan küçük bir zaman geçtikten sonra hayat-ı tedrise dâhil olacağınız için hitabeti herkesten fazla bir ihtimam-ı mahsus ile telakki edersiniz. Hayat-ı tedrisin muvaffakiyetle devam edebilmesi, mesai-i tedrisimizin müsmir olabilmesi için suhulet-i kelama malik olmamız, fikirlerimizi vazih, cazib, sehlü'l-cereyan bir lisan ile ifade etmemizle mümkündür.*

*Sanayi-i nefise arasında hiçbiri hitabet kadar halk üzerinde icrâ-yı tesir edemez. Hitabet tesirat-ı ictimaiyesi itibariyle şiire, musikiye, resme hepsine tekaddüm eder. Hayat-ı yevmiyemizde bin vesile ile irad-ı kelama mecbur oluyoruz. Etrafımızda hüsn-i tesir hasıl etmemiz, kendimizi iyi tanıtmamız, maksatlarımızı kolaylıkla istihsal etmemiz dürüst, mümtaz bir lisana sahip isek*



*nispeten kesb-i suhulet eder. Yunan hükamasından biri karşısında duran bir adama konuş ki seni göreyim demiş. Kalam ruhumuz üstüne açılan bir penceredir. Bizim asıl bilgimiz oradan meri, oradan mahsus olur. Sanat-ı hitabetle sanat-ı tahriri mukayese edecek olursak mevki-i ihtiramı hitabete vermeye mecbur oluruz. Bir tacir, sahib-i emlak, bir asker her kim olursa olsun yazılarını başkasına yazdırmaya muvaffak olur. Fakat söylemek icab edince onlar bizzat kendi kendilerine iktifa etmeye mecburdurlar. Ordusunu teşci eden kumandan, senenin muamelatından hissedarını haberdar eden şirket reisi, muallim, avukat velhasıl insan bilzarure zaman zaman maksatlarını etrafındakilere anlatacak onlarla teati-i eşkâr edecektir. Hitabet en eski zamanlardan beri akvam-ı mütemeddine nezdinde en büyük bir itibara mazhar olmuştur.” (Hamdullah Suphi, 1327/1911: 225-226).*

Hamdullah Suphi Bey, bu sözleriyle o zamanın öğretmen adaylarına konuşmanın önemini bir kez daha kavratmak istemiştir. Çünkü çocuğun okula gelene kadar edindiği konuşma becerisi okullardaki eğitim süreçleriyle gelişip şekillenecektir. Dolayısıyla okullarda bu eğitim süreçlerinin baş aktörü durumunda olan öğretmenlerin yapacakları işin önemine dair motivasyonları amaca ulaşmadaki başarı oranını arttıracaktır. Doğal olarak bu bilinçle yetiştirilen bireyler, kazandıkları etkili konuşma becerileri sayesinde çevreleri ile sağlıklı iletişimler kurarak sosyal bir varlık olmanın gereklerini yerine getirebileceklerdir. Nitekim günümüz eğitim süreçlerinde de kendini toplum içerisinde en doğru şekilde ifade ederek “ben de varım” diyebilen bireyler yetiştirmek ulaşılmak istenen hedefler arasındadır. Yukarıda belirtilen makalenin diğer bir kısmında da verilecek konuşma eğitimlerinde ulaşılmak istenen bu temel amaca değinilmiştir: “...Fakat efendiler, zannedilmesin ki bizim sizden, herkesten istediğimiz böyle pek az adamlara nasip olan bir belagat-ı harkülâdedir. Yalnız terbiyenin, terbiye-i hakikiyenin herkes için istihsalini zaruri olarak gösterdiği bir kısım hitabet vardır ki o da doğru söylemek, fikrini selamete vuzuh ile suhuletle ifham etmektir. Hepimiz bu neticeyi elde etmeye mecburuz. Her ferdin bir edib olması icab etmez. Fakat her insan düşüncelerini, hislerini sehlü'l-tefehüm temiz bir lisan ile tahrir etmeye mecburdur. Aynıyla herkesin bir Demosten, bir Çiçeron olması elzem değildir. Fakat yine hepsi ayrı ayrı fikrimizi temiz bir lisan ile tereddütsüz, tekrarsız, emin bir mişvar ile anlatabilmeliyiz. Sizden bizim istediğimiz hususiyile yarınki mesleğinizin sizden katiyen isteyeceği işte böyle dürüst, emin bir lisandır...” (Hamdullah Suphi, 1327/1911: 227-228).

Konuşma becerisinin gelişmesi konusunda aile ve arkadaş çevresinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Çünkü çocuğun hayatının ilk yıllarında duyduğu fonetik ve morfolojik unsurlar, onun konuşma becerisini etkilemektedir. Bu etkilenmenin olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanlarının da olması muhtemeldir. Ortaya çıkan bu olumsuzlukların giderilmesinde okullara önemli

görevler düşmektedir. Okullardaki dil öğretimi derslerinde düzeltilmeyen bu olumsuzluklar (özellikle ağızlar), çocuklarda kalıcı olmaktadır. Bunun önüne geçmek için etkili ve güzel konuşmanın eğitimine derslerde önem verilmelidir (Başaran ve Erdem, 2009: 745). Bu noktada okullarda dil öğretimine yönelik ders veren öğretmenlerin konuşma özellikleri de ön plana çıkmaktadır. Örneğin Türkçe öğretmeni konuşma açısından bir rol model teşkil edeceğinden onun konuşmasında yerel ağız özelliklerinin hiç bulunmaması veya asgari düzeyde bulunması gerekmektedir. Fakat gerçek hayata baktığımızda bugün okullarımızda görev yapan kimi Türkçe öğretmenin konuşması, yerel ağız özelliklerini taşıması veya başka sebeplerden dolayı kesinlikle öğrencilere model olacak bir nitelikte değildir. Bu yüzden özellikle Türkçe öğretmen adaylarının üniversitelerde bu duruma yönelik eğitimlerine ağırlık verilmeli ve bu öğretmen adaylarının atamaları yapılırken sadece girdikleri bazı sınavlarda yaptıkları net sayısına değil konuşması, okul uygulamalarındaki başarısı gibi kısıtlara da bakılmalıdır.

Genel olarak konuşma öğretiminde kendisini ve etrafını tanıtabilme, bir durumu anlatabilme, bir toplulukta görüşlerini dile getirebilme, sebep-sonuç ilişkisi kurarak konuşabilme, tecrübelerinden faydalanabilme, olayları oluş sırasına göre aktarabilme, kelime hazinesini geliştirebilme, doğru sorular sorup cevap verebilme ve uygun ses tonu ile konuşma biçimini belirleme gibi amaçlara ulaşılmaya çalışılır. Bütün bunlar, konuşma becerisinin neden uygulamaya ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayandığını göstermektedir (Maden, 2011: 25).

Konuşma becerisini geliştirmek adına yapılan faaliyetlerin en temelinde bireyin duygu ve düşüncelerini hazırlıklı veya hazırlıksız ifade edebilmesini sağlamak vardır. Hazırlıklı konuşmalarda kurallar önceden bellidir. Hazırlıksız konuşmalar ise günlük hayatta yapılan konuşmalardır. Birey, hiçbir hazırlığı olmadan o anki ihtiyacına ve durumuna göre konuşur. *Türkçe Öğretim Programı*'nda sunulan konuşma türleri de ya hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalara dayanmaktadır. İkna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma gibi yöntem ve teknikler hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak gerçekleştirilmektedir. Böyle farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması konuşma etkinliklerinde öğrencilerin sıkılmasını önleyerek faaliyetlere zevk alarak katılmalarına olanak yaratacaktır (Ceran, 2012: 341).

Konuşma becerisi, diğer dil becerileri içerisinde en çok dinleme ile ilişkilidir. İşin temelinde bu ikisini birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak görmek doğru olacaktır. Çünkü iletişim esnasında gönderici konuşmacı, alıcı dinleyici rolündedir ve iletişim süreci boyunca rol değişimi sürekli gerçekleşir. Yani alıcı da gönderici pozisyonuna geçebilir. Dolayısıyla konuşmacının duygu ve

düşüncelerinin alıcı tarafından güzel ve doğru bir şekilde dinlenmesi, yorumlanması iletişimin amacına ulaşması açısından önemlidir. Bu bağlamda konuşmayı, mesajın konuşmacı ve dinleyici arasında dolaştığı bir iletişim süreci olarak nitelemek yanlış olmaz (Sallabaş, 2011: 25).

Fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olmak üzere üç değişik boyuttan oluşan konuşma becerisinin yeterli seviyede olamamasında konuşma becerisine yönelik verilen eğitimlerin yetersizliğinden söz edilebilir. Konuşma eğitimiyle bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak etkili bir biçimde dile getirmeleri hedeflenmesine rağmen Türkçe derslerinde konuşmanın sadece fiziki boyutunda kalınmıştır. Yani bireylere nefesi doğru kullanma, sesi güzel çıkarma, vurgu, tonlama, bedensel hareketler üzerine çalışmalar yaptırılırken konuşmanın geri planında yer alan düşünme süreçlerinde yeterince durulmamıştır. Ses tonu, seslendirme, dil kıvraklığı gibi unsurlarla karşısındakini etkileyen kişilerin konuşmalarındaki içerik sığılığı nedeniyle dinleyicileri sıktıkları görülebilmektedir. Dolayısıyla okullardaki Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimlerinde konuşmanın dış görünüşünün yanında içeriğinin de gelişmesine gayret edilmelidir (Erdem, 2012: 45-46).

Yine Hamdullah Suphi Bey'in "Hitabet (I)" makalesinin başka bir kısmında konuşmanın zihinsel sürecine dair görüşleri bulmak mümkündür: *"...Farz ediyorum ki asar-ı âtikanın hüsn-i muhafazası lüzumuna dair bir konferans vereceksiniz yahut resmi bir ziyafetin sonunda irad-ı nutuk edeceksiniz söyleyeceklerinizi başkaları duymadan evvel kendinize söyleyiniz. Nutuğunuzun aksam-ı esasiyesi hakkında fikrinizde bir plan mevcut olmalıdır. Düşünmeden başlayacak olursanız eğer takarrür etmiş bir hat-ı hareketiniz, planınız yoksa cümlelerin sonu gelmeyecek nutkunuzu mütezayid bir merak ve dikkatle dinletemeyeceksiniz. Yine eski Yunan hükamasından bir sözü söylemeden evvel dilinizi yedi defa ağızınızda çeviriniz diyor. Bu suretle en evvel söyleyeceğiniz sözleri bizzat kendimiz tenkid etmek imkânı hasıl olur. Hataları görür ve onlar nakabil-i tamir bir surette bir defa ağızımızdan çıkmadan evvel şekl-i matlube konulmuş olur..."* (Hamdullah Suphi, 1327/1911: 228).

Hamdullah Suphi Bey, kelimelerin ağızdan çıkmadan evvel zihinsel bir süzgeçten geçirilmesini vurgulamış ve kabul edilebilir bir sıraya sokulmasını tavsiye etmiştir. Böylelikle zihinsel bir plan dâhilinde kurgulanmış olan konuşma, hem amaca ulaşma hem de dinleyicinin dikkatini hep içerik üzerinde tutma açısından başarıyı yakalama şansı bulacaktır. Nitekim günümüzdeki yapılandırmacı yaklaşımla konuşma eğitimi süreçlerinde iletişim ve dil becerilerinin yanı sıra düşünme, sorgulama, anlama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Konuşmanın temelinde gönderici tarafından söylenenlerin alıcıda doğru bir şekilde algılanması vardır. Alıcının bunları doğru olarak algılayıp

yorumlaması ile konuşma faaliyeti başlar. Bu faaliyetin amacına uygun bir şekilde gerçekleşebilmesi için konuşmada bazı unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Konuşma unsurlarından birisi görsel davranıştır. Bedensel hareketlere dayanan görsel davranış, bireyin konuşma anındaki jest ve mimiklerini içerir. Bedensel hareketler, konuşmaya bir canlılık ve dikkat çekicilik katmaktadır. Ancak bunu dengeli kullanmak şarttır. Çünkü konuşurken çok fazla bedensel hareket kullanmak veya yapmacık davranmak dinleyicinin dikkatini konuşmadan ziyade bu hareketlere çekecektir. Diğer bir konuşma unsuru sestir. Konuşma esnasında kullanılan ses, dinleyicinin veya dinleyicilerin duyabileceği yükseklikte, pürüzsüz, kulağı tırmalamayan bir ses olmalıdır. Ayrıca sesin gerektiği yerde yükselip alçılması önemlidir. Tek düze bir ses, zamanla dinleyicilerin dikkatini dağıtacaktır. Telaffuz, konuşmanın önemli bir unsurudur. Nitekim yapılacak telaffuz hataları oluşturulan metnin anlaşılabilirliğini, etkileyciliğini, inandırıcılığını olumsuz etkileyecektir. Konuşmanın zenginliği açısından kelime hazinesi gibi bir unsur da göz ardı edilmemelidir. Geniş bir kelime hazinesine sahip bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini dile getirmede diğer bireylerden daha etkileyici ve orijinal olacakları bir gerçektir. Bütün bunların yanında üslup ve vurgu da konuşmayı etkileyen unsurlardır. Birey, üslupunu yani konuşma tarzını amacına ve karşısındaki hedef kitlenin özelliklerine göre ayarlamalıdır. Ayrıca birey; konuşmalarında sözlerine duygu değeri katmak, anlamın kavranmasını basitleştirmek ve konuşmasına bir ahenk katmak adına vurguyu da göz ardı etmemelidir (Orhan, 2010: 14-19). Günümüzde kabul edilen ve konuşma becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerde üzerinde durulan bu unsurlara Hamdullah Suphi Bey, 1911 yılında kaleme aldığı ve yukarıda alıntılar yapılan “Hitabet (I)” başlıklı makalesinde değinmekten kaçınmamıştır. Örneğin kelime hazinesi ve sesle ilgili olarak düşüncelerini şu ifadelerle paylaşmıştır: “...Pek çok kelime ve tabirat bilmeniz icab eder. Olur ki bir cümlenin ihtiva ettiği manayı derece derece teyid etmek yahut cümlenin cereyan ve ahenk-i mahsusasını ihlal etmemek için manaları yekdiğerinden ancak derece farkıyla ayrılan birkaç kelimeyi yan yana koymak lazım gelir. Bu maksadın istihsali ancak müteradif kelimatın hafızamızda kesretle bulunmasına vabestedir. Bazen de başladığımız bir cümleyi aradığımız kelime zihnimizde derhal tebadür etmediği için natamam bırakmaya mecbur oluruz. Bu mecburiyet karşısında cümlemizi itmam edememek tehlikesini izale edecek başlıca çare çok kelime bilmektir. Biri hatırımıza gelmediği takdirde derhal duçar tereddüd ve endişe olmaksızın yerine bir diğeri o da olmazsa bir diğeri ikame edebilmeliyiz. Zaten hitabette muvaffak olabilmek için iyi bir kuvve-i hafıza şarttır...”(Hamdullah Suphi, 1327/1911: 229-232).

“...Sesinizin manaya göre göstereceği tahavvülât işte en şayan itina cihetlerden biridir. Seste daimi bir ittirâd olursa mevzumuzun hüzn-aver bir

kısmını, *efkâr-ı şiddet* ve *gasb ihtiva eden* kısımlarıyla hem ahenk olarak söyleyecek olursak bundan *tevellüd eden yeknesak samilerimizin dikkatini dağıtmakta gecikmez. Sesin nağmesi, cümlelerin maani-i muhtelifesine göre yükselmesi inmesi haiz-i mülayimat veya haiz-i şiddet görünmesi* sözümüzü canlandırmak cazib kılmak için elzendir. Bazen olur ki daha mevzemizin nihayetine varmadan samiin arasında bir keselan ve rehavet ahz-ı mevki etmeye başlar. Nazarların gevşediği evzain atalet-i ruha delalet edecek suretlerde tekarrür ettiğini görürüz. Bu esnada hatip dimağlarda toplanan sisleri dağıtacak meşhur sözü, hikâyeyi nakletmekte vakit kaybetmemelidir. Meşhur ve mahale münasib bir söz, güzel, cereyan-ı kelama muvaffak bir hikâyeye, samilerde peyda-i intibaha kifayet eder...” (Hamdullah Suphi, 1327/1911: 230).

Hamdullah Suphi Bey’in yine *Tedrisat Mecmuası*’nda yer alan “Hitabet (II)” başlıklı makalesinde yer verdiği “...Bazen gülerken, teessür gösterirken bilmeksizin bizde hasil olan birkaç işaret ve işmizaz insanları tedkike alışmış bir nazar karşısında ruhumuzun mahiyeti onun adiliğini veya asaletini ifşa eder. Hususıyla şehirlerin meydanlarında on binlerce halka irad-ı hutbe eden bir natika perdaz-ı sevk saflarda bulunanlara kolay kolay kendini isma etmeye muvaffak olamaz. Uzakta kalanların hatibin fikirlerini takib edebilmeleri ancak işaretler sayesinde. Millet meclislerinde alınmış resimlerin bize kürsü üstünde göstermiş olduğu sıkılmış yumruklar, cedit çehreler, uzaklara bir gaye-i hayali işaret için açılmış bir kol, ziyadar ve mütebessim bir yüz, dünyanın her köşesinde lisan-ı işaretle, lisan-ı kelamın daima teşrik-i mesai ettiğini haber verir. Fakat efendiler, dikkat edilmeli ki işaretlerle ifade edilen *efkâr ve his, sözlerle ifade edilenleri duçar-ı zaf veya ihlal etmesin. Öyle adamlara rast geliriz ki konuşurken yaptıkları hareketler üzerinde hiçbir dikkat ve hakimiyete malik değildir. Kolları, bacakları rüzgâra tutulmuş dallar gibi ihtilac-ı daimi içindedir. Bunlar konuşukça işaret ile kelam arasında bir ahenk bulunduracak yerde bilakis nazar-ı dikkati işaretleri üzerine celb ederler. Pekiyi takdir edersiniz ki bizi dinleyenler kemal ve vuzuh ile adım adım fikirlerimizi takip edebilmelidirler. Hâlbuki lüzumsuz veya sırasız hareketler, dikkati beyhude yere duçar-ı ikam eder. Nihayet öyle bir zaman gelir ki samilerimiz sözlerin cereyanını tamamıyla terk ederek karşularında mantıksız, ihtilaci hareketlerle çırpınan adamı eğlenerek temaşaya koyulurlar. Onlar için hitabe bitmiş, oyun başlamıştır.*

Bir hatib ile bir oyuncu arasında işaret itibariyle nikat-ı müşabehet ve nikat-ı ihtilaf vardır: Oyuncu sahnede harekât ve işaretattan son derece istifade eder. Onu bir endişe halinde hiçbir şey söylemeksizin, uzun müddet mütefekkir, müteessir, mütereddüd görürsünüz. O size fikirlerini bir müddet bu savtla anlatmakta hiçbir beis görmez. Buna binâen denilebilir ki bir oyuncu sözden ziyade evza ve harekât ile işaretle tevdi-i fikir ve his eden bir hatiptir. Hâlbuki hatip, ancak lüzumunda işaret yapan ve bunların derecesini ve saat ve

*ehemmiyetini, mevkini kemal-i dikkatle tayin eden ve lisanını başlıca matla-ı his ve fikri halinde kullanan bir oyuncu, bir sanatkârdır...*” şeklindeki ifadeler, bireyin konuşurken yaptığı bedensel hareketlerin ne derece önem taşıdığı hakkında fikirler vermektedir (Hamdullah Suphi, 1327/1911: 92).

Hamdullah Suphi Bey’in yazmış olduğu makalelerden alınan bu parçalar, konuşma becerisinin bugün olduğu gibi o dönemde de ciddiye alındığının bir göstergesidir. Ayrıca ülkemizde konuşmanın sıradan bir günlük faaliyet değil aksine tüm detayları üzerinde titizlik gösterilmesi gereken bir beceri olduğu bilincinin eskiden beri varlığına birer delildir.

Konuşma becerisini geliştirmek adına okuma, yazma, dinleme gibi diğer becerilerle de destekleyici çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü birey, yaşadığı hayatta doğru, güzel, etkili konuşmak ve konuşulanları doğru yorumlayıp anlayabilmek için bütün dil becerilerinde başarılı olmak durumundadır (MEB, 2006: 6). Bu bağlamdan hareketle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek adına yapılan faaliyetlerde öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, her şeyden önce öğrencilerine konuşma becerisiyle örnek bir model teşkil etmelidir. Çünkü özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin model aldıkları kişilerden daha fazla etkilendikleri bir gerçektir. Öğretmenin konuşmasının hem dış görünüş hem de içerik olarak doğru ve düzgün olmasına dikkat etmesi, öğrencilerine konuşmaları için rahat bir ortam yaratması, her fırsatta öğrencilerine uygulamaya yönelik etkinlikler yaptırması, bu uygulamalardaki yanlışları düzeltmede titiz davranması, gereksiz müdahalelerden kaçınması gibi noktalara dikkat etmesi son derece önemlidir (Erdem, 2012: 50-51). Ders süreci içerisinde konuşma etkinliklerinin amacına ulaşması için öğretmenin nasıl bir tavır takınacağı ve nasıl bir yol izleyeceği günümüzde olduğu gibi eskiden de üzerinde durulan bir noktaydı. Nitekim konuyla ilgili olarak İbrahim Alaeddin Bey, *Terbiye Dergisi*’nde yazdığı “Çocuklar Nasıl Konuşturulmalı?” başlıklı makalesinde öğretmenlere şu açıklamalarda bulunmuştur: “...Müşahedelerimize göre çocukları fena konuşturan muallimler, fena ve itinasız sual soranlardır. Hiç düşünmek, zihnen arayıp bulmak gayretini istilzam etmeyen sualler; çocukları gevezeliğe alıştırtıyor. Hatta böyle alışan çocuklar manalı ve düşündürücü sualler muvacehesinde dahi itiyad edindikleri vechle aynı mihaniki şekilde cevap vermekte devam ediyorlar. Mesela talebenin gözleri önünde bulunan ve yaşlarına göre bilmemelerine imkân bulunmayan mevadd hakkında beyhude sualler sormak veya cevabı içinde bulunan yahut cevabını telkin eden cümlelerle isticvablarda bulunmak zekânın değil ancak belâhet intâkına vesile olur. Dersini bu kabil suallerle idare eden bir muallimin sınıfı zahiren canlı ve faal bir manzara gösteriyor. Fakat bu tarz faaliyet hiçbir terbiyevi kıymeti haiz olmadıktan başka gerek lisan için gerek seciye için tahribkârdır. Dersi bedihi suallerle yürütmek mesleğin pek kolay tarafıdır ve ayâni dediğimiz tarzda dersini vermek isteyip de talebeye

soracaklarını hiç olmazsa umumi hatlarıyla ve derslerden evvel tespit etmemiş olan muallimlerin pek tabii olarak düşecekleri girive budur. Binâen-aleyh meslektaşlarımızın çocuklarda tekellüm ile tefekkürü bir arada inkişaf ettirebilmeleri için evvel emirde suallerine itina etmelerini ve bunları mümkün olduğu kadar evvelce hazırlamış olmalarını zaruri görüyoruz.

Yine müşahedelerimize nazaran çocukları iyi konuşturmayan muallimlerin diğer bir itiyadları verilen cevaplara kâfi derecede dikkat etmemeleri, bunların tam bir fikri, kâfi bir vuzuh ve dürüsti ile tebliğ edebilmiş olup olmamalarına karşı lakayt kalmalarıdır. İhtimal ki çoğu bu ihmali vakit kazanabilmek, teferruat üzerinde tevakkuf etmemiş olmak için ihtiyar ederler. Fakat kesin cümleler, aliü'l-ittilâk fırlatılmış manasız heceler, yarım kelimeler yerine mahdud olsa dahi tam ve düzgün cümlelerle cevap istemek hem vakit itibarıyla daha iktisadkârane olacak hem de asıl maksada hadim bulunacaktır. Çocuklarda – hatta bazı büyüklerde – yarım cümle, eksik veya yanlış bir fikrin tercümanıdır. Siz o tamam olmamış cümle ile iktifa ederseniz çocuğun hatasına nüfuz edemeyeceksiniz ve sizin tarafınızdan da tasvip edilmiş olan o hata veya noksan artık çocukta teyid etmiş olacaktır. Bu suale cevap verirken veya dersin bir noktasını izah yahut bir hatırayı naklederken çocukların kullandıkları cümlelerin yani izhar ettikleri fikirlerin üzerinde biraz tevakkuf etmek bizi küçüklere has müşahede ve mantığın esrarına isal eder...” (İbrahim Alaeddin, 1927: 255-256).

İbrahim Alaeddin Bey, yukarıda geçen ifadelerinde soru-cevap yöntemine yer vermiştir. Öğrencilerin bilgileri ne kadar aldıklarını görmek veya onlara bir şeyler verebilmek için soru-cevap yöntemini kullanan öğretmenin nasıl hareket etmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Soru-cevap yönteminde öğretmen ve öğrenci arasında çift yönlü bir iletişim kurma durumu söz konusu olduğu için bu yöntemin kullanılmasında dikkat edilecek noktalar vardır. Bu yöntemin öğrencilerin derse ilgilerini uyanık tutması gibi olumlu yanlarının yanı sıra bazı sıkıntılı özellikleri de vardır. Çünkü soru-cevap yönteminde süreç geç işler. Bu yöntemde, soruların hazırlanması zordur ve bazen öğrencilerin doğru cevabı yakalaması uzun sürebilir. Dolayısıyla soruların dersten önce sınıftaki öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanması, sorular hazırlanırken basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi, sorular sorulurken sınıf içerisindeki düzenin sağlanıp kargaşaya fırsat verilmemesi, soruların anlaşılır bir ses tonu ile tehdit içermeden sorulması ve verilen her cevaba mutlaka dönüt verilmesi gibi durumlara dikkat etmek şarttır (Çukurcalıoğlu, 2010: 17-18). İbrahim Alaeddin Bey'in bugün de işlevsel olarak kullanılan yöntemleri ele alması, daha o dönemlerde bile öğretim yöntemlerine ne derece önem verildiğini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır.

İbrahim Alaeddin Bey, yukarıdaki düşüncelerini şu sözlerle devam ettirmiştir: “...Çocukları konuşurma meselesinde tesadüf ettiğimiz diğer bir cihet de sınıftaki mükalemelerin en esaslı bir disiplin ameli olduğuna muallimlerin kâfi derecede dikkat etmeyişleridir. Parmaklarını her سوال karşısında laubali bir tarzda kaldıran ve dudaklarına gelen her cevabı mırıldayan çocuklar yalnız konuşmak düşünmek ihtiyarıyla değil seciye ve muâşeret noktasından da gayet fena itiyadlar almış demektirler. Biz filhakika çocukları konuştururken onların hürriyetlerine ve tavîyetlerini izharda behemehâl serbest bulunmalarını zaruri ad ederiz. Ancak bu serbesti mevzusunun hududuyla mahdud, tefekkürün vücuduyla meşrut olmalıdır ki bu da muallimin vereceği itiyâdların heyet-i mecmuasından hasil olur. Çocukların yaşlarına ve seviyelerine uygun sualler sormak, konuşma zeminini alakadar olacakları şekilde intihab etmek, cevapların tam ve dürrüst olmasına itina etmek, karışıklığa, gevezeliğe meydan vermemek hem sınıfın inzibatı hem de talebenin fikir ve seciye inzibatı nokta-i nazarından pek ziyade haiz-i ehemmiyettir.

İşte muhterem meslektaşlarımız müfredat programının şifahi temrinat hakkındaki izahatıyla burada mütalaa ettiğimiz üç esaslı noktayı itina ve ehemmiyetle der-piş ederlerse çocukları nasıl konuşturmalı meselesi hakkında salim ve kuvvetli bir kanaat hasil edebilirler zannediyorum...” (İbrahim Alaeddin, 1927: 256-257).

İbrahim Alaeddin Bey’in yazısından anlaşılacağı üzere etkinlikler gerçekleştirilirken öğretmenlerin sınıfa hâkim olmaları önem taşımaktadır. Çünkü düzenin sağlanmadığı ve yapılan hatalara müdahale edilmediği bir süreçte herhangi bir faydanın sağlanamayacağı gerçeği ortadadır. Bu yüzden öğretmenin etkinlikleri yapmaya başlamadan önce hitap edeceği kitlenin özelliklerine göre hazırlık yapması, kendisine bir yol haritası çizmesi ve mümkün olduğunca öğrencileri ciddiyetsizliği önleyecek şekilde faaliyetlere sevk etmesi gerekmektedir. Belirtilen bu noktalar, günümüz yapılandırmacı yaklaşımın esasları içerisinde de yer almaktadır. Çünkü öğrenciler, disiplinli bir serbestlik içerisinde kendilerini ifade edip gelişim gösterirlerken öğretmenin sağlam bir şekilde ortaya koyacağı kılavuzluğa ihtiyaç duyacaklardır.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak İbrahim Alaeddin Bey, makalesinde 1926 yılında yayımlanan *İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı*’ndaki “şifahi temrinler” konusuna da değinmiştir. Çocukların güzel ve düzgün bir şekilde düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilmelerini sağlayan bu şifahi temrinlere o dönemde çok önem verilmiştir. Çocukları mümkün olduğunca atıl vaziyetten çıkarıp derse katacak etkinliklerin yapılması tavsiye edilmiştir. Yapılacak etkinliklerin hareket noktasının çocuğun anlayacağı, yakın çevresinde bulabileceği şeyler olması istenmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin çocuğun ruh dünyasına uygun, onları iyiye ve güzele sevk edecek içeriklere sahip



olmasına dikkat edilmiştir. Çocuğun konuşmasındaki ağız özelliklerinin silinerek çocuğun konuşmasının İstanbul ağzına yaklaştırılmasına çalışılmıştır. Bütün bunların sadece hitabete yönelik derslerde değil bütün derslerde koordineli bir şekilde dikkate alınmasına çalışılmıştır. Görülüyor ki daha o dönemde eğitimciler, konuşmanın insan hayatındaki önemini kavramışlar ve konuşma eğitimini amaca uygun bir şekilde gerçekleştirmek için dönemine göre gayet modern uygulamalara gitmişlerdir. Ne var ki bu eğitimcilerimizin en az doksan yıl önce uyguladıkları şeyler, bugün Batıdan alınmış modern yöntemler olarak eğitimcilerimiz tarafından uygulanmaktadır. Böyle bir hareket tarzına Amerika'nın yeniden keşfi demek yanlış olmaz.

### 3.5. Dil Bilgisi Öğretimi

İnsanın sosyal bir varlık olması, onun ait olduğu toplumun diğer bireyleriyle sürekli iletişim halinde bulunmasını gerektirmektedir. Bunun için insan, pek çok iletişim aracını kullanır. Kullandığı iletişim araçları içerisinde ise dil, en kullanışlı olanıdır. Çünkü dil, diğer iletişim araçlarının yetersiz kaldığı durumlarda bile her türlü varlığı, kavramı ve düşüncüyü anlatmaya yeter niteliktedir.

İletişimde böylesine önemli bir rol oynayan dilin özelliklerini ve kullanım esaslarını bilmek, iletişimin başarılı olması için ön plana çıkarılması gereken bir durumdur.

Bu bağlamdan hareketle dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler vasıtasıyla öğrencilere kazandırma ve öğrencilerin dili etkili ve doğru kullanmalarını gerçekleştirme süreci olan dil bilgisi öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü dil bilgisi; bir dili ses, şekil ve cümle yapılarıyla dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyen, bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bir bilim dalıdır. Dil bilgisi; bütün bu özellikleri ile dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile iç içe bir durum sergileyerek dili her yönüyle etkili kullanma yollarını öğretir (Akkaya, 2011: 5-6). Tarihsel süreçte, dil bilgisi, II. Meşrutiyet Dönemi'nde de üzerinde durulan bir konu olmuştur. Dolayısıyla dönemin eğitimcileri dil bilgisinin tanımını ve gayesini açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin Ali Nusret Bey, *Tedrisat Mecmuası*'nda yayımlanan "Sarf ve Nahv-i Osmani Tedrisatına Dair" başlıklı makalesinde dil bilgisinin ne olduğuna dair açıklamalarını şöyle ifade etmiştir: "*Sarf, müfredat-ı elfazdan; nahv, elfazın terkiyatından bahseder. Elfaz hadd-ı zatında haiz olduğu manaya ve kelimada ifa ettiği hizmet nazaran kendisine arız olan tahavvülata göre tasnif ve izah edilir. Buna 'sarf ve nahv' denir.*"

*Sarf ve nahvin mevzusu kelimat ve gayesi o kelimatı ifade olunarak maksada nazaran istimal ve idaredir. Kelimatın bu gaye nokta-i nazarından tasnifi ile kavaid-i sarf ve nahvin istihracı için 'kelam' esas ithaz olunmak lazımdır. Çünkü o tasnifât ve kavaid hep umur ve ahvâl-i muhtelifeyi söylemek, söyleşmek için kullandığımız ana lisanından keşf ve istihrac olunmuştur. Lisan-ı kavaiden çıkmıştır. Ortada bir 'söz' olmadıkça ne tasnif ne de kavaidi istihrac mümkündür.*

*Gerek kelimeyi isim, sıfat, zamir, fül gibi sınıflara gerek cümleyi tame, asliye, mütemmime gibi kısımlarla ayırmadan evvel herhangi bir maksadımızı doğru yazabilmek için bu tasnife ve buna müteferri kavaide ihtiyacımız olduğunu anlamalıyız. Alelhusus çocuğa bu ihtiyacı iyice ihsas etmek lazımdır. Kelimelerin gerek bizatihi haiz oldukları manaların farkları gerek ibare arasında kendilerine arız olan tahavvülatı anlar, çocuklar kendi kendilerinden istihrac edecek surette 'sözler' tertip etmelidir. Çocukların aklı bu farklara iyice kandıktan sonra artık kelimatı, cümleleri birer hususi nam tahtında tasnif ve taksim edilmekten başka bir şeye hâcet kalmaz.*

*İşte sarf ve nahiv tedrisatına behemehâl bu nokta mebde-i hareket olmalıdır: evvel söz sonra tasnif ve kaide (Ali Nusret, 1326/1910 : 208)."*

Ali Nusret Bey'in bu ifadeleri, dil bilgisine yönelik tariflerin ve ulaşılmak istenen hedeflerin aslında bugünkülerden çok da uzak olmadığını göstergesidir. Çünkü yazıda bahsi geçen kelimelerin çıkış noktaları, sınıflandırılması, dilin kuralları, düşünceleri doğru ifade edebilmek için bunların bilinmesi gibi unsurlar bugün de dil bilgisinin üzerinde çalıştığı konular olarak görülmektedir.

Bir dili bütün yönleriyle inceleyen dil bilgisinin kendi içerisinde bölümlere ayrıldığını söylemek mümkündür. Dilin seslerini inceleyen kısmına ses bilgisi (fonetik), kelimelerin şekil ve yapısını inceleyen kısmına şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin kaynağını inceleyen kısmına türeme bilgisi (etimoloji), kelime ve şekillerin manalarını inceleyen kısmına mana bilgisi (semantik), kelime ve şekillerin birbiriyle olan ilişkilerini ve cümleleri inceleyen kısmına da cümle bilgisi (sentaks) adı verilmektedir. Fakat dilin seslerden cümleye kadar bir bütün olması az önce sayılan kısımların birbirinden ayrı olarak değerlendirilmesinin önüne geçmektedir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin bir bütün halinde görülmesi gerekmektedir (Erdem, 2007: 9).

Dil bilgisi, sözlü ve yazılı anlatım ile ilişkili öğretilir, bilgiler gerçekten yaparak-yaşayarak öğrenilirse dil bilinçli olarak edinilir. Bu durum kendisini özellikle cümle kuruluşlarında gösterir. Aksi takdirde dil bilgisi, bir kimsenin daha çok ve daha nitelikli yazmasına etki etmemektedir (Binbaşıoğlu, 1991: 161).

Bugün okullarda yapılan dil bilgisi öğretimine dair çalışmalar, bu öğretimde bazı aksaklıkların olduğunu göstermektedir. Bu aksaklıkların

çoğunluğunun öğretmen ve materyal gibi unsurlardan kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde çağdaş yöntemlerden habersiz olarak kendilerine öğretildiği gibi geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar. Ders kitapları ile öğretmenler arasındaki tanımlama ve sınıflamaya yönelik görüş farklılıkları öğrencilerin kafasını karıştırmaktadır. Yine dil bilgisinin uygulamadan uzak ayrı bir dersmiş gibi okutulması da bu öğretimin diğer dil becerilerine destek olmasını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin kuralların verilmiş amaçlarına değinmemesi de öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde neyi, niçin öğrendiklerine dair fikirlerini karıştırmaktadır. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyalin eksikliği ve yetersizliği de derslere aktif katılımı olumsuz etkilemektedir (Akkaya, 2011: 10-11). Dil bilgisini olumsuz etkileyen bu unsurların farkında olan Ali Nusret Bey, yukarıdaki makalesinin başka bir kısmında “...Sarf ve nahv tasnifat ve kavaidine mebde-i istihrac olacak ‘söz’ü itina-i mahsus ile uzaklarda aramaya lüzum yoktur. Gerek kiraât gerek imla, takrir, ezber vazifeleri içinde gerekse derse, ders gününe hasılı göz önünde bulunan bir hal-i vukuaya dair bir fıkra, bir kelam sarf ve nahv dersi için pek ala bir zemin-i istihracat olabilir.

*Ya bir şakird tarafından okunan yahut lede-l-icab bütün sınıf tarafından tekrar edilen bu fıkra, bu kelam gerek muallim gerek şakirdlerin biri tarafından kara tahtaya yazılır. O günkü dersi teşkil edecek olan kelime yahut kelimelerin altı kalın bir çizgi ile çizilerek çocukların nazar-ı dikkati celb olunur. Bu kelimeler o gün takrir olunacak derse nazaran tertip ve teksir olunursa yani fikrayı, kelamı teşkil eden kelimat bilhassa o derste işe yarayacak şeyler olursa bittabi kaideyi keşf için çok malzeme cem edilmiş olur. Âtiyen bu maksatlara tamamen vefa edecek surette mükemmel kitaplar telif ve tedvin olununcaya kadar muallim efendiler her halde kendi küçük şakirdlerinin anlayabileceği, hissedeceği surette kelimelerden mürekkep olmak üzere dersin mevzusuna göre fıkralar, kelimeler telifinde bittabi muhtardırlar. Hatta çocukların vazifelerinde tamamen matluba muvaffak cümle bulunup da sarf ve nahv dersi onun üzerine tertip ve takrir olunduğu zamanlar kaidenin iyice zihinlerde takarrürünü temin zımında ibarat-ı mümasile tertip ile temrinat-ı mükerrere yaptırmak muallim efendilerin yalnız salahiyetleri dâhilinde değil hatta vazifeleri mukteziyatındandır.*

*Derse zemin olan ameliye ile elfazın manalarındaki farklar, bu fıkralara nazaran ifa ettikleri hizmet çocukların nazarından ve izahen tayin edip de muallimin delaleti ile kaide basit bir surette tedvin olunduktan, şakirdlerin ruhu buna kandıktan sonra asıl ‘sarf ve nahiv’ kitabı açılır. Çocuklar muallimin birinci misal üzerinde izah ettiği hususiyetleri mücmel ve müfid bir surette kitapta okurlar ve şüphe yok ki muallim dersi iyi ihzar edebilmiş ise güzelce anlarlar. Kitabın ifadesi, izahatı o anlayışa katiyet verir.*

*Kitaplardaki tarifât ve kavaidin metnine gelince: Şakirdin bunu ezber bilmesine itina etmenin hiç lüzumu yoktur. Çocuk metnin mefhumunu doğru anlayıp da kendi lisânı ile doğru olarak anlatabildiği halde artık bununla kanaat etmeyip de aynen kitap ibaresi istemek abestir. Hatta muallimin verdiği izahat-ı ibtidaiyeden (hazırlık tarifâtından) zaptedebildiği şeyleri beyan suretiyle metin kaideyi tebdil edecek olursa buna darılmamalı, bilakis memnun ve müteşekkîr olmalıdır. Çünkü bu hakikat maddeyi iyi anladığının açık delilidir. Çocuk lafzı başka fakat manası aynı olan kendi tarifine gerek metinden gerek başka yerden iktibas ettiği bazı misalleri de ilave edecek olursa bunu daha ziyade takdir etmelidir. Çünkü bu da yalnız kaideyi iyi anladığını değil harice de tatbik edebildiğini ispat eder.*

*Bunun aksi olarak şayet bir şakirdin kaideyi anlamamış olduğu tezahür ederse bu noktayı telâfi için ona yeni baştan dersin kısm-ı nazarisini öğretmeye kalkışmayıp belki bir tekrar aynı misali yahut ana mümasil diğer bir 'söz'ü ele alarak aynı izahata başlamalı ve bu izahatı yeni yeni himmetler ile bir kere daha 'kaide'ye irca etmelidir. Bu usule riayet edilip de körükörüne kaide takip ve tekrar edildiği halde çocuğun sahife-i fikir ve izanına hiçbir hakikat-ı rasiha nakş edilemeyeceğinden emin olmalıdır..."* sözleriyle düşüncelerini ortaya koymuştur (Ali Nusret, 1326/1910: 208-210). O dönemde de dil bilgisinin ayrı bir ders olamayacağı, dil öğretimine dair bütün etkinliklerde dil bilgisinin öğretimine dair bilgilerin verilebileceği, verilecek bilgilerde öğrencinin özelliklerine önem gösterileceği, ezberden ziyade sezdirme yoluna gidileceği, öğretmenin önceden hazırlık yapacağı, öğrencideki hataların hiddetten uzak bir tavırla düzeltilmesi gibi düşüncelerin hâkim olduğu görülmektedir. Nitekim bu düşünceler, günümüz yapılandırmacı eğitim etkinlikleri içerisinde varlığını devam ettirmektedir. Yine yukarıdaki ifadeler içerisinde o dönemde yaşanan materyal eksikliğine dair izler de görülmektedir. Bu durum, günümüzde yaşanan aynı sıkıntının eskiden beri var olduğunu ortaya koymaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde yöntem belirlenirken hedef kitlenin ihtiyaçları ve öğrenme amaçları mutlaka dikkate alınmalıdır. Çünkü bilgi edinmek isteyenle bilimsel çalışma yapmak isteyen kişiye aynı öğretimi yapmak sıkıntılara yol açabilecektir. Bu durum göz önünde bulundurularak dil bilgisi öğretiminde tümevarım, tündengeleim, çözümleme, birleşim, dramatizasyon, gösterip yaptırma, anlatma, soru-cevap, buluş yoluyla öğretme gibi yöntemler kullanılabilir. Ancak hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın öğrencinin mümkün olduğunca sürece aktif olarak katılmasını temin etmenin verilen bilgilerin kalıcılığına ve başarıya olumlu katkı yapacağı unutulmamalıdır (Çeçen, 2007: 15-19).

Dil bilgisi; doğru düşünme, konuşma ve yazmaya destek veren bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil bilgisi öğretimini başarılı bir şekilde alan

öğrenciler; dillerinin imkânlarını, sınırlarını ve gizli gücünü ortaya çıkarırlar. Böylelikle dile karşı özgüvenin oluşması, dil öğretiminin standartlaşması, anlama ve anlatmaya dayalı performansın artması, çözümleyici düşünmenin gelişmesi, dilin kötü kullanımının önüne geçilmesi gibi durumlar rahatlıkla gerçekleştirilebilir. Dil bilgisi öğretimi süreçlerinde edebi metinlere öncelik verilmesi gerekmektedir. Çünkü dil bilgisi, öğrencilerin kişisel hayatlarıyla okudukları edebi eserler arasındaki bağı kurgulamaktadır. Böylece öğrenciler, kişisel dil tecrübelerinden duygularını açıklama sürecini yakalayarak kelimelerin anlatım gücünü görebileceklerdir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi için dil becerileri kazandırmada kendi başına bir amaç değil amaca ulaşmada faydalanılacak bir vasıta demektir demek yanlış olmaz. Bu vasıtanın kurallarını öğretirken de ezbere dayalı bir yol izlemek istenilen faydayı vermeyecektir. Kuralların öğretiminde öğrenciyi tatmin edecek yeterlikte bilgiler; zengin örneklerle, öğrenciyi uygulamaya sokacak durumlarla verilmelidir (Erdem, 2007: 18-22). Ne var ki günümüz dil bilgisi öğretiminde ağırlıklı olarak kural ve tanımlar hakkında bilgi verme üzerinde durulmaktadır. Böyle bir durumun varlığı öğrencinin ezber düzeyinde kalmasına ve öğrencinin işi uygulamaya dökmemesine neden olmaktadır. Bu bağlamdan hareketle eğer dil bilgisi öğretimi sadece kural ve tanımları ezberlemekten ibaret olsaydı öğrenci bunları öğretmene ihtiyaç duymadan kitaplardan da okur öğrenirdi demek yanlış olmaz (Erdem ve Çelik, 2011: 1034).

Dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaşması için bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Bu ilkelerin en başında yapılan etkinliklerin başlangıç noktasının öğrencilerin konuşma, yazma, okuma becerilerinin olması gelmektedir. Öğrencilerin bu becerilerde aldıkları mesafe, dil bilgisi öğretiminde yapılan etkinliklerin başarısını gösterecektir. Etkinlikler süresince öğrencilerde karşılaşılan hatalara hemen müdahale edilmeli ve düzeltilmelidir. Dikkat edilecek diğer bir ilke de dil bilgisine dair aktarılan kuralların mümkün olduğunca basite indirgenmesidir. Çünkü küçük yaştaki öğrencilerin genellemelere dayanan soyut kuralları kavraması zor olacaktır. Bunun için öğrencilerin dillerinden hareketle bol örnekler üzerinde gözlemler yaptırmalı, ezbere kural verme yerine sezdirme yoluna gidilmelidir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken şey, basitleştirme adına çalışmalarını değersiz kılmamaktır. Çalışmalar pratik olmakla beraber eğitici-öğretici olmalıdır (Kaygusuz, 2006: 27). Birey, çocuk yaşta ana dilinin yapısını ve gramerini sezerek konuşmayı öğrenmektedir. Farkında olmadan gerçekleşen bu süreç, çocuk okula gelinceye kadar tamamlanmış olmaktadır. Dolayısıyla dil bilgisi, ana dille ilgili sezgi yoluyla zaten kazanılmış olan bilgiyi açık hale getirmektedir (Dolunay, 2010: 279). Ali Nusret Bey, aynı makalesinin başka bir kısmında bir ders örneğine yer vermiştir. İsim konusunun öğretilmeye çalışıldığı bu ders

örneğindeki ifadeler yukarıda sözü edilen dil bilgisi öğretimine dair ilkelerin yansımalarını taşımaktadır:

**“Ders Numunesi  
'İsim'**

*Şakirdlere birbirini müteakib kendi isimleri sorulur. Onlar ayrı ayrı cevaplar verirler:*

- Benim ismim Şakir'dir.

- Benim ismim Yusuf'tur.

- Benim ismim Halil'dir.

- Demek ki şu sınıfta bulunan bütün çocukların bir ismi vardır. Öteki

sınıftakilerin de var mıdır? Ben: 'Şakird' diyecek olsam bana kim ses verir? Demek ki şu 'şakird' kelimesi bir küçük çocuğu tanımaya yarar. Bu onun ismidir.

Evinize gidiniz. Bir kediniz var. Onu çağırarak istiyorsunuz. Ne dersiniz? Ya 'pamuk' ya 'tekir' değil mi? Siz 'pamuk, pamuk' dediğiniz gibi o, koşar, yanınıza gelir. Demek ki şu 'pamuk' kelimesi de onun ismidir. Daha başka kedi isimleri bilerseniz söyleyiniz.

İşte görüyorsunuz ki insanlar gibi hayvanların da isimleri vardır.

Biz hangi memlekette oturuyoruz? Türkiye değil mi? Türkiye'nin çok şehirleri vardır. Biz şimdi hangisindeyiz? "İstanbul"da.

Buraya gelmeden evvel de ihtimal ki başka bir şehirde idik. Mesela 'Edirne'de. İnsanların, hayvanların isimleri olduğunu öğrenmiş idik. Şimdi memleket, şehir, köy gibi şeylerin de isimleri olduğunu anlıyoruz.

Hülasa edelim:

Bana 'Bekir' deniliyor. 'Bekir' benim isimdir.

Bir kedi bilirim ki 'pamuk' diye çağırıyorlar. 'Pamuk' bu kedinin ismidir. Benim oturduğum köye 'Ayastefanos' diyorlar. 'Ayastefanos' bu köyün ismidir. Öyle ise kaide şudur: Bir kimsenin, bir hayvanın, bir şeyin ismini bildirmeye yarayan kelime bir 'isim'dir.

Muallim efendi çocuklara arkadaşlarından on-on iki tanesinin ismini söyler. Bu isimleri kara tahtaya yazar. İmlalarını gösterir. Sonra siler. Çocuklar bu isimlerden beş altı tanesini tekrar yazarlar.

**İsm-i Has / İsm-i Cins**

- Sizin isminiz nedir? Sağ tarafınızdaki efendinin ismi nedir? Ya soldakinin? Demek ki size mahsus olan 'Şakir' ismi yanınızdakine de mahsus değildir. Çünkü onun ismi 'Yusuf'tur.

Birine mahsus olan bir şeye has denilir. Sizin hepinizin birer isminiz vardır ki ayır ayrı kendilerinize mahsustur. Bu, her birinizin ayrı ayrı 'ism-i has'ıdır. Şakir, Yusuf, Halil, Bekir ism-i hastırlar.

Lakin şayet size yolda adamın biri tesadüf edecek olursa ism-i hasınızı bilmez. Hepinize birden ‘çocuklarını’ diye hitap eder. Size ‘geliniz çocuklar’ diyecek olursa hep birden koşarsınız. Çünkü ‘çocuk’ kelimesi de sizin isminizdir. Ama bu hepinize mahsustur. İcinizden birine ‘has’ değildir. Bu, yani çocuk umumi bir isim olduğu için buna ‘ism-i amm’ deniyor.

‘Adam’ kelimesi bir ism-i has mıdır? Yoksa ism-i cins midir?

Demin yahut geçen ders pamuk isminde bir kediden bahsediyorduk. Kedinin adı pamuk olduğunu bilmeyenler onu bu isim ile çağırabilirler mi? O halde ondan bahsetmek icab edince ne derler: ‘Kedi’ derler değil mi? ‘Kedi’ kelimesi de pamuğun ismidir. Lakin ona benzeyen umum hayvanların ismi de ‘kedi’dir. Onun için ‘kedi’ kelimesi ‘ism-i amm’ dir.

‘Ayatefanos’ ta oturuyoruz. Lakin oranın ismini bilmeyen ilk defa oraya gelen seyyahlar ne derler? ‘Köy’ derler değil mi? Öyle ama civarımızdaki falan, falan yerlere de umumen öyle derler. Demek ki ‘köy’ kelimesi de bir ‘ism-i amm’ dir.

Bu halde anlaşıyor ki iki nev isim vardır: İsm-i has, ism-i ‘amm. Hülasa edelim:

‘Şakir’ bir isimdir. Lakin arkadaşımın ismi öyle değildir. Onunki ‘Yusuf’tur. ‘Şakir’ ancak bazı çocukların ismidir. Onlara mahsustur. İşte bu ‘ism-i has’tır. Lakin Şakir, Yusuf, Halil, Bekir hep çocukturlar. Hepsini hakkında söylenebilen ‘çocuk’ kelimesi bir umumi isimdir. Yani ‘ism-i amm’ dir.

‘Pamuk’ kelimesi ise bütün kedilerin ism-i ammidir.

‘Ayastefanos’ benim oturduğum köyün ism-i hasıdır. ‘Kâğıthane’, ‘Çobançeşmesi’ de köydürler. ‘Köy’ kelimesi onların ism-i ammidir.

**Kaide** – İsm-i has bir kimsenin, bir hayvanın yahut bir şeyin hususi ismidir. İsm-i amm aynı cinsten bütün kimselere, bütün hayvanlara ve bütün şeylere söylenebilen bir isimdir.

Muallim efendi bu dersler içinden şakirdlere kendi isimlerini, civardaki çocukların isimlerini, onların buldukları kasaba ve köyün yahut mahallenin isimlerini söyler. Ders hep çocukların bildikleri şeyler üzerinde cereyan etmelidir. Sonra on on iki tane ism-i has ve ism-i amm yazarak ve yazdırarak tefrik ettirir (Ali Nusret, 1326/1910: 211-214).”

Ali Nusret Bey’in bu ders örneği, günümüz *Türkçe Öğretim Programı*’nda kabul edilen yapılandırmacı yaklaşımın pek çok unsurunu içerisinde barındırmaktadır. Örnekler öğrencilerin günlük hayatında rastlayacağı ve anlayacağı şeylerden seçilmiş, bol örnek kullanımına gidilmiş, öğrenciler sürecin içerisine dâhil edilerek çıkarımlarda bulunmalarına çalışılmış, isim konusuna ilişkin kural ve tanımlar ilk başta ezber olarak değil öğrencilere sezdirilip benimsetildikten sonra verilmiştir. Bütün bu unsurlar, günümüzde

modern yaklaşımlar olarak kabul edilen pek çok uygulamanın aslında eğitim süreçlerimizde çok önceden kullanıldığını bir kez daha göstermektedir.

Dil, birbiri ile etkileşim içerisinde olan parçaların oluşturduğu bir sistemdir. Dolayısıyla dil bilgisi dersleri de bu sistemi kavratmakla görevlidir. Birey, yazılı ve sözlü iletişimlerinde kullandığı ana dilinin kurallarını bu derste öğrenecektir. Yapı ve işleyişini tanıyacaktır. Okullarda verilen dil bilgisi dersleri “dil öğretmek” için değil “dili öğretmek” içindir. İşte bu noktadan hareketle “dil öğretmek” ile “dili öğretmek” arasındaki farkı göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Bireye derslerde bir yabancı dili değil ana dilinin kurallarını öğrendiğini kavratmak şarttır (Karahana, 2009: 27).

Anlama ve anlatma becerilerinin dil bilgisi dışında zihinsel süreçler gibi birtakım farklı süreçlerle de ilgili olması, onların dil bilgisinde bağımsız oldukları anlamına gelmemektedir. Dil bilgisinin diğer dil becerileri ile ilişkisinde önemli işlevlerinden birisi, zihinde meydana getirilen tasarıların doğru bir şekilde ifade edilmesidir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin alanına giren sözcüklerin söz diziminde doğru yerde ve anlamda kullanılması, eklerin uygun biçimde getirilmesi gibi etkinliklerin ortaya konması son derece önemlidir (Aytaş ve Çeçen, 2010: 87).

Günümüzde uygulanan *Türkçe Öğretim Programı*'nda Türkçenin kuralları ile ilgili kazanımların öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir şekilde verildiği görülmektedir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenerek konuların birbiri ile ilişkileri göz önünde bulundurulmuştur. Kuralların verilmesinde uygulamalı örneklerle, görsel materyallere ağırlık verilmesi tavsiye edilmiştir. Ayrıca dil bilgisinin anlama katkısı dolayısıyla bilgilerin konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi, metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içinde ele alınması da yine programda vurgulanmıştır (MEB, 2006: 7-8). Ali Nusret Bey, aynı makalesinde programda belirtildiği gibi dil bilgisi öğretimindeki bütünlüğe de dikkat çekmiştir: “...Bir de çocuğun evvelce öğrenmiş olduğu şeyleri unutmadığı hakkında peyda-i itminan etmek için zaman zaman iade-i müzakerat pek muvaffaktır. Alelhusus ‘sarf ve nahv’ tedrisâtında bir silsile-i tedrice edilmekte bulunduğu cihetle bu silsileye peyder-i rabt edilecek kavaid halkalarının rasanetgir-i istikrar olması için esas (ibtida) halkalarının metânet ve mazbutiyetine halel gelip gelmemiş olduğunu ara sıra muayene etmeye eşit lüzum vardır. ‘Sarf ve nahv’ dersleri yalnız birbirini takip etmekle kalmayıp aynı zamanda birbirine istinadgâh olur. Arada boşluklar bırakmanın neticeyi hatarnak edeceğinde şüphe yoktur...(Ali Nusret, 1326/1910: 210)” Dil bilgisi konularının birbirini tamamlar nitelikte olduğu, bir konunun iyi öğrenilmeden ötekilerin öğretiminde başarılı olunamayacağı ve öğretimde sağlam bir şekilde ilerlemek için öğrencilerin geçmişteki bilgilerinin sık sık kontrol edilmesi gerektiği bu ifadelerle açıkça ortaya konmuştur. Dil bilgisinin öğretiminde var



olması istenen bu noktalar, günümüz dil bilgisi öğretim süreçlerinde de üzerinde önemle durulan noktalardır.

### 3.6. Yazım (İmla) Kuralları ve Noktalama İşaretleri

Birey, duygu ve düşüncelerini ifade ederken sözlü veya yazılı anlatımlara başvurur. Bireyin bu anlatım türlerinde gösterdiği başarı, onun kişisel ve toplumsal hayatındaki başarıyı da beraberinde getirecektir. Çünkü kendisini iyi ifade eden birey, her türlü beklentisini gerçekleştirmede önemli bir mesafe kat etmiş olacaktır. Dolayısıyla sözlü ve yazılı anlatımları geliştirmek adına gerçekleştirilen eğitim süreçlerinin dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bir dilin yazılı hale getirilmesinde uyulan kuralların tamamı o dilin yazım kurallarını oluşturmaktadır. Yazım; dildeki seslerin, belirlenen şekillerdeki harflerle heceler, sözcüklerin ve cümlelerin önceden konmuş kurallara uygun biçimde meydana getirilmesidir. Bu kurallara uymak; yazıda birlik ve beraberliği sağlamak, yazmayı ve okumayı kolaylaştırmak gibi unsurların gerçekleştirilmesinin yanında dil ve kültüre olan saygının gösterilmesine de yardımcı olacaktır (Karagül, 2010: 62-63). Bunun aksi söz konusu olduğunda aynı ülke içinde yaşayan insanların iletişimde önemli problemler ortaya çıkacağı açıktır. Yazım kurallarının böyle bir öneme sahip olduğu sadece günümüz eğitim süreçlerinde kabul edilmiş bir durum değildir. Nitekim İhsan Bey, 1927 yılında *Terbiye Dergisi*'nde kaleme aldığı "Kelimelerin İmlâsını Çocuklara Nasıl Öğretmeli?" başlıklı makalesinde "*Serlevhayı görünce muhterem meslektaşlarımızdan bir kısmının: 'hangi imlayı?' diye dudak bükeceklerini tahmin ediyorum. Vakia imlamız, bugün büyük bir teşevvüş içindedir. Ve bu teşevvüş, yalnız bugüne mahsus değil öteden beri lisanımızda mevcuttur. En eski kitaplara ve hatta müelliflerin kendi el yazılarıyla yazdıkları nüshalara müracaat ediniz. Bir kelimenin hatta aynı sahifede iki üç türlü yazıldığı görürsünüz. Arabi ve Farsiden aldığımız kelimelerin imlasına dokunmamayı vaktiyle esas olarak kabul ettiğimiz için bu gibi kelimelerin imlasında bil-nisbe az çok inzibata riayet etmişiz. Fakat asıl Türkçeleşmiş olan kelimeleri herkes icthâdına göre yazmış ve yazmaya kendisini salahiyyattar ad etmiş. Hâlâ da öyle. Her ferd, hiçbir 'sulta' ve 'velâyet' tanımadan her kelimeyi istediği gibi yazmaya başlayınca arada bir 'imla inzibatsızlığı' bir 'imla anarşisi' husûle gelmesi tabiidir. Her ferd, kendi kendine: 'Şu kelimeyi böyle yazıyorlar ama mantıksızdır'. Hâlbuki imlada mantuki şekil herkesin kendine göre bulunduğu şekil değil ammenin kabulüne mazhar ve mukarrer olan şeklidir ve bu şekil, bizim icthadımıza muvaffak kelimesi bile onu aynen kabul ve istimal etmeye kendimizi mecbur bilmeliyiz. Ecnebi lisanların her birinde de tezahüren bakılsa imlası*

*mantıksız gibi görünen binlerce kelimele tesadüf edilir. Fakat o lisanları yazan hiçbir ferd, 'mukarrer' ve binâen-aleyh 'mantuki' olan imayı aynen kabul mecburiyetinden azade görülüyor... Talebemizin nazarında bir kelimeyi her yerde başka türlü görmesi hatta bazen aynı sahifede iki üç türlü şekline tesadüf etmesi ve en garibi aynı mektepteki her muallimin kendine göre bir 'imla cereyanı' takip ettiğine şahit olmasıdır. Her birimiz 'imla' hususunda 'müctehid'likten vazgeçmedikçe kendi kendimizi inzibat altında yazmaya alıştırmadıkça fikrimce Latin harflerini kabul etmemiz bile anarşiyi izale değil idame ve tezyid etmekten başka bir şeye yaramayacaktır.*

*Lisan meselesinin her safhasının milli bir ehemmiyeti haiz olduğunu takdir etmeliyiz. 'Milli hars'ımızın en kuvvetli istinad noktası olan lisanımızı bugünkü anarşiden kurtarmayı her birimiz iş edinmeliyiz...' sözleri ile yazım kurallarının önemine ilişkin düşüncelerini belirtmeye çalışmıştır (İhsan, 1927: 93-94). İhsan Bey'in bu cümleleri, yazım kurallarının uygulanması konusundaki önemli bir soruna dikkat çekmektedir. Yazım kurallarındaki keyfi uygulamaların yarattığı olumsuzluklar üzerinde durulmuştur. Herkesin kendine göre bir yazım kuralı uygulamasının dildeki birlik ve beraberliği bozduğu, anlaşılmayı güçleştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca dilin milleti var eden kültürün dayanağı olduğu bir kez daha vurgulanarak ona zarar verecek bu tür sorunlarla mücadele etme görevi milletin her bireyine yüklenmiştir. Günümüz ana dili eğitim süreçlerinde de dili sağlıklı bir şekilde kullanarak toplumsal birlikteliği sağlama ve dilin kültürel değerini yaşatma maksadıyla yazım kurallarının kazanımı üzerinde titizlikle durmaya çalışılmaktadır.*

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yazım yanlışlarını sadece şekilsel olarak değil anlamsal olarak da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü yazım yanlışları beraberinde anlamsal zayıflığı da getirmektedir. Dolayısıyla yazım yanlışlarını dinleme, okuma ve konuşma becerileriyle ilişkilendirmek doğru olacaktır. Çünkü anlamı bilinmeyen veya yanlış bilinen, yanlış dinlenen, yanlış telaffuz edilen ya da okunan kelimelerin yazımı da yanlış olacaktır (Akkaya, 2013: 35). Ali Nusret Bey, *Tedrisat Mecmuası*'nın üçüncü sayısında yer alan "Usul-i İmlâya Dair" adlı makalesinin bir kısmında kelimelerin imlasının öğrencilere öğretilmesi esnasında başarılı olabilmek için nasıl bir yol takip edilmesi gerektiği hakkında tavsiyelerde bulunmuştur:

*"...Kelimenin dört yâdı vardır:*

- 1- Yâd-ı semisi (işitilen kelime)*
- 2- Yâd-ı merisi (yazılmış olarak görülen kelime)*
- 3- Yâd-ı şefeviyyesi (kelimeyi telaffuz etmek fülü)*
- 4- Yâd-ı tersimiyesi (kelimeyi yazmak hareketi)*

*İmla taliminden maksatta bu tahatturât-ı muhtelifeyi (yâd-ı telaffuzu) etrafında metin bir surette cem etmektir. Mesela bir coğrafya dersinde 'mançuri'*

kelimesi zuhur etmiş olsun. Ben bunu sınıfın mevâcihesinde gayet celi olarak telaffuz ederim. Sonra iyi telaffuz eden Muhammed ile Halil'e sonra da fena telaffuz eyleyen Bekir ile Hüseyin'e gayet vazih ve celi olarak telaffuz ettirinceye kadar tekrar ettiririm. Sonra sınıf hep bir ağızdan telaffuz eder. Sonra ben onu tahtaya yazarım. Sonra bütün sınıf onu üç dört defa yazar sonra da yazdığını okuyarak bitekrar telaffuz eyler.

*Bu kadar da kâfi değildir. Zira bir şey bir kere unutulup da tahattur olunmak için sarf-ı gayret edildiği takdirde iyice bilenir.*

*Suret-i anife üzere talim ettiğim kelimeyi kaydederim. Sekiz gün sonra bir ay sonra aynı mümareseyi daha seri olmak üzere tecdid eylerim. Yeni kelimeleri mütemadiyen tekrar ettirmek için her hafta iki kere birkaç dakika ihtilas ederim.*

*İşte tarihte, coğrafyada, hesapta, ilm-i eşyada, ilm-i ahlakta tesadüf olunan yeni kelimelerin kafesi hakkında bu suretle muamele olunca çocuklar artık hata-yı marufiyeden çabucak rehayab olurlar. Dersimin başlangıcında şöyle derim: 'Çocuklarım bugünkü derste şimdiye kadar görmemiş olduğunuz üç kelime vardır.' ve dört dakika zarfında tarz-ı meşruh ile kafesi onun imlasını öğrenirler.*

*On beş günde bir yapılacak bir istiktab sayesinde tarz-ı meşruh üzere olan telaffuz temriniyatının hangi çeşit kelimeler hakkında icrası lazım geldiği keşf ve tahkik olunabilir..."* (Ali Nusret, 1326/1910: 85)

Ali Nusret Bey'in bu sözleri, yazım kurallarının öğretilmesinde birden fazla faaliyetin işbirliği içerisinde yürütülmesinin şart olduğunu belirtmektedir. Etkinlik sürecine okuma, dinleme, konuşma ve en sonunda da yazma becerilerinin hep beraber katılmasını isteyen Ali Nusret Bey, böylelikle öğrencinin birden fazla duyusuna hitap etmeyi hedeflemiştir. Çünkü öğrenci, ne kadar çok zihinsel faaliyetle bilgiyi edinirse o bilginin kalıcı olacağına vurgu yapmıştır. Bunların yanı sıra imla öğretiminin sadece lisan dersine mahsus bir şey olmadığını, diğer ders etkinlikleri içerisinde de imla kurallarının özenle uygulanması gerektiğini savunarak bu sayede öğrencilerin imla hatalarının en aza indirgenebileceğini ifade etmiştir. Öte yandan eğitimde tekrar ilkesine de gönderme yapmaktan kaçınmamıştır. İmla öğretimi ile ilgili olarak Ali Nusret Bey'in 1910 yılında ortaya attığı ve uygulatmaya çalıştığı bu düşüncelerin günümüzde öğrenciyi merkeze alan öğretim anlayışının gerekleriyle uyduğunu söylemek mümkündür.

Sözlü ve yazılı anlatım arasında bir kıyas yapıldığında yazılı anlatımın daha zor bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü zihinde duygu ve düşünceleri, hayalleri tasarlayıp kalıba dökmek ve onları sembolleştirerek yazı şeklinde ortaya koymak üst bir beceri gerektirmektedir. Bu yüzden yazılı anlatım gücünü geliştirmek için diğer dil becerilerinin desteklediği eğitim süreçlerine

ihtiyaç vardır. Eğitim süreçlerinde yazılı anlatımın biçimsel ve içerik yönünden kusursuz hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Sözlü anlatımda fark edilmeyen veya dikkate alınmayan yanlışlıklar, yazılı anlatımda yapılmak istenen etkiyi azaltmaktadır. Dolayısıyla yazılı anlatım daha çok özen istemektedir. Yazılı anlatımlarda önceden plan yapılması, etkiyi azaltacak hataların ortadan kalkmasına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. İçeriğe yönelik zihinsel bir planlamadan sonra yapılacak sayfa düzeni, başlık, yazım kuralları, dil bilgisi kurallarına uygunluk, noktalama işaretleri gibi biçimsel unsurları içeren bir planlama da unutulmamalıdır (Kırbaş, 2010: 16-18).

Yazılı anlatımlarda önemli bir yere sahip olan noktalama işaretleri, bir dilin gelişmiş bir yazı ve kültür dili olarak kendisini göstermesinde etkili bir unsurdur. Ne yazık ki ülkemizde noktalama işaretlerinin tam anlamıyla değeri çok geç anlaşılmıştır. Avrupa’da önceden beri bilinçli olarak kullanılan noktalama işaretleri Tanzimat Dönemi ile beraber ülkemize girmiştir. Bu dönemde çeviri eserlerden görülerek eserlerimize konulmaya başlanan noktalama işaretleri, Servet-i Fünûn ve Milli Edebiyat dönemlerinde daha özen gösterilerek kullanılmış ve bu işaretlerin kullanımına dair kuralların yerleştirilmesine çalışılmıştır. Günümüzde noktalama işaretlerine dair esaslar belirlenmiş ve standartlar oluşturulmuşsa da noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin sorunların varlığı söz konusudur. Bu sorunların kaynağında eğitim görmüş insanlar da dâhil olmak üzere insanların noktalama işaretlerini gereksiz görmesi, konunun önemine inanılmaması, öğretmenlerin bu konuda yetersiz kalması, kullanımda keyfi arayışlara girilmesi ve yakın zamana kadar gramer kitaplarında bile geri plana itilmesi gibi unsurlar vardır (Kalfa, 2000: 1-2). Noktalama işaretleri ile ilgili sıkıntılar, II. Meşrutiyet Dönemi’nde de kendisini göstermiştir. Bu işaretlerin ihmal edilmesinden duyulan rahatsızlığı dönemin eğitimcileri dile getirmekten kaçınmamışlardır. Örneğin Ali Nusret Bey, *Tedrisat Mecmuası*’nda yazdığı “Tenkite Dair” adlı makalesinde “...*Yalnız bizim imla derslerinde hemen hiç nazar-ı dikkate alınmayan bir şey vardır ki o da tenkididir. Lisanımızın – velev Avrupa elsinesini takliden olsun her ne sebeple olursa olsun – bugünkü şive-i beyanına hassaten lisan-ı edebi üslupuna biraz dikkat olununca görülür ki işaret-ı tenkitiyeden mahrum bir eserden istihrac-ı mani etmek hayli müşkil bir iştir. Artık bu, bir emr-i vakidir: Lisanımızın vuzuhu, selamet ve letafet-i kiraati, suhulet ve sürat-i tefhimi için işaret-ı tenkitiyeye lüzum-ı katiye vardır. Bunun için tenkit hatalarının da muallimin-i muhtereme tarafından nazar-ı dikkate alınması arzu edilir...*” şeklindeki ifadelerle yer vererek konuyla ilgili düşüncelerini ortaya koymuştur (Ali Nusret, 1327/1911: 168). Bu ifadeler göstermektedir ki o dönemde Avrupa’daki eserler örnek alınmış olsa dahi yazılı anlatımlarda noktalama işaretlerine yeteri kadar değer verilmemektedir. Ancak bunun yanlış bir tutum olduğu gösterilerek noktalama işaretlerinin dil için

önemine dikkat çekilmiştir. Kullanılan dilin açıklığı, kolaylaşması, korunması, güzel okunması ve geliştirilmesi için bu işaretlerin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bunların sağlıklı ve hatalardan uzak bir şekilde öğretilmesi de o dönemin öğretmenlerine görev olarak yüklenmiştir. Nitekim günümüz Türkçe öğretimi süreçleri içerisinde yer alan yazma etkinliklerinde de mümkün olduğu kadar noktalamaya önem verilmiş ve noktalama işaretleri, yazarın anlatmak istediği düşünceye ya da paylaşmak istediği duyguya okurun kolaylıkla ulaşmasını sağlayan yol işaretleri olarak görülmüştür. Çünkü bu işaretler, karışanı veya karışabilecek olanı ayırmak için kullanılan şeylerdir (Atasoy, 2009: 28).

Ali Nusret Bey, yukarıda belirtilen makalesinin devamında "...Acaba şu hataların bir kısmı kelime hatasından daha ziyade şayan-ı dikkat, şayan-ı tevhîh olduğu bile iddia edilemez mi? Acaba bir şakirde 'ح' ile yazılacak bir kelimeyi 'خ' ile ve bilakis yazmış olsa bu, neyi ispat eder? Ya bu kelimeleri hiç görmemiş olduğunu yahut yanlış görmüş bulunarak öylece yazmayı itiyad ettiğini... Yahut ki imla mualliminin imla tedrisatında elyevm-i tahatturun esbab-ı ruhiyesi üzerine müesses olan usul-i mantıkiyeyi istimal etmediğini değil mi? Herhalde bu suretle vaki olan sehv, şakird hesabına pek hafif kusurlardır ki muallimin ve mümeyyizin bunlara karşı biraz rahim olması münasiptir.

Tenkît hatalarına gelince: Onlardan bazıları hakkında daha ziyade şedid olmak icab eder. İmla ve kitabet müsveddelerinde şakirdlerin bir cümlelin zat-ı beniyyesindeki başlıca aksamı, efkâr-ı asliyeyi değil hatta tabii zaruri olarak aksam-ı adideye ayrılan bazı sahifeleri bile işarat-ı tenkîtiye ile tevşih etmedikleri görülmüyor mu? Koca fıkralar, koca sahifeler bir noktasız, bir virgülsüz devam edip gidiyor. İşte bu gayr-i kabil afvdir.

Şimdiki imla tedrisatında istiktab olunacak metin evvelce kıraat edilir. Şayet şakirdler bir görüşte daha doğrusu bir işitişte o metnin aksam-ı asliyesini tefrike muktedir değil iseler bu, mekteplerinde kıraat-ı tefsiriyyenin, kitabet derslerinin hüsn-i suretle tedris ve tatbik olunamadığına delalet eder. Anlaşıyor ki bu zavallı çocuklar tertib ve tanzim-i efkâr, terkiib-i nutuk ve kelam hakkında hiçbir fikre malik değildirlere. Bu ise ya usul-i tedriste büyük bir nakısanın yahut kendilerinin vahim bir zaaf-ı zekâülerinin amare-i müessifesidir..." ifadelerini de kullanmıştır (Ali Nusret, 1327/1911: 168-169). Yukarıdaki bu ifadelerde günümüzde de karşılaşılan sorunlardan söz edilmektedir. Günümüzde olduğu gibi o dönemde de eğitim görmüş kişilerin dahi noktalama konusunda sıkıntılı olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Noktalama işaretlerinin kullanımına dair hataların oluşmasına sebebiyet veren öğretmen yetersizlikleri vurgulanmıştır. Okuma, yazma ve konuşma etkinliklerdeki yetersizliklerin noktalamadaki hataları tetiklediği belirtilmiştir. Çünkü öğrencinin okuduğu metinleri anlamlandırma ve kısımlara ayırma kabiliyetini kazanmasında dil becerilerinin bütün halinde edinilmesi önemli bir yer teşkil etmektedir. Bunları yeteri kadar kazanamamış bir

çocuğun zihnindeki noktalama işaretlerine dair bilgileri uygulamaya koyması zor olacaktır. Nitekim noktalama işaretlerinin en büyük işlevi metinlerin anlamlandırılmasına ve kısımlara ayrılmasına hizmet etmektedir.

Metinlere noktalama işaretleri konurken dikkat edilmesi gereken en önemli şey, bu işaretlerin anlamı öne çıkaracak şekilde konulmasıdır. Çünkü elindeki metni doğru anlayabilen okur, o metni doğru bir şekilde seslendirebilecektir. Buradan hareketle noktalamanın okuyuşa hizmet ettiği kadar metnin doğru anlamlandırılmasına da hizmet ettiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Örneğin işaret kullanılmamış eski metinlerin gerek yazı çevirilerine (transkripsiyon) gerekse günümüz Türkçesine yapılan dil içi çevirilerine eklenen noktalama işaretleri, araştırmacının metni doğru anlayıp anlamadığı açısından bir göstergedir (Atasoy, 2010: 787-788). Noktalama işaretlerinin kullanımına dair eğitim, çocuklara daha ilkokuldayken verilmeye başlanmalıdır. Noktalama işaretlerine ilişkin bilgiler, cümleyle birlikte onun bir parçası olarak verilmelidir. Cümle içerisinde denk gelen noktalama işaretleri sırayla, atlanmadan verilmelidir. Ancak noktalama işaretleri öğretim aşamasında sınırlı kullanılmalıdır. Eğer bunun aksi olursa yazı, noktalama işaretlerine boğulacak ve öğrencilerin dikkati bunlara kayacaktır. Dolayısıyla yazıda noktalama; metnin önünde yer almamalı, anlam karışıklığını gidermek adına metni tamamlayıcı olmalıdır. Bu şartları gerçekleştirirken yapılan etkinlikler, teorik bilgilerden ziyade uygulamaya dönük olmalıdır. Noktalama işaretlerinin örnek kullanımına dikkat çekilerek bu işaretlerin olmadığına oluşacak anlam, telaffuz ve okuma hatalarına dair farkındalık yaratılmalıdır. Bunların yanı sıra noktalamanın önemi vurgulanarak öğrencilerde konuyla ilgili öğrenme isteği uyandırılmalıdır (Karakoyun, 2010: 14). Belirtilen bu düşünceleri Ali Nusret Bey'in yukarıda adı geçen "Tenkite Dair" adlı makalesinin devamındaki "...Hasılı bizce işaret-ı tenkitiye son derecede ehemmiyetli olduğu cihetle bundan ne muallimlerin ne şakirdlerin tesamuhı kata haiz olamaz. Bilhassa imtihanlarda şakirdlerin derece-i fehm ve nüfuzlarını anlamak için imla ve kitabet vazifelerinde şu işaret-i suret-i istimallerine bakmak en kestirme çare olur. Kavaid-i Osmaniye'nin en maruf ve ibtdai zavabıt-ı esasıyesi ile tearız etmeyen yahut pek o kadar meluf ve şedid bulunmayan kelimatın inlası hakkında müsaidat-ı vasiada bulunmak caiz olsa bile cümle-i muhtelifede yahut aynı cümlelerin aksanı arasında meaninin irtibat ve teselsül-i mantikiyesini gösteren buna delalet eden işaret-ı tenkitiye hataları hakkında en küçük sınıflardan itibaren pek şedid davranmak lazımdır. Çocuklarımızı tarz-ı atik üzere papağan gibi yetiştirmek istemiyorsak dimağlarını anlayamadıkları şeylerle işgal ve itab etmekten ziyade iman ve intikallerini kırbaçlamak istiyorsak bu hususlara ehemmiyet-i layıkası ile dikkat etmeliyiz..." sözleriyle ilişkilendirmek mümkündür (Ali Nusret, 1327/1911: 170). Ali Nusret Bey, bu sözlerle noktalama işaretlerinin metnin anlamını ortaya çıkarmadaki

işlevine dikkat çekerek öğrencilerin noktalama işaretlerinin fonksiyonlarını bilip uygulamadaki başarılarının metni kavrama başarılarına olumlu etki yapacağını açıklamıştır. Dolayısıyla böylesine önemli bir işleve sahip olan noktalama işaretlerine dair eğitim sürecinin çocuklara erken yaşlardan itibaren verilmesini istemiştir. Ayrıca bu eğitimlerin verilme sürecinde ezberden uzak, uygulamaya dönük ve çocuğun dünyasına uygun yöntemlerin kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu düşüncelerden hareketle konuyla alakalı olarak II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki Türkçe öğretiminde de günümüzedekine benzer tutumların sergilendiğini söylemek mümkündür.

Konuşmalarda duygu ve düşünceleri daha iyi ifade etmek için ses tonu güzel bir araç olarak kullanılır. Ses, kimi yerde yükseltilir kimi yerde alçaltılır. Tonlama ve duraklamalar da anlatımları destekler. Bunların yanı sıra konuşmadaki jest ve mimiklerden de faydalanılır. Ne var ki konuşmadaki bu imkânlar, yazılı anlatımlarda yoktur. Yazılı anlatımlarda bu sayılanların yerini noktalama işaretleri tutmaktadır (Ergin, 2009: 95).

Yazım ve noktalama kuralları; dilin görevini olması gerektiği gibi yapabilmesine, belirli bir düzeni koruyabilmesine hizmet etmektedir. Ancak bu kuralları beceriye dönüştürmek, sadece okulların görevi olarak görülmemelidir. Bireyler, aile içerisinde okul hayatına kadar yaşamın her alanında bu kurallara gereken özeni göstermelidir. Yazım kurallarının yazmada birliği sağlama, noktalama işaretlerinin de yazının anlaşılmasını kolaylaştırma fonksiyonları düşünüldüğünde dil bilgisi öğretiminin önemli bir kısmını yazım ve noktalama etkinliklerinin oluşturduğunu söylemek doğru olacaktır (Erkinay, 2011: 3).

### 3.7. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Bireyin, içerisinde bulunduğu toplumla ve kendi iç dünyasıyla ilişkilerini başarılı bir şekilde geliştirebilmesi için bir eğitim sürecine ihtiyaç vardır. Bu eğitim süreci; içinde doğduğu ailede, yaşadığı sosyal çevrede ve devam ettiği okullarda gerçekleşir.

Okullar, adı geçen sürecin en önemli basamağıdır. Çünkü bireyin ihtiyaç duyduğu bireysel ve toplumsal kazanımlar, buralarda önceden belirlenmiş programlar çerçevesinde sistemli olarak bireye uygulanmaya çalışılır. Böylelikle bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında istenilen yönde değişiklikler gerçekleştirilir. Bireye eğitim süreçlerinin uygulanmasıyla varılmak istenen bu hedefe Satı Bey, *Tedrisat Mecmuası*'nda yazdığı "Üsul-i Tedrisin Kavaid-i Esasîyesi" adlı makalesinde "*Tedrisatta nasıl bir menhec takip etmek, ne gibi kavaid-i esasîyeye tevfiik-i hareket eylemek lazım geldiğini anlamak için evvel emrde tedristen gaye ve maksadın ne olduğunu düşünmek iktiza eder.*

*Umumiyetle tedrisattan beklenen faydalar, tedrisat ile takip olunan gayeler, iki esasa irca olunabilir: İnsana lazım olan malumat vermek, zihni açıp fikri terbiye etmek.*

*Fil-vaki yaşamak için hayatta muvaffak olmak için birçok şeyleri bilmeye lüzum vardır. Tedrisat işte bir taraftan bu şeyleri öğretmeye hizmet eder. Fakat hayatta hareket ve muvaffakiyetimiz yalnız bilgilerimize göre tayin edemez, hayatta vakayı öyle mütenevvi ve muhtelif olarak tevali eder ki biz onların çarelerini ancak kazandığımız bilgilerle değil yapacağımız şahsi ve zati muhakemeler sayesinde bulabiliriz. Tedrisat işte bir taraftan da bizi bu suretle muhakemeye alıştırmaya hizmet eder.*

*Bu cihet tayin ettikten sonra tedrisatta takip edilmesi lazım gelen usuller kemal ve vuzuhla tecelli ve tezahür eder...”* sözleriyle değinmiştir (Satı, 1326/1910: 198). Satı Bey, bu ifadeleriyle bireyin sadece bilgi yönünden değil hayatta karşılaşacağı her durumda çözüm üretebilecek becerileri de kapsayan bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Günümüz eğitim süreçlerinde de hayatın her aşamasında mümkün olduğu kadar başarı gösterebilecek bireylerin yetişmesine çalışılmakta ve buna dönük uygulamalar yapılmaktadır.

Yapılan bu uygulamaların başarıya ulaşması, doğal olarak bazı şartların gerçekleşmesine doğrudan bağlıdır. Bu şartlar içerisinde öğretim programlarının öğrenci ve toplum şartlarına uygunluğu, program uygulayıcısı öğretmenlerin niteliği, eğitim süreçlerinin uygulandığı yerler olan okulların durumu, bilgi aktarımında kullanılan yöntem ve teknikler önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim süreçlerinde takip edilen yöntem ve tekniklerin özellikleri, uygulanması bu süreçlerde istenilen amaçlara ulaşmada etkin rol oynamaktadır. Çünkü bilgiler, hedef kitleye yöntem ve teknik adı altındaki yollar sayesinde ulaştırılır. Dolayısıyla bilgi aktarımında kullanılacak bu yolların nitelikleri ne kadar yüksek olursa öğrencilerin kazanım oranları da o derece yüksek olacaktır. Bu yüzden eğitim süreçlerinde kullanılacak yöntem ve teknikler üzerinde eğitimciler, sürekli olarak tartışmışlar ve bunlardan amaca en uygun olanını bulmaya çalışmışlardır.

Aynı durum ülkemizdeki eğitim süreçleri için de geçerlidir. Eğitimcilerimiz, başarılı bir bilgi ve beceri aktarımı için nasıl bir yol takip edilmesi gerektiğini tartışmışlardır. Osmanlı Dönemi'nde öteden beri uygulanan programlara ve ders işleme yöntemlerine özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren yoğun eleştiriler yapılmıştır. Özellikle okullardaki derslerde olması gereken “usul-i tedris”in tamamen zıddı uygulamaların, bir hastalık gibi her yeri sardığı düşünülmektedir. Kullanılan “istintane ve takrir” yöntemi geleneksel hale gelerek öğrenciler arasında ezberciliği, kuru bilgi yığınlarını zihinlerde depolamayı yerleştirmiştir. Çocukların anlamayacağı şeyler, ağır dille verilmekte



ve böylelikle çocuk, bir şeyler üretmekten uzak ve pasif bir kimliğe bürünmektedir (Ergün, 1987: 9).

Dönemin en önemli eğitimcilerinden biri olan Satı Bey, *Tedrisat Mecmuası*'nda yazdığı makalelerde konuya ilişkin düşüncelerini dile getirmiştir. Örneğin "Usul-i Takrir ve Usul-i Tekşif" adlı makalesinde "...*Tekşif tarzında ise muallim öğreteceği şeyleri doğrudan doğruya söylemekten ihtiraz eder, onları-kendisi söylemeden evvel- talebeye keşfettirmeye çalışır; takrir ve tefhime değil, talebenin zihninde 'tevlid ve tekşif'e gayret eder. Onlara yalnız anlayıp anlamadıklarını meydana çıkarmak için değil, fazla olarak öğretmek istediği hakikati kendiliklerinden keşfetmelerini temin etmek için sual sorar...*" sözleriyle ilk önce "usul-i tekşif"i tanımlamasını yapmıştır (Satı, 1326/1910: 59). Bu tanımlamanın ardından da söze devam ederek öğretmenlere bu metodun uygulanması adına rehber olması için örnek bir ders uygulamasını kaleme almıştır:

**"Sarf Dersine Misal:** Farz edelim ki bir muallim sarf-i Osmani'den 'cem kaidesi' hakkında bir ders verecek.

*Muallim, takrir usulünü takip ettiği takdirde bu derse ait misalleri ve tarifleri hep kendisi söyleyecek cemin tarifini takrir ederek anlatacak, buna dair misaller gösterecek, bu misalleri izah edecek, sonra cemin kaidesini söyleyecek, buna dair de misaller zikredecek; çocuklara yalnız bunları anlayıp anlamadıklarını tayin için sual edecek; 'anladınız mı, cem neye derler, cemin kaidesi nedir, ... kelimesi cemi midir, müfred midir, bunun cemi nasıl gelir, şunun müfredi nedir' yolunda sualler soracaktır. Çocuklar, ders takrir edilirken yalnız dinleyecekler; sual sorulduğu vakit ise muallimin söylediklerini ya tekrar veya taklit etmeye mecbur olacaklardır.*

*Muallim, tekşif usulünü takip ettiği takdirde ise cemin tarifini ve kaidesi hakkında hiçbir şey söylemeksizin sualler sormaya bayacak; bir kelimenin müfredi ile cemini- müfred ve cem tabirlerini istimal etmeksizin- zikrederek bunların arasında ne fark olduğunu soracak; mesela tahtanın üzerine 'ağaç', bunun biraz ilerisine 'ağaçlar' kelimesini yazacak; sonra bunların arasında ne fark vardır?, ağaç denildiği vakit ne anlarsınız?, ağaçlar denildiği vakit ne anlarsınız?, ne vakit ağaçlar dersiniz?, ne vakit ağaç dersiniz?.. 'Ağaç' kelimesi ile bir cümle söyleyiniz, 'ağaçlar' kelimesi ile bir cümle yapınız. 'Bahçede bir tane ağacınız var, baktınız, meyveleri olmuş; babanıza bunu haber vereceksiniz, ne dersiniz? Bahçede beş on tane ağacınız var, gördünüz ki hepsine tırtıl üşüşmüş, bunu babanıza haber vermek için ne dersiniz?' gibi sualler soracak, bu suretle çocukları bu iki kelime arasındaki farka dikkat etmeye ve bu farkı keşfetmeye mecbur edecektir. Aynı hareketi daha birkaç kelime hakkında da tatbik edecek, mesela 'ağaç'ın altına 'kitap', 'ağaçlar'ın altına 'kitaplar' kelimelerini yazacak, çocukların dikkat ve muhakemesini bunların manalarını*

*mukayeseye sevk edecek bu vech ile devam ederek 'ağaç' ve 'ağaçlar' kelimelerinin altına dörder beşer kelime yazıp tedkik ettirecek. Sonra çocukların dikkat ve muhakemesini bu kelimelerin heyet-i umumiyesi üzerine tevcih ettirecek 'şimdi bakınız sağdaki kelimeler ile -ağaç, kitap... ile- sonraki kelimeler- ağaçlar, kitaplar...- arasında manaca ne fark var? Bu taraftakiler kaçır şeye delalet ediyor, bu taraftakiler kaçır?..' yolunda sualler soracak ve bittabi 'bunlar bir şeyin birer tekine bunlar bir şeyin birkaç tanesine delalet eder' cevabını alacaktır. Artık talebe müfredler ile cemler arasındaki farkı 'keşf' etmiş, iyice anlamıştır; artık onların zihninde müfredlik, cemlik fikirleri doğmuş, 'tevellüd' etmiştir; bu fikirleri kuvvetleştirmek ve takrir ettirmek için artık muallime yalnız bir vazife kalmıştır, o da bu fikirleri sühuletle hülasa ve ihtar edecek olan ıstılah-ı ilmiyeyi söylemekten, bu ıstılahı öğretmekten ibarettir; muallim o zaman bu taraftakiler gibi bir tek şeye delalet eden kelimelere 'müfred', bir şeyin birkaç tanesine delalet eden kelimelere 'cem' derler diyecek. Bu suretle 'müfred ve cem'in tariflerine ait olan vazife-yi tefhimiyesini- onları düşündürdü düşündürdü onlara keşf ettire ettire- ikmal etmiş olacaktır. Eğer çocuklar Arabi biliyorsa muallim biraz daha ileriye de gidebilecek 'acaba ne için müfred demişler?, müfred ne demektir?, ferd ne demektir?, cem ne demektir?, acaba ne için böyle kelimelere cem demişler?' yolunda sualler soracak, çocukları düşündürmekte ve keşf ettirmekte devam edecektir..." (Satı, 1326/1910: 59)*

Satı Bey'in ortaya koyduğu bu ders etkinliği, öğrenciyi pasif durumdan çıkarması ve sürece katması açısından günümüz eğitim programlarının ön gördüğü şekildedir. Nitekim okullarımızda uygulanan *Türkçe Öğretim Programı*'nın öğrenmede temel aldığı "yapılandırıcılık" düşüncesinde öğrenci, tüm etkinliklerin merkezinde aktif bir şekilde bulunmaktadır. Satı Bey, bu noktayı daha belirgin yapmak için aynı makalenin devamında "takrir" ile "tekeşif" metodlarının karşılaştırmasını yapmıştır: "...*Takrir usulü ile ders verilirken talebe yalnızca ders dinlemekle mükellef olur. Hâlbuki dinlemek çok dikkat sarf etmeye tevkif eder. Çocuklarda ise dikkat kabiliyeti o kadar kavi olmaz. Onun için ders verilirken çocuğun zihni şuraya buraya dağılabilir ve muallim bu halin farkına kolaylıkla varamaz, yalnız pek zahir olan dikkatsizlikleri, pek şiddetli olan dalgınlıkları anlar, şiddetle tezahür etmeyen dikkatsizlik ve dalgınlıklardan büsbütün bihaber kalır.*

*Fakat tekeşif usulü ile ders verilirken talebe faal olacağı için dikkat etmeye mecbur olur, sualin kendisine tevcih edebileceği mülahazasıyla müteyakkız kalır ve her سوال ortaya başka bir mesele çıkardığı, başka bir ses işittirdiği için- tenevvü dolayısıyla- dikkat ve teyakkuzda müşkilat çıkmaz. Dikkat etmese, dalgınlık gösterse bile- muallim mütemadiyen sualler sormakta olduğu ve bu sebeple daima talebe ile meşgul bulunduğu için- bunu kolaylıkla ve hem süratle anlar.*

*Demek ki tekşif usulü, çocukları dikkate mecbur etmek ve dikkatsizlikleri meydan-ı aleniye çıkarmak itibarı ile de takrir usulüne müreccaktır...”* (Satı, 1326/1910: 65-66)

Satı Bey, “takrir” yani anlatma metodunun sürekli kullanılmasıyla doğabilecek sorunlara kısmi olarak değinmiştir. Devamlı surette öğretmenin konuştuğu bir ders ortamında yaşları itibarıyla öğrencilerin dikkatlerini uzun zaman açık tutmaları beklenemez. Öğrencilerin dikkatleri, ders başladıktan bir müddet sonra dağılmaya başlayacaktır. Öğrenciler, ya zihinsel olarak başka yerlere gidecekler ya da etrafındaki şeylerle meşgul olacaklardır. Anlatma metodunda öğrencilerin sadece işitme duyusuna hitap edilmektedir. Oysa öğretim sürecinde öğrencinin ne kadar çok duyusu işin içine katılırsa bilgilerin kalıcılığı o derece artacaktır. Ayrıca bu metot ile bilgilerin doğrudan öğrencilere aktarılması ve depolanması söz konusu olduğu için ezberciliğe de ortam hazırlanacaktır. Bu sebeplerden “tekşif” yani buluş yoluyla öğrenme diğerinden üstün tutulmuştur. Ancak bu kusurlarına rağmen anlatma metodunu tamamen yok saymak mümkün değildir. Çünkü her konuda “tekşif” usulünü uygulamak zorluklar yaratabilir. Öğretmen, öğrencilerin analizler yaparak sonuçları keşfedeceği ders etkinlik sürecini önceden iyi organize edip yapılandıramazsa öğrenciler belirsizlikler içerisinde kaybolup gidecek ve öğrenmekten vaz geçeceklerdir (Senemoğlu, 2007: 472). Tekşif usulünün pek çok üstün yanı olmasına rağmen ders sürecinde sıkıntılar doğurabileceğini Satı Bey, “*Usul-i Takrir ve Usul-i Tekşif*” makalesinin bir kısmında “*...Tekşif usulünde ders çok parçalanır, düz bir istikamet takip edemez. Sağa sola sapar ve bahusus muallim müteyakkız bulunmazsa büsbütün serseriyaneye bir reftar alır. Fazla olarak çocukların zihninde parça parça dağınık bir tesir bırakır. Takrir usulünde ise ders müstakim bir hat-ı hareket takip eder. Çocukların zihnine toplu bir tesir yapar.*

*Demek ki tekşif usulü, böylece dersin parçalanmasını ve zikzak bir istikamet takip etmesini intac etmek itibarı ile mahzurludur.*

*Mamañih bu mahzuru tahaffif etmek gayr-i mümkün değildir. Muallim, dersin planını iyi hazırlar, suallerini iyi tertip ve daima bir hedefe tevcih ederse ve nihayet dersi ikmal ettikten sonra hulasa eylerse bu mahzuru refi etmiş olur.*

*Tekşif usulünde ders çok parçalandığı ve parça parça dağınık tesirler yaptığı ve fazla olarak muhakemeyi pek faal ve müteyakkız bir hâle getirdiği için his üzerine büyük bir tesir icra edemez. Bu nokta-i nazardan takrir usulü daha müesserdur. Bu usul ile çocuklarda hissiyat-ı ilma, teheyyücat-ı ika etmek çok daha kolaydır. Demek ki tekşif usulü, hissiyat üzerine tesiri azaltmak itibarı ile mahzurludur...”* sözleriyle bu usulün yaratabileceği sıkıntılara dikkat çekmiştir (Satı, 1326/1910: 68). Satı Bey’in bu davranışı, bir durumun tüm açılardan değerlendirilmesi ve ona göre tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Bir yöntemin artılarının çokluğuna bakarak eksilerini yok saymak yanlıştır. Nitekim

“teکشیف” usulünün uygulanmadan önce hedef kitlenin yapısının bilinmesi ve buna göre hazırlık yapılması, ders esnasında oluşacak sıkıntıları en aza indirmeye ve hedefe ulaşmaya katkı sağlayacaktır.

Satı Bey’in yanı sıra 1911 yılında dönemin önemli eğitimcilerinden olan Sabri Cemil Bey de eğitimin geleneksel yapıdan kurtulmasını istemiş, öğretimde uygulanacak en iyi yöntemin “istikra ve teşşif” olduğunu savunmuştur. Böylelikle öğrenciler, derslere aktif bir şekilde katılacak ve ezbercilikten kurtulacaktır. *Yeni Mekteb* dergisinin 1.sayısında yer alan “Mekteplerimizde Miskinet ve Çare-i İzalesi” başlıklı yazısında bu konunun önemine şöyle değinmiştir: “*Hülasa etmek lazım gelirse diyebilirim ki mekteplerden miskineti tard için, çocuklarımızı şetaretli, serbest bulundurmak için evvel usul-i kadime-i tedrisi terk etmeliyiz. Teکشif ve tevlid suretiyle öğretilen dersler çocuğa mükemmel bir cesaret-i ahlakiye verebilir. Böylelikle hem öğrenirken fikrini serbest beyan etmeye alışmış, hem de öğrendiğini kolayca unutmamakla bilahare hatırat-ı ilmiyesini kekelemeden söylemeye muvaffak olmuş olur. Sonra şu usul-i zinde-i talim ile muallimin bir nazar-ı hayr-hahi, bir tavır-ı inbisat averi tekabül etti mi çocuklarımız istediğimiz gibi serbest oldu gitti*” (Sabri Cemil, 1327/1911: 14-15).

Günümüzde uygulanan çağdaş eğitim süreçlerinde Bruner’in ortaya attığı “buluş yoluyla öğrenme” aslında Satı Bey ve Sabri Cemil Bey’in savunduğu, derslerde tatbik ettiği “teکشif” metodu ile bire bir örtüşmektedir. Buluş yolu; öğrenme ürünü değerlendirmede, problem çözme tekniklerini öğretmede ve bilimsel süreç becerilerini kazandırmada öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirmektedir. Ayrıca bu yolun en önemli üstünlüğü; öğrencinin merak güdüsünü uyarması ve güdülenmişlik düzeyini düşürmeden cevaplarını buluncaya kadar sürdürmeyi sağlamasıdır (Ergin ve Ünal, 2006: 38). Yakın zamana kadar bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğuna dair aktarılan görüşler; gerçeğin bireyin dışında olduğu, keşfedildiği ve ortaya çıkarıldığı düşüncelerine dayanmaktaydı. Fakat bu konudaki yeni görüşler ise bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla bilgi artık bireyin dışında değil aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşturulmaktadır gibi bir durum belirlemektedir. Bireyin nasıl anladığını, öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklayan bu felsefi yaklaşım “yapılandırmacılık” olarak da adlandırılmıştır. Bu yaklaşımda birey, dıştan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı olmaktan ziyade bunları aktif bir şekilde özümler, davranışa dönüştürür ve öğrenmeyi gerçekleştirir (Saygın, 2006: 52). Bugün uygulanması benimsenen bir metodun daha o dönemde Sabri Cemil Bey tarafından dile getirilip uygulanması dikkat çekicidir.

Osmanlı Dönemi'nde uygulanan geleneksel öğretim yönteminin ortaya çıkardığı önemli olumsuzluklardan biri de öğrencilerin hepsinin aynı özellikte sayılması ve dolayısıyla hepsine aynı muamele yapılmasıdır. Oysa öğrencilerin her birinin farklı yapıları sahip olduğunu ve bunların keşfedilip ona göre bir ders işlenmesi gerektiğini belirten Sabri Cemil Bey, buna yönelik uygulamalarıyla dönemine göre modern bir yol izlemiştir. *Yeni Mekteb* dergisinin 1. sayısında yer alan ve mekteplerdeki miskinliğe çareler arayan “Mekteplerimizde Miskinet ve Çare-i İzalesi” başlıklı yazısında bununla ilgili olarak şu sözleri söylemiştir: “Zola, yirminci asır medeniyet namına feryat ediyor: ‘ Bir fikir şahsı içinde mahsur kalan yekdiğerine sokularak ziya-taban semayı görmemek için başlarını eğerek sürü ile giden insanlardan nefret ederim.’ diyor. Biz de bu feryat-ı insaniyetperveraneye iştirak eylemeli, dimağlar işletecek, fikirler yetiştirecek bir usulü talim ve terbiye kabul ve takip etmeliyiz. Elimize teslim edilmiş olan ham fikirlerin nasıl işleneceğini bilmezsek onlardan faal ve mütefekkir birer insan vücuda getiremeyiz. Çocuğun ruhunu tanımalıyız, kabiliyetini anlamalıyız, kalbini tashir ve idare etmeyi bilmeliyiz ki onu kendimiz için müdar-ı şeref, milletimiz için menba-ı saadet olarak yetiştirelim...” (Sabri Cemil, 1327/1911: 13)

Sabri Cemil Bey'in aslında dikkat çekmek istediği şey, günümüzde büyük önem arz edilen çoklu zekâ kuramından başka bir şey değildir. 1983 yılında Gardner tarafından ortaya konulan bu kuram, zekâ kavramına değişik bir bakış açısı getirerek insan zekâsının tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneğin birleşiminden oluştuğunu savunmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler arasındaki farklılıklara dikkat edilmesiyle öğretimin ve değerlendirmenin bireyselleştirilmesi sağlanacaktır. Böylelikle öğrencileri istendik durumlara getirecek düzenlemeler ve planlamalar yapılabilecek aynı zamanda öğrencilerin mevcut zekâ alanlarının kullanımıyla öğretim faaliyetleri daha kolay gerçekleşecektir (Çırakoğlu ve Saracaloğlu, 2009: 2-3).

Sabri Cemil Bey'in çıkarmış olduğu *Yeni Mekteb* dergisinde değindiği bir başka nokta da okullarda işlenen derslerdeki yoğunluktur. Osmanlı'daki geleneksel ezberci zihniyet, çocukları ezemektedir. “Aman şu da eksik kalmasın” mantığıyla hareket eden öğretmenler, çocukları kuru bir bilgi depolama faaliyetine itmektir. Böyle bir durum da bildiklerini uygulamaktan uzak, üretmeyen bireyler oluşmasına sebep olacaktır. Sabri Cemil Bey, o dönemdeki okullarda bulunan bu mevcut tehlikeye derginin 1. sayısındaki “Az ve İyi” adlı yazısında şu şekilde işaret etmiştir: “Her şeyi çarçabuk yapmak isteyenler hiçbir şey yapamazlar. Yapsalar bile fena yaparlar. Vakıa her işimizin bir anda olup bittiğini isteriz. Fakat bunun mümkünsüz ve çok kere faydasız olmaktan ziyade zararlı bulunduğunu anlamış isek boşuna yorulmuş oluruz. Bu yorgunluk çok defa bizden başka diğerlerini de yorar. İşte asıl acınacak hal budur. Mesela

muallim talebesine ders verecek karşısındaki çocukların sekiz on yaşında olduğunu zihinlerinin öyle ağır yük kaldırmadığını hatıra getirmez bir derste on-on beş satır verir. Bunları öğretmek için yapacağı muamele ekseriyetle dersin başlangıcıyla sonunu göstermekten ibaret kalır. Bazen derste geçen lügatleri birer kelime tercüme ederse lüzumu derecede izahat verilmiş sayılır. Lakin bu suretle verilmiş olan ders sekiz-on satır olmasın da üç beş bulunsun. Acaba şu hafif satırlar çocuk için faydalı olabilir mi? Şüphesiz hafızası bundan memnundur. Zira evkalar kaldırmaya alıştırılmış olan kuvve-i hafifiye bu defa dirhemleri kolay kolay kaldırabilir. Fakat iş yalnız hafiflikte mi ya? Bir tüy de hafiftir. Lakin metaliği ondan ağır olduğu için almamazlık etmeyiz. Demek ki bir şeyin yalnız hafif, kolay olması bir meziyet sayılmaz imiş; aynı zamanda faydalı olması lazım gelir imiş.

Öyle ise bu kaideyi mekteplerimizde, tedrisatımızda niçin tatbik etmeyelim? Bilhassa iptidai mektepleri talebesini, büyümeye muhtaç olan şu küçük dimağları öyle çeşit dersler altında niçin ezelim? Biz o kafalardan nur çıktığını görmek isteriz. Başlarına indirdiğimiz o odunlar bize o nuru temin etmez. Çocuğa mesela ismi, ism-i cinsi, ism-i hası ve bazen de müfredi, cemi bir derste öğrenmek sevdasına düşeriz. Fakat muvaffak olur muyuz? Ne kadar uzak. Yine kabahati çocukta buluruz. Tembelliğe merhem sürmek üzere ceza ceza üstüne veririz. Hiçbir fark, hiçbir terakki görülmez. Bu şakirdin artık ıslah kabul etmez bir tabiatta olduğuna kanaat getiririz. Meyus oluruz. Fakat insaf edelim. Çocuk neden ders öğrenmedi, sebebini araştıralım. Bizim her sene tekrarlaya tekrarlaya istemeyerek ezberlemiş olduğumuz o dört beş kuru tarif o taze dimağa yığıldı. Çocuk zihnindeki yabancı şeylerin sıkıntısı altında sersemledi. Bittabi hocasını memnun edemedi...” (Sabri Cemil, 1327/1911: 3)

Cumhuriyet döneminde hazırlanan pek çok eğitim programında kuramsal olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetererek eğitilmesi hedeflenmesine rağmen uygulamada bunların olmadığı görülmüştür. 2005’te hazırlanan ilköğretim müfredatında da aynı durum söz konusudur. Çünkü programın uygulayıcılarından, eğitim ortamlarına; ülkedeki bölgesel farklılıkların gözetilmemesinden yoğun etkinlik odaklılığına kadar pek çok sorun bulunmaktadır. Bunların yanı sıra günümüzde öğretmen ve öğrenci başarısının sadece sınavlardan alınan notlarla değerlendirilmesi de derste fazla ve yoğun bilgi verilmesine sebep olarak öğrencileri yarış mantığıyla baskı altına almıştır (Fer, 2005: 21-22 ). Görüldüğü üzere Sabri Cemil Bey’in yüz yıl önce şikâyet ettiği şeylerle yeniden karşı karşıya bulunmaktayız.

Sabri Cemil Bey’in öğretmenlere derslerde uygulamalarını tavsiye ettiği şeylerden biri de “ameli” olmaktır. Bunu yapmaktaki en büyük amacı Osmanlı’nın geleneksel öğretimine olan tepkisini dile getirmektir. *Yeni Mekteb* dergisinin 3. sayısındaki “Ameli Olalım” başlıklı yazısında konuyla ilgili olarak

şunları söylemektedir: “Evet, mekteplerimizde, derslerimizde ameli olalım. Hayatta kullanılacak, bizim yaşamımıza daha iyi hizmet edebilecek olan şeyleri sevelim. Mektepte talebemize yaptıralım, işletelim, ilimler fikre bir zinet versin diye öğrenelim; bunlar insanların manevi ihtiyaçlarından evvel, maddi hacetlerini istifa için talim olunur. Çocuğa verilecek malumat başa takılacak elmas, göğse konacak çiçek gibi değil, ele alınacak fener gibi olmalıdır. Hissiyatımız bizi her şeyden evvel tezyinata sevk eder. Lakin fikrimiz çok defa bunun önüne geçer: ‘Karnın aç iken süslenmeyi bırak’ der. Bize hakiki hayata, faydalı çalışmayı gösterir.

Hakikat; yarın yapacağımız şeyleri bu günden bilmezsek hiçbir zaman yaşayışımızda bir hoşluk, tuttuğumuz işte bir beceriklik göremeyiz, gösteremeyiz. Demek bugün yarının çıraklık günü olmalıdır. Mektep hakiki hayata şakird yetiştirir. Demek mektep hayatı en müsait çıraklık devridir. Demirci dükkânında, kunduracı yanında bir çırak nasıl elleriyle çalışırsa bir mektep çocuğu da öylece mektepte çalışmalıdır. Yalnız fikrin işleme kâfi değildir. Bir işe el, ayak, gözde karışmadı mı o iş hakkında fikir tam malumat etmiş olamaz. Olsa bile iş zamanında o zihni malumat sol ele benzer, meleke hasıl olmadığı için işleyemez, iyi bir netice meydana koyamaz. Evet, mektep harici hayata şakird yetiştiriyor. Bugün sıralar üzerinde oturan çocukların kimi saban arkasından gezecek, kimi koluyla demir dövecek, kimi parmaklarıyla iğneyi idare edecektir. Bütün bunları yaparken onların yalnız fikirleri işlemeyecek, aynı zamanda gözleri, elleri, ayakları da bu çalışmaya iştirak edecektir. Mektepte yaptığı vazifelere benzeyen ve fakat onların tamamıyla aynı olmayan hesap meseleleri, mektup planları, görüşler kendilerini şaşırtmamak için malumatın nazariyat-ı dairesinden çıkmış, kendileri için menus bir hale gelmiş olması iktiza eyler. Acaba bizim mekteplerimiz bunu temin ediyor mu? İtiraf edelim ki hayır. Öyle mekteplerimiz vardır ki orada çocukların gramafon makinasından farkı yoktur. Onlar bırakıldığı yerde kalır, kurulduğu zaman harekete gelir, daha evvelce söylenmiş olan şeyleri aynen tekrar eder. Garibi şurası ki çok defa ağızlarının söylediğini elleri tatbik edemez. Çünkü ezber, yalnız ezber ettirilmiştir. Abdestin senetlerini sayan bir çocuk iyi bir abdest alamaz. İsmi envainı tarif eden bir şakird (benim isimim Ahmet'tir) cümlesini doğru söyleyemez veya yazamaz. Bu hal yalnız iptidai mekteplerinde görülmez. Bu mektepleri ziyaret ederek gelen rüşdiye ve hatta idadi talebesi de ekseriyetle bu merkezdedir. Rüşdiyeye gidiniz. Bir efendiye bir metre veriniz: ‘Önünüzdeki yazı tahtası şu metre ile ölçünüz’ deyiniz. Hayrette kalacaksınız. Çünkü bu kadar basit bir sual zavallı çocuğu alkışlandı gitti. Evvela metreyi nasıl açacağında mütereddid. Sonra eline aldığı eğri büğrü mikyası yazı tahtasına nasıl ve nereden tatbik edeceğinden mütereddid. Daha sonra bir metreyi tecavüz eden santimetreleri nasıl bulmak ve nereye yazmak hususunda mütereddid. Ve en nihayet muavininle bulabildiği tul ve arz-ı erkamını

*ne yapacağında sonra nasıl okuyacağında mütereddid. İşte alayı tereddüd ki çocuğu mahcubiyetinden, muallimi hiddetinden, sizi de meyusiyetinizden kırmızı ter içinde bırakıyor. Demek talebe ameliyatla işgal edilmemiş eline metreyi almamıştır. Böyle bir çocuk yarın hayata karıştığı zaman ne iş görebilir? Mektep çocuğun yarınki hayatına yardımcı, yol gösterici olmayacak mı idi? Hâlbuki bilakis onu bugün işinden alkoymuş, mefluç etmiştir...”* (Sabri Cemil, 1327/1911: 65-66)

Sabri Cemil Bey’in ameli olmaktan kasıtlı söylediği şeyler, aslında bugün de kullanılması istenilen “aktif öğrenme” dediğimiz yaparak ve yaşayarak öğrenmekten başka bir şey değildir. Özetlemek gerekirse bu yöntem ile öğrenciler, eğitim süreci içerisinde sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlanmaktadır. Böylelikle öğrenciler, öğrendiklerini beceriye dönüştürmede gelişme sağlayacaktır (Kalan ve Fer, 2003: 435). Bunu kazanabilmiş olan bir öğrenci; kendi öğrenme süreci hakkında söz sahibidir. Derse hazırlanmak için zamanını nasıl planlayacağını bilir, ilerlemesini değerlendirir, seçtiği çalışma şekli ile yakalayacağı başarı düzeyini tahmin edebilir, hangi bilgiyi nerede ve ne zaman uygulamaya koyacağına karar verir. Kısacası öğrenmeyi öğrenmiş olur (Ünal, 1999: 376-377).

Yine ameli olmakla ilgili olarak Sabri Cemil Bey’in beyan ettiği bir husus da gezinti dersleridir. *Yeni Mekteb* dergisinin 5. sayısındaki “Gezinti Dersleri” adlı yazısında konuyla ilgili olarak “*Geçen makalemizde muallimlerin ameli olması lüzumundan bahs etmiştik. Dersler yalnız sınıflarda değil ameli okutmakla kalmaz; aynı zamanda mektep haricinde yapılacak gezintilerle de tedris olunabilir. Çünkü çocuk hakiki hayatı mektep havlusunda, dershaneler içerisinde değil, kırlarda, ormanlarda, tarlalarda, fabrikalarda dairelerde yaşayacaktır. Bunlar ise uzaktan, mektep penceresinden bakmakla hakiki mahiyetini göstermezler. Yanlarına varmak içlerine girmek, yakından görmek, üzerlerinde uğraşmak ister. Mektebin yalnız pencereleri değil, kapılarını da hayata açmalıdır. Hakikat ile doğrudan doğruya temas etmeden, müşahade ve tetkik ve tecrübeye yarayan maddi ve aynı şeyler olmadan verilen her ders beyhude ve kuru bir laf idmanından başka bir şey değildir. Hâlbuki biz papağanları terbiye ve talim etmiyoruz. Deniliyor ki: Yapılan cevelanların hulasası mükâleme dersinde söylemeli; küçüklere coğrafyayı tekşif usulüyle okutmalı, tekşif demek: doğrudan doğruya görmek demektir. O halde oraya gidip görmek lazımdır. Nereye? Göz tahminiyle büyüklüklerin mukayese ve mesafelerin takdir eyleyeceği bir araziye gitmeli.*

*Şakirdler birtakım tabii şeyleri ve hadiseleri tetkik etmeli, mektep tenezzühleri sırasında küçük kolleksiyonlar yapmalı, faydalı ve zararlı otları tanımalıdır ki malumat-ı fenniye dersini okuduğu iddia olunabilsin.*



*O halde programda görülen derslerin birçoğu gerçek ve ameli bir surette okunsun diye bazen sınıflardan çıkmak ve ayda iki defa ‘gezinti dersi’ yapmak iktiza eder. Dikkat ediliyor mu? ‘Gezinti’ denilmiyor çünkü maksat boş boşuna gezmek bir hava alıp gönül eğlendirmekten ibaret değildir, belki dershanede layıkıyla temin edilemeyen birtakım faydalar bu vesileyle elde olunacak ve cevelanlar öteki derslerden daha hoş ve ciddi bir ders olacaktır.*

*Bu dersler açık meydana yapılacağından ötekilerine de benzemez. Tahlilat yapmak, yahut hükümet-ı muahededden bahs etmek için sınıftan çıkılmaz ya, gezinti dersinin de kendine mahsus son derecede geniş ve mütenevvi bir programı vardır. Bu ders çocuğu toprak ve hayat ile doğrudan doğruya temasta bulundurur. Evvela canlı, cansız şeylerin, tabii manzaralarla suni eserlerin hakikatini, güzelliğini görmeyi, tetkik etmeyi, düşünmeyi, his etmeyi öğretir. Başka derslerin programını hafifletir de kendinin gibi zenginleştirir. Hakikat ‘gezinti dersleri’ birtakım tesir ve intibalar, nişanlar, muhakemeler, hatıralar, her manaya dair suretler toplar; bütün derslerde sonra gidecek, bunlardan alacak, bunlarla beslenecektir. Bunun için bunlar hem gelecek dersleri hazırlar, hem de geçmişleri hazırlar.*

*Gezintilerden muhtelif dersler nasıl istifade eder? Ona bakalım. Lisan dersi bunlar sayesinde cazibeli ve emin olmaz mı? İster mükâleme, ister inşa ve kitabet dersinde olsun, çocuk kitabın cümlelerini anlamadan fisıldayan fonograf değildir. Muallim ona eşya nasıl bakılır, nasıl tecrübe olunur diye hep göstermiştir. Çocuk tabiata göre çalışmakla bütün gördüklerini söylemekle lügatçesini zenginleştirecek, fikrini, hissini işletecektir...” demektedir (Sabri Cemil, 1327/1911: 129-130). Bu sözleri, günümüzde eğitim kurumlarımızda gerçekleştirilen izcilik faaliyetleriyle de ilişkilendirmek mümkün olabilir. Nitekim izcilik faaliyetlerinde de çocukların ve gençlerin bizzat tabiatın kucağında eğitilmesiyle karakter, beceri, sağlık, mukavemet gibi konularda daha iyi ve daha çabuk eğitilebilecekleri fikrinden doğmuştur.*

*Sabri Cemil Bey’in derslerde uygulanması istediği bir başka uygulama da öğrencilerin güncel hayatta yaşananlara dair bilgilerin kazandırılmasına yöneliktir. Bunun için haftada bir gün bu maksatla çocuklara ülkede ve dünyada neler olup bittiğine dair sorular sorulmasını ve bunlara yönelik değerlendirilmeler yapılmasını istemiştir. Ayrıca bunun sadece okulla sınırlı kalmamasını ailelerin de evde bu yolu takip etmelerini istemiştir. Yeni Mekteb dergisinin 10. sayısında geçen “Hayata Doğru” isimli yazıda Sabri Cemil Bey: “Mektepte her perşembe akşamı o haftanın ilmi ve fenni tarihçesini söylemek, onlara teallik eden vaka ve şeylerden bahs etmek ne kadar faydalıdır. Çocuklar okudukları dersler sayesinde maziyi halden çok iyi bilirler. Tarih çocuğa beş yüz sene evvel geçen vakayı fisıldadığı halde zavallı mektepli bu sene yahut bu ay içinde olan biten şeylerin çoğundan habersizdir. Bunun içindir ki çocuklar halden ziyade maziye merbut*

*kalırlar. Ve sonra hakiki hayata karıştıkları zaman yabancı bir mahiyete düşmüş gibi her şeyi bir mübhemiyet içinde görürler. Buna meydan vermemek için mektep maziden ziyade hâl ile iştigal bir gaye bilmeli ve bazı yerlerde yapıldığı gibi böyle fırsatları kaçırmayacak tedbirler ithaz etmelidir. Mesela bir tahtü'l-bahr batıyor, kutba bir keşif heyeti gidiyor, uzakta bir muharebe oluyor, yeni bir şey icat ediliyor, yeni bir kanun tanzim ve ilan olunuyor, Çin'de inkılap baş gösteriyor, teyyareler havada uçmaya başlıyor. İşte bütün bu vakalar haftanın sonunda ailece bir musahabenin en zengin bir mevzusunu teşkil eder. Bunlara dair resimli kitaplarda, mecmualarda görülen tasvirler bu musahabeyi daha canlı bir hale getirebilir. İşte böylelikle ahlak, fen, coğrafya, bu seneye mahsus tarih en sevimli bir surette öğrenilmiş ve kökleştirilmiş olur. Büyük terbiye şinaslardan biri şu sözü tekrar ediyordu:*

*“Hava, ziya, maddi şeyler, canlı vakalar. Mektebin pencerelerini açınız; kapılarını açınız. Mektep ayrı bir âlem, sınıf bir âlem olmasın.”*

*Hakikat mektep ile harici hayat arasında ne kadar büyük fark vardır. Çocuk mektepte başka türlü öğretilir. O surette ki hayata karışınca mektebin verdiği malumat ve meziyet çok defa işlemez bir alet gibi kalır. Hâlbuki çocuğu hayal için değil, hayat için yetiştirmelidir...”* demiştir (Sabri Cemil, 1327/1911: 296).

Çocuğun okulun dışında da bir hayatın var olduğunu bilmesi ve hayata adapte olması açısından son derece önemli olan bu konu maalesef günümüzdeki okul ortamlarında pek üzerinde durulmamaktadır. Mevcut sınav sisteminin getirdiği yarışma zihniyetinin ve ders içeriklerinin yoğunluğu arasında unutulup gitmektedir. Böylelikle okullardan yetişen çocukların gerçek hayata dair yönleri eksik kalmaktadır.

Bireye öğretim süreci uygulamak ona herhangi bir konuda bilgi vermek anlamına gelir. Ezberci öğretim ise verilen bilgilerin aynen, hiçbir değişikliğe uğramadan zihinde tutulmasını sağlamaya yönelik bir durumdur. Böyle bir öğretime dayanan yöntemlerde öğrencilerin verilenleri zihinde depolamaları, istenildiğinde eksiksiz tekrarlamaları, verilenleri sorgulamadan kabul etmeleri beklenir. Ancak böyle bir beklenti hedef kitle olan öğrencileri yaratıcılıktan uzaklaştırıp taklit etmeye, hafızanın gereksiz bilgilerle doldurup önceki öğrendiklerini unutmaya sevk eder (Sekin, 2008: 212).

Geleneksel toplum yapısına sahip olan toplumlarda bireylere aktarılan bilgiler, sistemsiz ve toplum her türlü değer yargısını ön planda tutan bilgilerdir. Dolayısıyla öğretim adına yapılan etkinliklerde temel amaç, kutsal değerlere sahip çıkma ve bunları yeni nesle aktarabilmektir. Bu bilgilerin bireyin ihtiyacını karşılayıp karşılamadığı, fonksiyonları, doğruluğu gibi şeyler üzerinde durulmamaktadır. Daha önceden birileri çıkıp bu bilgileri önemli görmüş ve öğretilmesine karar vermiştir. Yeni nesil de bunları tartışmasız, sorgusuz

öğrenecektir (Sekin, 2008: 214). Böyle bir yapıyı bünyesinde barındıran bir toplumda bunun etkileri, toplumsal yaşamın her alanına sirayet edecektir. Özellikle de kendisini eğitim alanında gösterecektir. Ders etkinliklerinde ezberle dayalı bir yolu tercih etmenin yarattığı sorunların varlığı II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki eğitimcileri, ezberci usullerle mücadeleye itmiştir. Bu eğitimciler, her fırsatta bununla ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir. Nitekim dönemin eğitimcilerinden olan Satı Bey, "Usul-i Tedrisin Kavaid-i Esasiyesi" başlıklı makalesinde ezberci yöntemlere karşı olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır: "...*Tedris hususunda nazar-ı dikkate alınması lazım gelen esasların birincisi; dersleri ezberletmeye değil anlatmaya ihtimam etmek, ezberletilecek manzumeleri bile evvel emrde anlatıp sonra ezberletmektir.*

*Anlaşılmadan ezberlenen şeyler hiçbir fayda temin etmez. Onlar zihinde yabancı olarak kalır. Onun içinden ne malumat namına layık olur ve ne de fikrin neşv ü nümasına hizmet eder.*

*İnsanın aldığı malumat umumiyetle bir gıda-yı fikri ve maneviye benzetebilir. Fakat anlamadan ezberlediği şeyler hazm olunamayan gıdalara benzetebilmek lazım gelir. Malumdur ki yediğimiz gıdalar vücudumuzda hâl-i asliyelerinde kalmaz birçok değişime uğrarlar. Ağızımızda çiğnenir, midemizde hazm olur, kanımıza geçer, bedenimizin aksam-ı muhtelifesine temessül eder. Etlerimizin, kemiklerimizin, derilerimizin teşkiline girer ve ancak böylelikle – hazm ve temessül olunmak suretiyle – vücudumuzu besler. Bu suretle hazm ve temessül olunamayan, kanımıza karışamayan şeyler – mesela çiğnemediğimiz meyveler, kabuklarını kırmadan yuttuğumuz çekirdekler – bedenimiz için bir gıda teşkil etmez. Onlar midemizde bir müddet kaldıktan sonra olduğu gibi harice çıkar, vücudu beslemedikten başka – mideyi beyhude yere yormak ve işgal etmek suretiyle – ızrar bile eder.*

*Anlaşılmadan ezberlenen şeyler işte bu suretle kabuklarıyla beraber yutulan – ve bilnetice hazm olunamayan çekirdeklere benzer, malumatın hakikaten bir gıda-yı manevi teşkil – zihnin inkişaf ve tenmiyesine hizmet edebilmesi ancak hazm ve temessül edilmesi yani anlaşılacak zihnin malı haline getirilmesi ile kabil olabilir..."* (Satı, 1326/1910: 198-199)

Uygulanan eğitim süreçleri, öğrencinin kazandığı yeni bilgilerle istenilen amaca uygun bir ilerleme kaydetmesini sağlamaya yöneliktir. Bu ilerlemenin birey tarafından benimsenip geliştirilerek sürekli ve hayatta kullanılabilir olması beklenir. Fakat böyle bir beklentinin ezberle dayalı metodlarla sağlanması her zaman mümkün değildir. Çünkü ezberle dayalı bir yol izlendiğinde verilen bilgilerin öğrenciler tarafından aynen zihinde tutulmasına yönelik bir tablo çizilir. Öğrenci, bilgileri sorgulamadan kabul etmeli, kendilerinden istendiğinde hiç değiştirmeden söylemelidir. Ancak böyle bir durum, günümüz eğitim süreçlerinde şiddetle eleştirilen öğrenciyi yaratıcılıktan uzaklaştırmak ve zihinleri gereksiz

bilgilerle doldurmak gibi unsurları ortaya çıkaracaktır. Ayrıca öğrencinin bilgiyi kazanmayı kendini geliştirmek için değil de bir görev olarak görmesine neden olarak bilginin kalıcılığını baltalayacaktır. Örneğin öğrenci, yazılı sınavından çıktıktan sonra “nasıl olsa geçer not almama yetecek bilgileri aktardım, görevimi yaptım” psikolojisiyle rahatlayacak ve zihnindeki bilgileri unutmaya kendi içerisinde zemin hazırlayacaktır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, çalışmaya konu olan dergilerden elde edilen veriler ve bunlara bağlı olarak yapılan incelemeler doğrultusunda varılan sonuçlar ve ardından öneriler bulunmaktadır.

### 4.1. Çalışmada İncelenen Süreli Yayınlar

Süreli yayınlar denilince ön plana çıkan dergiler ve gazeteler, sahip oldukları içerikler dolayısıyla geniş kitlelere hitap eder. Nitekim bunun farkına varılmasıyla da gazete ve dergiler, toplumdaki bireylere mesajlar vermek veya bir şeyler öğretmek için kullanılmıştır.

Çalışmada incelenen dergilerde de bu durum kendisini hissettirmektedir. İçeriklerinde bulunan eğitici ve öğretici yazılar, resimler, karikatürler, fotoğraflar, masallar, hikâyeler vb. unsurlarla hem büyüklere hem de çocuklara doyurucu bilgiler verilmiştir. Özellikle toplumsal hayatı düzenlemek ve ahlaki yönden bireyleri yetiştirmek için ortaya konanların o dönemde toplumsal değerlere ne kadar önem verildiğini göstermektedir.

Bu dergileri çocuğa yönelik içerikler açısından günümüz çocuk dergileri ile karşılaştırdığımızda pek çok konuda (*Ders Numeleri*'ndeki görsel sunular, boyama ve çizgi çalışmaları, öykü ve masallar) benzerlik bulmak mümkündür. Bu içeriklerde kullanılan dil-anlatım da günümüzdeki benzerlerinde olduğu gibi "çocuğa görelilik" ilkesi doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu durum, o dönem için çocuğun psiko-sosyal ihtiyaçlarını önemseme adına önemli bir adımdır.

İncelenen dergilerde yer alan eğitim öğretim alanına ilişkin yazılar, dönemin çağdaş gelişmelerinin yakından takip edildiğini göstermektedir. Avrupa'daki bilimsel çalışmaların verilerine ayrıntılı olarak yer verilmesi ve bunların ışığında tavsiyelerde bulunulması işlenen konulara karşı ciddiyeti ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu dergileri günümüzde öğretmenler için çıkarılan kılavuz kitaplarla özdeşleştirmek doğru olacaktır. Çünkü bu kılavuz kitaplar da hedef kitlelerine çağdaş ve bilimsel uygulamalarla yol göstermektedir.

Yapılan incelemelerde hem öğretmen hem de öğrenciler için zengin içeriğe sahip süreli yayınlara yönelik araştırmaların yeteri kadar olmadığı görülmektedir. Özellikle bu çalışmaya konu olan dergiler üzerine bütüncül bir çalışma yoktur. Sadece bir dergi üzerine *fihrist* çalışması yapılmıştır.

İncelenen dergilerin genel özellikleri hakkında varılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1- İncelenen dergilerde çocuklara yönelik içerikler, gerçekten çocukların dünyasına hitap etmektedir. Çocukları iyiye ve güzele sevk eden yapıları vardır. Günümüzde çıkarılan çocuk dergilerinde de bu yol takip edilebilir. Çünkü bazı çocuk dergilerinde yer alan çizgi romanlarda şiddet içerikli unsurlar görülmektedir. Bunların kaldırılıp yerlerine çocuk ruhunu okşayan ve yumuşatan içerikler konması daha olumlu sonuçlar yaratabilir.

2- Geçmişte ülkemizde çıkarılmış olan süreli yayınlara olan ilgi azdır. Bunlara gereken önemin verilerek üzerlerinde incelemeler yapılması, bunların tanınmalarına olanak yaratacaktır. Böylelikle geçmiş ile bugün arasında bir köprü kurulabilir. Başta eğitim olmak üzere pek çok alanın geçmişine dair ipuçlarına ulaşılabilir. Geçmişteki çalışmalara bakılarak günümüzde ve gelecekte yapılması düşünülen uygulamalar için tecrübeler kazanılabilir.

3- Bu yayınların incelenmesi, dönemin pedagoğlarının ve bunların çalışmalarının tanınmasına aracı olacaktır. Böylelikle yeni nesil, Cumhuriyetin ilk yıllarında bilim insanlarının Batı'daki deneysel çalışmaları yakından takip ettiğini öğrenecektir. Dolayısıyla genç araştırmacılar, kendi çalışmalarında ihtiyaç duydukları manevi gücü geçmişten alacaktır.

#### 4.2. İlkokuma Yazma Öğretimi

Birey, kullandığı ana dili vasıtasıyla toplumda yer alır, ihtiyaçlarını giderir ve sahip olduklarını geleceğe aktarır. Dolayısıyla ana dilini kullanmada göstereceği başarı, bu sayılanları gereğince yerine getirmede önemli yer tutmaktadır.

İlkokuma yazma öğretimi, ana dili kullanımının sistemli hâle getirilmesinin ve çocuğa ana dili bilinci kazandırılmasının ilk basamağıdır.

Bu öğretime ülkemizde II. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren önem verilmeye başlandığı görülmektedir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde okuma yazma öğretimine dair yenilikçi görüşler ortaya atılmıştır. Çünkü mevcut okuma yazma öğretiminin ihtiyacı karşılamadığı düşünülmüştür. Geleneksel yöntemdeki uzun heceleme ve harflerin tek tek isimlerinin gösterilmesi yanlış bulunarak harflerin seslerine ve kısa hecelemeyle dayanan bir öğretim savunulmuştur. Sesler, harfler ve sözcükler arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca daha o dönemde karışık harf ve şekillerden oluşan Arap alfabesinin okuma yazma öğretme sürecini uzattığı düşünülerek yeni bir alfabe isteği dile getirilmiştir.

İlkokuma yazma öğretimi için bu görüşlerden hareketle şu öneriler sıralanabilir:

1- İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde, çocuklara öğretilmesi düşünülen kelimeler, çocuğun günlük hayatından seçilmelidir. Böylelikle çocuk, öğrendiklerinde kendisinden bir şeyler bulabilecek ve öğrenme hızı artacaktır.

2- Ses ve kelime öğretiminde mukavva üzerine çizilip kesilmiş harfler gibi görsel materyaller kullanmak faydalı olacaktır. Çünkü çocuğun işitme duyusuyla birlikte görme duyusuna da hitap edileceğinden öğrenilenlerde kalıcılık sağlanabilecektir.

3- İlkokuma yazma öğretiminde verilecek bilgilerin oyunlaştırılması fayda sağlayacaktır. Böylelikle çocuğun ruh dünyasına hitap edilerek etkinlikler çocuk için sıkıcı olmaktan çıkacaktır.

4- Derslerde kullanılacak kitapların da içerik olarak çocuğa göre olması sağlanmalıdır. Özellikle resimlerin günlük hayatta çocuğun karşılaşacağı şeylerden seçilmesi çocuğun ilgisini çekecektir.

### 4.3. Okuma Eğitimi

Değişen ve gelişen dünya düzeninde insanların başarılı olabilmeleri için iyi bir iletişimin varlığı artık şart olmuştur. Bunun gerçekleşmesi için de bireyin dili kullanabilme becerilerinde kendisini geliştirmesi son derece önemlidir.

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, zihinsel ve fiziksel öğelerin birlikte hareket ederek sembollerin anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı işlenmesi adına sistemli bir şekilde yöntem ve teknikler izlemek, sıkıntıya yol açacak durumları önlemek için tedbirler almak önemlidir. Çünkü okuma etkinlikleri ile bireye sadece bir metnin içeriği gösterilmez. Aynı zamanda o metnin içerisine önceden planlanarak sığdırılmış olan pek çok kazanıma ortam yaratılmış olur.

Dolayısıyla okuma etkinliklerinde istenilen hedeflere ulaşmak için şu noktalara dikkat etmek gerekir:

1- Her şeyden önce çocuklarda okuma zevki ve alışkanlığı yaratacak faaliyetlerde bulunulmalıdır. Bu konuda okul ortamı daha fazla yer tutacağından öğretmenlerin rehberliği önemli rol oynamaktadır. Okuma konusunda öğretmenler, rol model olmalıdırlar. Öğretmenler, hedef kitlenin özelliklerine göre sınıfa ilgi çekecek kitaplar getirip öğrencilerine tanıtabilirler. Sunumlar yapabilirler. Kitap okumayı tatlı bir rekabete dönüştürüp en çok kitap okuyana ödül vaat eden organizasyonlar düzenlenebilir. Ayrıca okul kütüphaneleri öğrencinin gözündeki sıkıcı havasından kurtarılıp fiziki olarak daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirilebilir. Bunun yanı sıra kütüphanedeki kitaplar güncelleştirilebilir.

2- Okumanın zihinsel ve fiziksel süreçlerin birleşimi olduğu açıktır. Dolayısıyla çocuğun okuma için gerekli zihinsel ve fiziksel becerilere sahip olup bunları kullanabilmesi önemlidir. Öğretmenin sınıfındaki öğrencileri bu konuda iyi tanıması şarttır. Çünkü fiziksel ve zihinsel sıkıntıları olan öğrencilerin okumada başarıları düşük olacaktır. Öğretmen, gerekli tespitleri yaparak böyle öğrencileri gerekli yerlere yönlendirmelidir.

3- Okuma etkinliklerinde kullanılacak metinler, önceden hazırlanmalı ve öyle sınıfa getirilmelidir. Çünkü metinler, okumanın geliştirilmesinin yanında bazı kazanımlara da hizmet edebilir. Böylelikle öğretmen aynı anda birçok noktaya temas etmiş olur. Bu da eğitim sürecinin hızlanması adına faydalı bir durumdur.

4- Okuma metinlerinde okutulacak metinlerin içeriğine de dikkat edilmelidir. Metinlerde, hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. İlköğretim öğrencileri için “çocuğa görelilik” ilkesinin yanında öğrencileri iyiye, doğruya, götüren; ahlaki, fikri yönden terbiye eden; çocuğun hayatından izler taşıyan niteliklere de sahip olmalıdır.

5- Metin içerikleri, çocuğa eleştirel düşünmeyi kazandıracak özelliklere de yer vermelidir. Verilmek istenen mesajlar, çoğu zaman doğrudan değil de çocuğun zihninde yorumlamalar ve muhakemeler yapıldıktan sonra ulaşılabilecek şekilde metinlere yerleştirilmelidir.

6- Ders kitaplarının ve çocuğun ders dışında okuyacağı kitapların fiziksel yapıları da “çocuğa görelilik” ilkesine uygun olmalıdır. Çünkü görüntü itibarıyla çocukta negatif bir düşünce yaratan kitabın okunma isteği düşük olacaktır.

7- Okuma süreçlerinin başarıya ulaşmasında rol model olan öğretmenin de okuma becerisini etkin bir şekilde kullanabilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenin bütün okuma tekniklerini iyi bilmesi, telaffuzunun güzel olması, sağlıklı bir okuma ortamı yaratabilmesi şarttır. Ancak günümüzde birçok Türkçe öğretmenin okuma alışkanlığının olmadığı, okumasının kötü olduğu, kelimelerin telaffuzunda hatalar yaptığı, sınıf hakimiyetinde sorunlar yaşadığı bir gerçektir. Kendilerini düzeltme adına hiçbir çaba da sarf etmemektedirler.

8- Çocuğun okuma zevkini ve alışkanlığını kazanmasında okul ve öğretmenin yanında ailenin de rolü unutulmamalıdır. Aile ortamında çocuğa küçük yaşlardan itibaren okuma becerisini geliştirmek için örnek teşkil edecek durumlar mümkün olduğunca yaratılmalıdır.

9- Okuma süreçlerinde öğrencinin aktif tutulması da göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Özellikle metnin anlamlandırılması sürecinde sorular sorularak öğrencinin dikkati hep toplu tutulmalı ve yapılandırıcı bir yol izlenmelidir



#### 4.4. Yazma Eğitimi

İnsanoğlunun iletişim araçlarının içerisinde yazıyı katmasıyla medeniyetin seyri değişmiştir. Ortaya konan maddi ve manevi ürünler, nesilden nesile yazı vasıtasıyla aktarılarak kalıcı hale getirilmiştir. Böylelikle eskinin üstüne yenileri konularak ilerleme sağlanmıştır.

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçlerin birleşmesi ile meydana gelen yazma faaliyeti, dil becerileri içerisinde belki de en karmaşık olanıdır. Çünkü birey, bu beceri ile ortada olmayan bir ürünü tamamen kendi yaratıcılığı ile meydana çıkarmaktadır. Dolayısıyla bireyin iyi bir yazma faaliyeti gerçekleştirebilmesi için diğer dil becerilerini de etkinleştirmeli ve bunlar sayesinde çağrışım dünyasını geliştirmelidir.

Buradan hareketle bireyin yazma faaliyetinin bireydeki iç dünyanın dışavurumu olduğunu söylemek mümkündür. Ortaya konan her yazı, sahibinin topluma karşı kimliğidir. Dolayısıyla yazma faaliyeti sonucunda ortaya çıkan ürünlerin bireyi başarılı bir şekilde temsil edebilmesi için yazma becerisini geliştirecek bazı noktalar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

1- Eğitim süreçlerinde okuma, konuşma, dinleme becerilerine gereken önem verilmelidir. Öğrencilerin bu becerilerdeki yetkinlikleri de geliştirilmelidir. Çünkü bu beceriler sayesinde çocuk, çağrışım dünyasını geliştirmeye imkân bulacak ve dolayısıyla yazma süreci esnasında kaleme dökülecek malzeme sıkıntısı çekmeyecektir.

2- Yazma becerisi kazandırılırken çocuğa günlük ihtiyaçlarını karşılayan, bilgi aktarımı yapan yazma faaliyeti ile iç dünyasını aktardığı, kendisinin izlerini taşıyan yaratıcı yazma faaliyetinin farklı şeyler olduğu vurgulanmalıdır. Her faaliyetin kendisine uygun kurallarla ve uygulamalarla eğitim süreci gerçekleştirilmelidir. Özellikle yaratıcı yazmada zihinsel süreçlerin sonucunda oluşan içeriksel kompozisyona ve bunun kâğıt üzerindeki biçimsel yansımalarına dair örnek uygulamalara ağırlık verilmelidir.

3- Öğrencilere yazma becerisini kazandırmadaki önemli bir nokta da onlara yazma sevgisini kazandırmaktır. Yazma faaliyetlerinde klişeleşmiş atasözü, özdeyiş açıklamalarından ziyade kendilerinden bir şeyler kattıkları, hayal güçlerini yansıttıkları özgür bir alan yaratılmalıdır. Yazma esnasında yaptıkları hatalarda aşırı tepki göstermek yerine anında yumuşak düzeltmeler yapılmalıdır. Aksi takdirde hataların kalıcı olması, yazmadan soğuma gibi olumsuz durumlar oluşabilecektir.

4- Yazma eğitimi sürecinde de öğretmen rol model olacağından yazma konusunda öğretmen başarılı olmalıdır. Yaptığı örnek yazma çalışmaları, öğrencilere yol gösterici nitelikler taşımaktadır. Yapacağı her etkinlikte öğrenciyi merkeze alan yöntemleri uygulaması gereken öğretmen, her başarılı yazma

çalışmasından sonra öğrencilerine teşvik edici ve cesaretlendirici destek sağlamalıdır. Ne var ki günümüz öğretmenlerinin birçoğunda yazma becerisinin yetersizliği göze çarpmakta ve bu öğretmenler öğrenciyi pasifleştiren geleneksel uygulamalara devam etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yetiştirme sürecinde yazılı anlatım derslerine önem verilmeli, uygulamalar yoğunlaştırılmalı, değerlendirmeler titizlikle yapılmalıdır. İstenilen niteliklere ulaşılmadığında müsamaha gösterilmemelidir.

#### 4.5. Konuşma Eğitimi

Konuşma, insanoğlunun var olduğu andan beri kullandığı iletişim aracıdır. Yazının icadıyla iletişim görevini paylaşmışsa da zaman sürecinde kendisini geliştirerek karşdakini etkileme gücünü hep sürdürmüştür.

Birey, konuşmasıyla kendisini dışarı vurur ve toplumda kendisine yer edinir. Dolayısıyla konuşmanın etkili hale getirilmesi için bilinçli bir eğitim sürecine tabi tutulması gerekli görülmüştür.

Konuşma becerisinde istenilen amaçlara ulaşmak için bu eğitim sürecinin iyileştirilmesi fayda sağlayacaktır. Çocuğun konuşma becerisini geliştirmek için dikkat edilecek hususlar şunlardır:

1- Çocuk, konuşmaya yönelik faaliyetlerini ilk kez aile ortamında gerçekleştirir. Dolayısıyla ailede çocuğun konuşmasına ortam yaratmak önemlidir. Geleneksel aile yapısındaki “küçükler konuşmaz, fikir beyan etmez” anlayışı kırılmalıdır. Müsait olan her durumda anne babanın çocuğun fikrini alması, konuşmasına izin vermesi çocuğa ilerideki hayatında lazım olacak olan ifade kabiliyetinin temellerini atacaktır.

2- Aile ortamından sonra çocuğun konuşma becerisinde en fazla etki eden ortam okuldur. Okulda konuşma becerisinin gelişmesine yönelik etkinliklerle çocuğa her durumda konuşabilme, kendini ifade edebilme yetisi kazandırılmaya çalışılır. Bunlar gerçekleştirilirken çocuğa özgürce konuşabileceği ortamlar yaratılmalı, konuşmanın dış görünüşünden içeriğine kadar pek çok nokta uygulamalı olarak gösterilmeli ve bunlar yapılırken öğrenci aktif hale getirilmelidir. Süreç uygulamaları teoriden ziyade pratiğe dayandırılmalıdır.

3- Konuşma becerisi; okuma, yazma ve dinleme becerilerinin temelinde yer alır. Bu becerilerden de en çok dinleme ile ilgilidir. Çünkü konuşma süresince konuşmacının gönderici, alıcının dinleyici rolü karşılıklı değişir durur. Bu durumda alıcının mesajları iyi dinleyip algılaması önemlidir. Dolayısıyla dinleme becerisine yönelik faaliyetlere gereken değerin verilip çocukların bu yönünün de geliştirilmesi konuşma becerisine olumlu etki edecektir.

4- Konuşmanın herkes tarafından anlaşılabilmesi için bir standarda kavuşturulması gerekmektedir. Yerel ağız özellikleri bu standardı bozan bir unsurdur. Bu yüzden çocuğun aile ortamından kazandığı yerel ağız unsurlarını mümkün olduğu kadar silebilmek konuşmadaki etkiyi güçlendirecektir.

5- Konuşma becerisinin gelişmesine yönelik etkinliklerde yol gösterici olan öğretmen, işlevseldir. Öğretmenin standart konuşma özelliklerini yakalamış olması, konuşmasında yerel ağız özelliklerini barındırmaması, uygulayacağı etkinlikleri hedef kitleye göre önceden hazırlaması, rahat konuşma ortamı yaratması, konuşma adına sınıf disiplinini elden bırakmaması konuşma becerisi için sağlayacağı şeyler olmalıdır.

#### 4.6. Dil Bilgisi Öğretimi

İnsanın iletişim kurmak için kullandığı en kapsamlı araç dildir. Çünkü diğer iletişim araçlarının anlatmakta yetersiz kaldığı durumları bile dil sayesinde rahatlıkla anlatmak mümkündür.

İletişim açısından böylesine önemli bir fonksiyona sahip olan dilin özelliklerini bilip esaslarına uygun olarak kullanılması mesaj aktarımında başarıyı arttıracaktır.

Dolayısıyla dilin ses, şekil ve cümle yapılarını sistemli yöntemlerle öğrencilere kazandırmak, onların dili etkili ve doğru kullanmalarını gerçekleştirmek dil bilgisi öğretimi süreçlerinin ulaşmak istediği amaçlardır.

Dil bilgisi öğretiminde istenilen amaçlara ulaşmak için;

1- Dilin seslerden cümleye kadar bir bütün olduğu göz önünde tutulmalı ve dil bilgisinin bölümleri (fonetik, morfoloji, etimoloji, semantik, sentaks) birbirinden ayrı ayrı değil iç içe geçmiş bir şekilde verilmesi,

2- Dil bilgisinin öğretimi ve kuralları konusunda öğretmenlerdeki, kaynak kitaplardaki görüş farklılıklarının ortadan kaldırılması,

3- Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi süreçlerinin gerçekleştirirken geleneksel yöntemleri bırakarak ayrı bir ders gibi değil de diğer dil becerilerine destek olacak şekilde uygulamalı yöntemler izlemesi,

4- Öğrencilerin neyi, niçin öğrendiklerine dair motivasyonlarının artırılması,

5- Dil bilgisi öğretimi süreçlerinde hedef kitlenin istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanması,

6- Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini kazandırmada tek başına bir amaç değil amaçlara ulaşmak için bir vasıta olduğunun farkında olması,

7- Etkinlikler esnasında ezbere dayalı teorik bilgilerden ziyade uygulamaya dönük süreçler yaşatılması,

8- Uygulamalar esnasında öğrencinin yaptığı hatalara anında müdahale edilip hataların kalıcı olmasının önlenmesi,

9- Konuların ve örneklerin verilmesinde basitten zora doğru bir sıranın izlenmesi ve görsel materyallere ağırlık verilmesi fayda sağlayacaktır.

#### 4.7. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim süreçlerinin temel amacı, öğrencilerde istenilen yönde davranışları geliştirip ilerleme sağlamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için sistemli ve bilinçli bir yol takip etmek gelişmiş hareket etmenin yaratacağı olumsuzlukları büyük ölçüde önleyecektir. Takip edilen bu yolları oluşturan yöntem ve tekniklerin özellikleri, uygulama esasları ders etkinliklerindeki verime hizmet etmeleri önemlidir. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecindeki verimi arttırmak için derslerde kullanılacak yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir:

1- Eğitim süreçlerinde sadece okulda başarılı bireyler değil hayatta da başarılı bireyler yetiştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Dolayısıyla derslerde kullanılacak metotlarda bu husus hep göz önünde bulundurulmalıdır.

2- Ders etkinliklerinde geleneksel, anlatmaya dayalı yollar bırakılmalıdır. Çünkü bu yolların öğrencileri pasifleştirerek ezberciliğe yönelttiği artık kesinleşmiştir.

3- Yapılacak ders etkinliklerinde öğrencinin aktif bir şekilde sürece dahil edilmesi fayda sağlayacaktır. Öğrenciler; verilecek ipuçlarıyla, sorulacak sorularla, sunulacak materyallerle zihinsel yaşantılar gerçekleştirip bilgilere ulaşmalıdır. Sürece bu şekilde dahil olan bir öğrencinin dikkati hep diri kalacak ve edindiği bilgilerin kalıcılığı artacaktır. Bu bağlamda günümüzde kullanılan “yapılandırıcı” anlayışın önemi artmaktadır.

4- Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme becerisi kazandırılmalıdır. Öğrenci; derse hazırlanmak için nasıl planlama yapacağını, edindiklerinin kullanım yerini ve zamanını bilmelidir.

5- Derslerde takip edilecek yollardan birisi de az ve öz olmalıdır. Ne var ki günümüz öğretmenlerinin çoğu, öğrencilerin zihnini bir depo olarak görmektedir ve bu depoyu kuru bilgilerle ağızına kadar doldurmayı kendilerine görev edinmiştir. Hâlbuki böyle bir uygulama; bildiğini hayata geçirmeyen, üretkenlikten uzak bireyler yaratmaktan öteye gitmez. Dolayısıyla öğrencinin alabileceği kadar bilgi en iyi şekilde verilmeli, yoğun etkinlik odaklılığından uzaklaştırılmalıdır. Ders müfredatları ve kitapları da buna göre hazırlanmalıdır.

6- Derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklerde öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Çünkü her öğrencinin farklı karakteri, zekâ yapısı ve kültürel dünyası vardır. Dolayısıyla sınıftaki bütün öğrencileri aynı kabul etmek yanlış sonuçlar doğurabilecektir.

7- Eğitim süreçlerinde öğrencilere “yaparak, yaşayarak” öğrenme ortamları mümkün olduğunca yaratmalıdır. Teorik olarak verilen bilgilerin hayata geçirilmesi sağlanmalıdır. Örneğin hikâyenin yapı unsurlarını tanımsal olarak anlatmak yerine öğrenciyle bir hikâyeyi yapı unsurları bakımından tartışmak veya ona bir hikâye yazma çalışması yaptırmak daha faydalı olacaktır. Böylelikle öğrencinin birden fazla duyusu işe katılacağından hem öğrenme hızlı olacak hem de bilgilerin kalıcılık oranı yükselecektir.

8- İstenilen amaca ulaşmak için takip edilen yollarda belki de en önemli unsur öğretmenlerdir. Çünkü bunları uygulayıp öğrencilere kılavuzluk edecek olan öğretmenlerdir. Öğretmen, geleneksel merkezîyetçi yapıdan uzaklaşıp öğrenciyi etkinlik sürecinin aktif ögesi olarak görmelidir. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurup ders öncesinde hazırlıklarını ona göre yapmalıdır. Öğrencilerine okulun dışında da bir hayat olduğunu öğretmeli ve onları bu hayata hazırlamaya çalışmalıdır. Eğitim süreçlerindeki gelişmeleri yakından takip etmeli ve yeni metotlardan haberdar olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akkaya, Ahmet (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Akkaya, Ahmet (2013). “6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Yanlıları Sıklığı Ve Yazım Yanlılarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Turkish Studies, Volume 8/4*, 33-52.
- Akyol, Ahmet (2011). *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Afyon.
- Akyol, Hayati (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (Editör: Hayati Akyol, Ahmet Kırkkılıç), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Yahya (2001). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Akyüz, Yahya (2009). “Tanzimattan Cumhuriyete Okullarda Yazı Öğretimine Bir Bakış”, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, sayı:26, 1-28.
- Ali Nusret (1326/ 1910). “Kıraat-ı Tefsiriyye”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 10, 159-168.
- Ali Nusret (1326/1910). “Kitabet Vazifelerine Dair”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 7, 15-25.
- Ali Nusret (1326/1910). “Sarf ve Nahv-i Osmanî Tedrisatına Dair”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 6, 208-215.
- Ali Nusret (1326/1910). “Usul-i İmlaya Dair”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Numara 3, 79-87.
- Ali Nusret (1327/1911). “Kitabet Nasıl Talim Olunmalıdır?(I)”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 12, 218-224.
- Ali Nusret (1327/1911). “Tenkite Dair”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 2, Nu. 17, 168-170.
- Ali Ulvi (1330/1914). “Kıraat Dersi Nasıl Verilmelidir?”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 4, Nu. 26, 302-305.
- Altunbay, Müzeyyen (2012). “Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı”, *Turkish Studies, Volume 7/4*, 747-760.
- Atasoy, Faysal Okan (2009). *Türkçede Noktalama (Sorunlar-Çözümler-Teklifler)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Atasoy, Faysal Okan (2010). “İstiklal Marşı'nın Noktalaması”, *Turkish Studies, Volume 5/3*, 763-789.
- Aytaş, Gıyasettin (2005). “Okuma Eğitimi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, cilt:3, sayı:4, 461-470.

- Aytaş, Gıyasettin ve Çeçen, Mehmet Akif (2010). “Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi”, *Tubar*, sayı:27, 77-89.
- Başaran, Mustafa ve Erdem, İlhan (2009). “Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt:17, sayı:3, 743-754.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1991). *Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Büyükikiz, Kadir Kaan (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ceran, Dilek (2012). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”, *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Volume:5, Issue:8, 337-358.
- Coşkun, Eyyup (2002). “Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu”, *Tubar*, sayı: 11, 231-244.
- Coşkun, Eyyup ve Taş, Seda (2008). “Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt:5, sayı:10, 59-74.
- Çeçen, Mehmet Akif (2007). *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çelebi, Mustafa Durmuş (2006). “Türkiye’de Ana Dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı:21, 285-307.
- Çelik, C. Ergun (2006). “Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:7, 18-30.
- Çırakoğlu, Murat ve Saracaloğlu, A. Seda (2009). “İlköğretim Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişkiye Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, cilt:7, sayı:2, 425-449.
- Çukurcalıoğlu, Aynur (2010). *Tarih Öğretmenlerinin Kullanmayı Tercih Ettikleri Öğretim Yöntem Ve Teknikleri İle Bunlara İlişkin Karşılaştıkları Güçlükler (Kütahya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Kütahya.
- Demir, Celal ve Yapıcı, Mehmet (2007). “Ana Dili Olarak Türkçe’nin Öğretimi ve Sorunları”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt:9, sayı:2, 177-192.
- Demir, Tazegül (2013). “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlilik İlişkisi Üzerine Bir Çalışma”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, sayı: 2/1, 84-114.
- Doğan, Yusuf (2012). *Dinleme Eğitimi*. (II. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Dolunay, Salih Kürşad (2010). “Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi”, *Tubar*, sayı: 27, 275-284.

- Durukan, Erkan (2008). “İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programında Genel Amaçlar – Hedef/Kazanımlar İlişkisi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 1/4*, 149-158.
- Engin, Gizem ve Uygun, Selçuk (2011). “Osmanlı’dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt:21*, sayı:1, 197-216.
- Erdem, Aliye (2012). *Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Erdem, İlhan (2007). *İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Erdem, İlhan ve Çelik, Muhittin (2011). “Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler”, *Turkish Studies, Volume 6/1*, 1030-1041.
- Ergin, Osman (1939). *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Ergin, Ömer ve ÜNAL, Gül (2006). “Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi”, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, yıl:3, sayı: 1, 36-52.
- Ergin, Sevgi (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Anakara.
- Ergün, Mustafa (1987). “Satı Bey Hayatı ve Türk Eğitimine Hizmetleri”, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:1, 4-19.
- Ergün, Mustafa (2009). “II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri”, 100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Erkek, Mehmet Salih (2012). “Osmanlı Devletinde İlk Türkçü Eğitim Dergisi: Yeni Fikir”, *History Studies, Volume: 4/1*, 197-213.
- Erkinay, Hadra Kübra (2011). “Türkçe Öğretmenlerinin Yazım Kılavuzu Kullanma Konusundaki Tutum Ve Görüşleri”, *The Journal Of Academic Social Science Studies, Volume 4*, Issue 1, 1-24.
- Fer, Seval (2005). “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi ilköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık.
- Göçer, Ali (2010). “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume: 3*, Issue: 12, 178-195.
- Göğüş, Beşir (2005). “Anadili Olarak Türkçe’nin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış” (Kaynak: Ç.Ü. Türkoloji Makale Bilgi Sistemi, Tarih: 19.09.2005, No:586) Erişim: <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gogus.pdf>., Alıntı Tarihi: 18.07.2013.



- Gurbetoğlu, Ali (2007). “II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Ahlak Eğitimi ve Ahlaki Değerler (1908-1918)”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran, *cilt: 4*, sayı:1, 81-101.
- Hamdullah Subhi (1327/1911). “Hitabet-1”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 12, 225-241.
- Hamdullah Subhi (1327/1911). “Hitabet-2”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 2, Nu. 15, 91-95.
- HARRİS, Albert J. ve SIPAY, Edward R. (1981). “How To Increase Reading Ability”, Longman Inc., New York.
- Hocazade M. Cevdet (1327/1911). “Bir İmla Dersi Hakkında Tenkid”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 11, 205-211.
- <http://sureli.mkutup.gov.tr/>, Alıntı Tarihi: 20.04.2013.
- Hüseyin Râgıb (1330/1914). “Kitabette Usul ve Gaye-1”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 4, Nu. 25, 267-272.
- Işıksalan, Nilay (1997). “İdadilerde Türkçe-Edebiyat Öğretimi”, *OTAM Dergisi*, sayı: 8, 151-182.
- İbrahim Alaeddin (1927). “Çocukları Nasıl Konuşturmalı”, *Terbiye*, *cilt 1*, sayı 4, 253-257.
- İhsan (1927). “Kelimelerin İmlası Çocuklara Nasıl Öğretmeli?”, *Terbiye*, *cilt 1*, sayı 2, 93-103.
- İhsan (1927). “Kiraat Derslerinde Alakanın Temini”, *Terbiye*, *cilt 2*, sayı 5, 10-13.
- İhsan (1928). “Kiraat Hakkında Tedkikler”, *Terbiye*, *cilt 2*, sayı 9, 1-4.
- İhsan (1928). “Sükûti Kiraat”, *Terbiye*, *cilt 2*, sayı 10, 1-19.
- İsmail Safa (1326/1910). “Yazı Öğretmenin Yolu”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Numara 5, 165-179.
- Kadioğlu, Hatice (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eğik Yazma Becerisi, Hızı ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Kalan, Salih ve Fer, Seval (2003). “Aktif öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, *cilt:3*, sayı:2, 433-461.
- Kalfa, Mahir (2000). *Noktalama İşaretlerinin Türkçe Öğretimindeki Yeri Ve Önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Ve Edebiyatı (Yeni Türk Dili) Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Karadüz, Adnan (2010). “Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme”, *Turkish Studies*, *Volume 5/3*, 1561-1591.
- Karagül, Sedat (2010). *İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Karahan, Leyla (2009). “Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkinin Önemi”, *Turkish Studies*, *Volume 4/8*, 23-30.

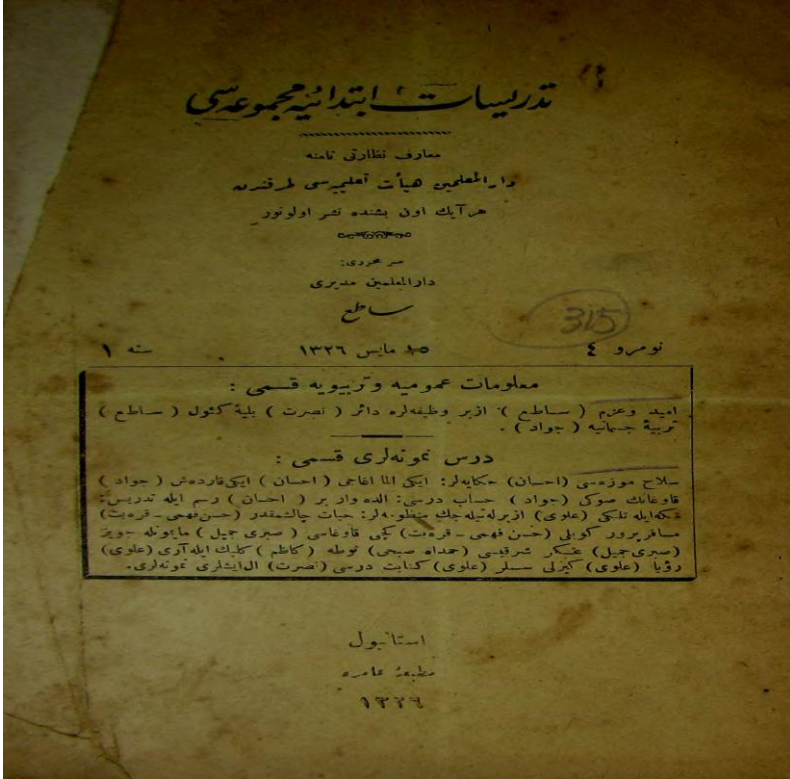
- Karakoyun, Mustafa Emre (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw I'in Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Karakuş, Işıl Şerife (2006). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaygusuz, Tuba (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Kazancı, Hilal (2007). *Osmanlıdan Günümüze Okuma Yazma Yöntemleri ve Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Kırbaş, Beyhan (2010). *Yeni Türkçe Ders Programına Göre İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazım Noktalama Ve Planlama Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Kurudayıoğlu, Mehmet (2011). "Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt: 31, sayı: 1, 15-29.
- Maden, Sedat (2011). "Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı Ve Tutum Üzerine Etkisi", *Çankırı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt:2, sayı:2, 23-38.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- Mete, Gülşah (2012). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, cilt:1, sayı: 1, 43-66.
- Obalar, Selda (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Orhan, Salih (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Katkısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

- Özbay, Murat (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri-Alan Araştırması*, Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, Murat (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-I*, Ankara: Öncü Basım Evi.
- Özbay, Murat (yayına hazırlayan) (2004). *Türkçeyi Nasıl Öğretmeli? (Kazım Nami Duru)*, Ankara: Kül Sanat Yayıncılık.
- Pılandı, Hülya (2004). “Anadilinin Bireysel ve Toplumsal İşlevleri: Toplumsal İşlevlerin Soruna Dönüşmesi”, *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, cilt:2, sayı:1-2, 201-211.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Ameli Olalım”, *Yeni Mekteb*, Sene 1, Nu. 3, 65-66.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Az ve İyi”, *Yeni Mekteb*, Sene 1, Nu. 1, 3-4.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Canlı Bir İmla Dersi”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 12, 250-253.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Gezinti Dersleri”, *Yeni Mekteb*, Sene 1, Nu. 5, 129-131.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Harflerimizi İltibastan Kurtarmalıyız”, *Yeni Mekteb*, Sene 1, Nu. 8, 225-228.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Harflerimizi Nasıl Telaffuz Etmeli”, *Yeni Mekteb*, Sene 1, Nu. 9, 257-259.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Hayata Doğru”, *Yeni Mekteb*, Sene 1, Nu. 10, 296.
- Sabri Cemil (1327/1911). “İhtiyat Sınıfı Dersleri- Elifba ve Yazı”, *Yeni Mekteb*, Sene 1, Nu. 5, 151-153.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Mekteplerde Miskinet ve Çare-i İzalesi”, *Yeni Mekteb*, Sene: 1, Nu. 1, 11-15.
- Sabri Cemil (1327/1911). “Mesleğimiz”, *Yeni Mekteb*, Sene 1, Nu. 1.
- Sallabaş, Muhammed Eyüp (2011). *Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Satı (1326/1910). “Usul-i Takrir ve Usul-i Tekşif”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 8, 59-69.
- Satı (1326/1910). “Usul-i Tedrisin Kavaid-i Esasîyesi”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 6, 198-207.
- Satı (1326/1911). “Elifbayı Nasıl Öğretmeli”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 1, 20-23.
- Saygın, Özlem (2006). “Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt: 26, sayı:1, 51-64.
- Sekin, Sefa (2008). “Türkiye’de Ezberci Öğretim ve Nedenleri”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, sayı: 18, 211-221.
- Senemoğlu, Nuray (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sinan, Ahmet Turan ve Demir, Sezgin (2011). “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatısal Metinlerin Yapı Özellikleri ve Programa Uygunluğu”, *Turkish Studies*, Volume 6/3, 1149-1167.

- Şahbaz, Namık Kemal (2004). “*Türkçe Öğretimi Açısından Eliba Kitapları*”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Şahbaz, Namık Kemal (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928) Türkiye'de İlkokuma Ve Yazma Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Şen, Ülkü Sevim (2005). “Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt:5, sayı:1, 343-360.
- Şen, Yasemin Çelik ve Taşkın, Çiğdem Şahin (2010). “Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:7, sayı:11, 26-51.
- Şimşek, Hüseyin (2009). “Eğitim Tarihi araştırmalarında Yöntem Sorunu”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:42, sayı:1, 33-51.
- Şimşir, Bilal (1992). *Türk Yazı Devrimi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Tanrıkulu, Fatih (2008). *Mehmet Şemseddin'in Çocuk Dergiciliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale.
- Temizkan, Mehmet (2009). “Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt:6, sayı:2, 90-112.
- Temizkan, Mehmet (2010). “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi”, *Tubar*, sayı:27, 621-643.
- Temizkan, Mehmet (2011). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Becerilerinden Okuma ile İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:17, 29-47.
- Topbaş, Seyhun (Editör). (1998). *Türkçe Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1066.
- Uygun, Mehmet (2012). *Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa Ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ünal, Sevil (1999). “Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı: 11, 373-378.

## EKLER

## EK.1. Tedrisat Mecmuası



## EK.2. Terbiye Mecmuası

# تَرْبِيَّةَ مَجْمُوعَةٍ سَيِّئَةٍ

خالد

اون بيش كوندە بر لشر اولونور

مير محمدی  
ساطع



مطبعة خريه — استانبول —

سنة : ۱	نومور : ۱
باشلازکن	۰۰۰
فصليت ذوق	ساطع
چوجوقلره بايرام	نافع عطوف
مکتبلرده تربيه بديهيه	فاضل احمد
رسيدگ تعليم و تربيه ايله مناسيتي	اسماعيل حق
عائله قوسياغنده وطن تربيه سي	ساطع
چوجوقلره حکايه	احمد جواد
اقتباس و تشديد : و سراره منوره مسأله سي	
شرق : نفس	عل علوي
منظومه : آننه مله بن	عثمان فغزري
درس نمونه لري : طياره لر	۰۰۰

— ۱۵ مارت ۱۳۳۵ —

## EK.3. Terbiye

صیانی: ۲

۱ نیسان ۱۹۲۷

تربیه

---

معارف و کالتی تعلیم و تربیه دائره سی طرفندن آیده بر نشر اولنور تربیه و تدریسات مجموعه سیدر .

---

کلمه لرك املاسنی هوجوقلاره ناصل اوکرتمه لی؟

سرلوحه بی کورونجه محترم مسلکداشلمرمدن بر قسمنک : «هانکی املانی؟» دیه  
 دوداق بوکجهکلرینی تخمین ایدیورم . واقعا املامز ، بوکون بویوک برتشوش ایچنده در .  
 و بوتشهش ، بالکن: بوکونه مخصوص دکا ، اوتهدن بری ، لسان: ده مهجه در . اگ اسک

## EK.4. Yeni Mekteb





## EK.5. “ELİFBA” YI NASIL ÖĞRETMELİ?

### “ELİFBA” YI NASIL ÖĞRETMELİ?

(Satı (1326/1911). “Elifbayı Nasıl Öğretmeli”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 1.)

Mekatib-i ibtidaiye derslerinin en ehemmiyetlisi şüphe yok ki elifbadır. Çünkü her şeyin tahsil ve talimi kıraata tevki eder. Kıraat ise elifba ile başlar. Bu sebeple denilebilir ki tahsil-i ibtidaiyeyi ilerletmek için en evvel düşünülmesi lazım gelen mesele elifbanın talimini kolaylaştırmaktan ibarettir.

Bu meseleyi hal için evvelan elifbanın Avrupa’da ne suretle talim edilmekte olduğunu öğrenmek faideden halli olmaz. Çünkü bir hadis-i şerifin mefad-ı aliyesine “Hikmet müminin dallesidir, onu nerede bulursa almalıdır.” Gerçi Avrupa’daki usul-i talimin bizde aynen tatbiki kabil değildir. Fakat bu usulden kendimiz için hisse ve kıssa çıkarmak mümkün ve lazımdır.

Avrupa’da elifba büyük bir tedric ile öğretilir: Çocuklar enva-ı esvate ve eşkâl-i hurufe küçüklüklerinden istinas ettirilir. Muhtelif kelimelerdeki esvate dikkat ettirilir, bu esvatten her birini havi birçok kelimeler buldurulur. Sonra savtların remuz ve işareti – ivazı – demek olan harflerin şekilleri gösterilir. Bunun için birçok vesait müraacat olunur; elifbalı bisküviler, elifbalı oyuncaklar, her harfi – sadasını muhtevibirtakım zarif resimler arasında gösteren levhalar, bu levhalar tarzında resimli kitap ve albümler... bu vesaitin başlıcalarıdır.

Valide mekteplerinde –yani küçük sıbyan sınıflarında – eşkâl-i hurufu öğretmek için hikâyelerin vesaitine de müracaat olunur. Mesela (İ) (A) harfini öğretmek için çocukların önüne bu harfi havi süslü bir levha asılır ve aynı zamanda bir hikâye anlatılır. Mesela “Ameli isminde bir kız vardı” diye başlanır, çocukların merakını tahrik edecek bir vaka tasvir edilir, nihayet “Ameli odaya girip her şeyi değişmiş görünce şaşırıp kaldı, (A) diye bağırdı” denir. Sonra Ameli’nin ne dediği sorularak (A) nidası bütün çocuklara bir ağızdan tekrar ettirilir ve bu sırada levhanın üzerindeki harf gösterilir. Böylelikle çocukların zihninde o şekil ile sada arasında bir irtibat husule getirilir. Çocuklar, tabidir ki böyle bir hikâye arasında işittikleri sadayı da, gördükleri şekli de çok daha kolaylıkla hıfz ederler.

Bu şekillerin çocukların zihninde bir kat daha intikaşını temin için el işlerinin vesaitine de müracaat edilir. Çocuklara düğmeler dizmek, çubuklar sıralamak, kâğıtlar bükme... ameliyatı sırasında harf şekilleri yaptırılır.

Esasen Avrupalıların elifbaları bizimkinden çok daha sadedir. Çünkü onlarda haruf-ı munfasıla yoktur, harflerin şekilleri – bizimkiler gibi – yerlerine göre

değişmektedir. Böyle olduğu halde onların bu kadar vesaitte müracaat ettikleri görülünce bizim bu yolda çok mesai sarf etmemiz lazım olduğunu teslimde tereddüt etmemek iktiza eder.

Fikrimce bizde elifba tedrisindeki en büyük kusurlar ve bunlara karşı en müesser ve zaruri çareler şunlardır:

1- Harfler ekseriyetle isimleri ile öğretilmektedir. Hâlbuki ekser harflerin sadaları başka isimleri başkadır. Onun için çocukların harflerden hecelere intikal etmesi pek müşkil olmaktadır. Mesela (د) harfi (dal), (ا) harfi (elif) diye öğretildikten sonra dal-elif “da” eder denilmektedir; “dal-elif” i (da) telaffuz etmek için aradan üç ses kaybetmek (ا، ل، ف) savtlarını bir tarafa bırakmak lazımdır. Bu, çocuklar – bahusus mektebe yeni başlamış, zihinleri daha hiç açılmamış olan çocuklar – için pek müşkildir.

Bu müşkili izale için elifbaya başlarken harflerin isimlerini hiç söylememek yalnız savtlarını öğretmek – yani her harf-i sakın veya meftuh olarak nasıl telaffuz ediliyorsa çocuklara doğrudan doğruya o suretle bellemek – lazım ve kâfidir. Harflerin asıl isimlerine gelince bunları çocukların hece ve kıraate iyice alışmalarından sonra öğretmek pek kolaydır.

Elifbanın usul-i tedrisinde böyle küçük bir tahvil yapılıncâ çocuklar için pek büyük faydeler istihsal ve temin edilir. Bu usulü tatbik eden mekteplerde ki müşahadat ile müsbit olduğu vechle çocukların okumaları fevkalade süratleştirilir.

2- Mekteplerde evvelâ bütün harfler öğretiliyor ondan sonra heceler yaptırılmaya başlanıyor. Muhtelif harfler arasında irtibat olmadığı için çocuklar bunların hepsini hıfza muvaffak olamıyor. Aşağıdaki harfleri öğrenirken yukarıdakileri unutuyor. Harflerin eşkâlîni hakikaten hıfz etmeye ancak heceler ve kelimeler yaparken başlıyor. Demek ki hece ve kelimeler teşkil edinceye kadar dikkat ve say büsbütün akim oluyor.

Bu mahzuru izale etmek için eşkâl-i huruf ile heceleri birlikte göstermek, her üç dört harf öğrettikçe onlar ile kelimeler ve heceler teşkil ettirmek lazımdır. Bu takdirde hem çocuk daha ikinci üçüncü derste birkaç kelime okumaya muvaffak olarak her derste birkaç kelime daha okuyabilecek hale gelerek bedayetten itibaren şevk ve havaheşş duymaya başlar. Hem de her yeni harfi öğrenirken bununla eskilerden heceler teşkil ederek onları tekrar ve tahattür eder. Onun için bu usul tatbik edildiği vakit dersler ilerledikçe evvelce öğrenilmiş olan harfler unutulmak şöyle dursun bilakis zihinde daha ziyade takarrür eder.

Evvelan bütün harfleri öğretip bunlardan heceler teşkilini sonraya bırakmak, yemek esnasında evvelan bütün itaameyi ağza doldurup ondan sonra yutmaya başlamak gibidir. Nasıl yenilecek şeylerin hepsini birden ağza doldurmak kabil değilse harflerin hepsini heceler yapmadan ezberlemek mümkün değildir. Nasıl yemekleri ağza doldurmak isterken bir kısmının dışarıya dökülmesi tabii ise harflerin ezberlendikçe unutulması da zaruridir. Nasıl yemekler çiğnenmeden yutulmadan evvel hiçbir zevk vermezse harfler dahi hece ve kelimelere tahvil etmeden evvel hiçbir şevk ve havaheşş

uyandırmaz. Velhasıl nasıl yemekleri ağza koydukça yutmak lazım ise harfleri de öğrendikçe heceleme ve kelimeleme lazımdır.

3- Harfler elifbada malum olan sıra ile öğretiliyor. Bu usul, “harfleri öğrettikçe hece ve kelime yapmak ve bu suretle hızlarını kolaylaştırmak” esasının tatbikine imkân bırakmaz. Çünkü hecelere en çok giren “ء, و, ی” gibi huruf imla-yı elifbanın nihayetine tesadüf eder. Bundan başka bu usul her işe kolaydan başlamak esasına da muhalif düşer. Çünkü bu suretle “ج” gibi şekli başta ortada veya nihayette olmasına göre çok tehallüf eden harfler “د, ر” gibi şekilleri tahvil etmeyen harflerden evvel gösterilmiş olur.

Bu iki mahzuru izale için harfleri öğretirken elifba sırasını bir tarafa bırakmak ve bu sırayı ancak harflerin hepsini öğrettikten sonra göstermek lazımdır. En evvel huruf-ı imla ile huruf-ı münfasıla öğretilmeli diğer harfler ise onlardan sonra ve şekillerinin kolaylığı ve istimallerinin çokluğu sırasıyla gösterilmelidir.

4- Harfler hemen umumiyetle kitaplardan öğretilmektedir. Bu takdirde çocuklar harflerin şekillerinden ziyade sıralarına dikkat etmekte, harflerin hatta hecelerin hemen yalnız yerlerini öğrenmekte, evveline ve ahirine bakarak okumakta, bunlar kendilerinden saklanınca şekilleri tanınamaktadır. Bunun içindir ki muallimler çocukların harfi hakikaten öğrenmiş olup olmadığını anlamak isteyince ortası delikli kâğıt arasından göstermeye mecbur olmaktadır.

Çocuklardaki bu temayül, elifba tedrisinde hiç nazar-ı dikkatten dur tutulmamalıdır. Onun için harfleri kitaplardaki gibi küçük ve hep bir sahifede olarak değil büyük ve az ve hatta münferid olarak göstermelidir. Büyük üçer veya dörder harf ile bunlardan müteşekkil daha küçük heceleri havi kıraat levhaları, yalnız büyük birer harfi gösterir mukava ve tahta parçaları kullanmalıdır. Tatbikat mektebi için mukava üzerinde münferid ve müteharrik harfler yaptırılmış ve bunlardan pek çok istifade edilmiştir. Bnların külliyetli bir miktarda tabii ile mekatib-i ibtidaiyeye tevzii nezaretçe tekrarr etmiş ve bu kararın yakında saha-i husule çıkması memul bulunmuştur.

Bu münferid ve müteharrik harfler ayrı ayrı gösterileceği ve çocukların eline ayrı ayrı verilebileceği için onların nazar-ı dikkatlerine daha ziyade çarparak zihinlerinde daha çabuk intikaş eder. Bu harfleri yan yana getirerek heceler ve kelimeler teşkil, harfleri yanlarından veya altlarından keserek veya örterek bitişik şekillerinin arayesi de şayan-ı dikkat bir muhsinattır.

5- Şekilleri zihinlerde daha süratle tekrarr ettirmek için bir taraftan gösterdikçe bir taraftan da tersim ettirmek lazımdır. Bu maksadı bir kat daha temin için harfler şeklinde kâğıt ve mukavva kestirmek ve uydurmak veya kâğıt şeritler büktürmek de faydalıdır.<sup>(\*)</sup>

---

(\*) Türkçe harfleri şerit büktürmek sureti ile vücuda getirmek pek müşkil zannolunsa da hüsn-i hatt muallimi Hakkı ve el işleri muallimi Artin Efendilerin himmetleriyle bu müşkil iktiham edilmiştir. Darü'l-mualliminde bu suretle yapılan Türkçe harflerin resimleri gelecek nüshamızda derc olunacaktır.

## EK.6. KIRAAT DERSİ NASIL VERİLMELİDİR?

### KIRAAT DERSİ NASIL VERİLMELİDİR?

(Ali Ulvi (1330/1914). “Kıraat Dersi Nasıl Verilmelidir?”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 4, Nu. 26.)

Bütün muallimler kıraat dersinin müşkil olduğunu bilirler. Bir kıraat dersinin sınıfa vereceği ruh ve hayatın kıymeti mukayese edilince küçük karilerin gayr-ı tabii seslerle yeknesak ve usandırıcı bir surette kelimeleri sürüyerek okumaları yahut nefeslerinin tükendiği yerlerde okuduklarını anlamadıklarına delalet eden lüzumsuz durumları ile insanı ne derece müteessir ettiği anlaşılır. Acaba çocukların teneffüslerdeki serbest ve tabii seslerini dershanede de işitmek ne vakit nasib olacak? Bunu duyduğumuz gün bizce bir ıyd-ı kırattır. Çünkü o zaman suni bir sada yerine canlı ve tabii bir eda kaim olacaktır.

Kıraat dersini nasıl yapmalı? Önce kıraat-ı serie, kıraat-ı manidar, kıraat-ı tefsiriye diye verdiğimiz lüzumsuz farkları bir tarafa koyalım. Çünkü bunların programlarda böyle ayrılması bile bazen maksad-ı hakikiye büsbütün mugayir bir mani istihracına meydan veriyor. Esasen anlaşılmayan ve hissedilmeyen bir ibarenin kıraat-ı serisi olmaz ki.

Önce her kıraat dersi bir hazırlığa muhtaçtır. Zaten hiçbir ders yoktur ki sümme't-tedarik yapılıversin. Kıraat dersi de öyle. Hatta diyebiliriz ki hepsinden ziyade hazırlıksız yapılamayan ders de budur. İyi okumak ve iyi okutmak için – harfleri bir gayret-i taasubkarane ile maharecinden telaffuz etmek gelmez ya – sadece kelimeleri vuzuh ve sarahatla söylemek, muhtelif işaret-ı tenkitiyeyi görerek oralarda lüzumu kadar sekte vermek hiç de kâfi değildir. Müfid olmaları için işitilecek ve sonra pek haiz-i ehemmiyet olmadıkları için de renk ve ruhu tadil edilecek kelimeler var: İyi okunan bir sahife, bir eser sanattır ki onun iza-yı mürekkebesine can vererek tarz-ı beyanını müesser kılmak. Şurasında çatısını, temelini göstermek burasında bir vurguya basmak, ötesinde anat-ı meaniyi tadil etmek, tatlılaştırmak icab eder. Bir kıraat, dersten evvel yapılacak müdekkikane bir tahlil-i edebiden sonra ancak o vakit manidar olabilir ve muallim ancak ondan sonra o parçada bulunduğu mezayayı sadasına vereceği renk ve mişvar ile eda edebilir.

Diğer cihetten şakirdin de derse hazırlanması elbette iyidir. Ondan da aradığımız şey, alacağı kıraat dersini evde veya mektepte olsun daha evvel vaktiyle gözden geçirmesidir. Bu sakitane kıraat, ibarenin münderecatındaki bazı lugatlar için kamusa müracaatla da müterafik olabilir.

Kıraata muallim başlar. Önce okuyacağı parçayı bir fasahat-ı mutantana ve sımaiye ile değil tabiliktan hiç ayrılmayan bir sesle sadece işaret ve delalet suretiyle okur. Mevzunun mealini sadasıyla ızhar ve ızah ederek suret-i eda ve beyandan bir

numune verir. Lakin bilhassa parçayı baştan başa okumalıdır. Çünkü revan-ı kıraati sektedar eden, renk ve ruhunu, tadını kaçıran, talebenin her defasında toplanması elzem olduğu kadar müşkil de olan defterlerini dağıtan o yer yer izahat kadar fena bir şey olamaz. İbareyi talebeye bir hamlede basit ve takdim etmeli yoksa bir tesir-i umumiyesi kalmaz.

Muallimin kıraati hitam bulunca mevzunun herkes tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını tahkik meselesi gelir. O zaman çocuklara kitaplarını kapattırıp ibarenin metnini muhtasıran söyletmeli. Böylece onlar, bir diğerine yardım ederek muallimin muavenet ve muzahiratı da inzınam eyleyerek nihayet meal-i esasiyi toplayıp zabt ediverirler. Sonra kitaplar tekrar açtırılarak muallim talebeye bazı tabiratın manasını buldurur. Fakat bunlar da çok olmamalı: Üç ya dört... Çünkü asıl haiz-i ehemmiyet ve rüchan olan şey, kıraatın, sesin, gözün talimidir. Daha sonraları kıraat kendilerine okutulduğu esnada maniye ve anatını göstermek için birçok fırsatlar zuhur edecektir.

Muallim şimdi talebeye okutur. Sınıfın mevcudu ne olursa olsun daima münferiden kıraat ettirmekle başlar. Bilahare bir ibarenin manası iyice anlaşılmalı, tarz-ı edası iyice zabt edilmiş olduğu zaman sınıfın mevcudu da icab ettiriyorsa iki veya üç kişiyle olmak üzere müctemien kıraat yaptırılır. Sırası gelmişken şunu da söyleyelim ki birçok şakirdlerin esna-yı kıraatte parmaklarıyla kelime kelime satırları takip etmeleri, tabir-i mahsus ile “küdelemek” fena bir itiyad, çirkin bir hatadır. Bu, talebeyi kesik kesik okumaya, kekelemeye sevk eder ve hiçbir zaman güzel, cümleyi parça parça kavramak, kucaklamak itiyadını edinemez. Hâlbuki seri ve kavi bir kıraatın şart-ı esasisi bu itiyaddir.

Muallim, bir cümleyi yahut bir küll teşkil eden birçok cümleleri talebenin okuyup bitirmesini beklemeli. Ancak çocuk bir telaffuz hatası yaptığı zaman onu arada geçerken tashih etmeli. O vakit talebe yalnız tashih edilen kelimeyi değil o kelimenin dâhil olduğu uzv-ı cümleyi baştan alarak onu mevkinde musahhah olarak okumalıdır. Muallim, sonra tarz-ı beyan, eda hatalarını yolunakoyar. Eda, diyebiliriz ki zekânın, hissin hatta tabiliğin miyarıdır. Çocuğun suni bir nağme-i beyan almasına müsaid davranmak ve daha fenası çocuğa bunu bizzat vermek kadar hatalı bir şey olamaz. O zaman bu yolda bir kıraat ile ona samimiyetsizlik talim edilmiş olur. Ve işte asıl buradan muallimin ne dereceye kadar hazırlandığına ve ne dereceye kadar dersine nüfuz edebildiğine hükm olunabilir. Misal olarak “çocukluk hatıratı” ünvanlı şu kıraat parçasını alalım:

“..... uzun gün koşup yorulduktan sonra nihayet uykumun geldiğini hissettiğim dakiaları, benim için en tatlı zamanlardı. O zamanlar tasavvur ederdim ki büyüdüğüm vakit daha ziyade iyilikler edeceğim için beni daha ziyade sevecekler... Sonra fikrim, günün birinde sırma apoletli, parlak kordonlu bir paşa olmak hevesiyle... dava vekili olarak herkes talakat ve cerbezemin hayranı etmek emeli arasında serseriyane dolaşırdı. Ta üstüne tatlı bir uyku gelerek bunların hepsini silip götürürdü.”

Faillerini ayırdığımız cümlelerde azıcık duralım Bu münasebetle anlıyoruz ki kıraat dersini hazırlayan muallimin nazar-ı dikkatini bilhassa celb edecek şey fiildir.

Fil-hakika terkibi güzel cümlelerde fiil cümlenin kemiğidir. Fikri o taşır. Hâlbuki şu geçtiğimiz cümlelerde maksadın büsbütün gayrı ve bazen aksi manalarda anlaşıldığı oluyor. Mesela şöyle okunursa: “Fikrim, günün birinde sırma apoletli, parlak kordonlu bir paşa olmak hevesiyle dava vekili olarak – herkes talâkat ve cerbezemin hayranı etmek emeli – arasında serseriyane dolaşırđ...” İşte bu sekteler kıraatın felaketidir.

Hâlbuki burada mevzu bahis, bir çocuk uykusunu ninnileyen hayalattır. Şu halde kıraat parçasını baştan aldığımız zaman “tasavvur ederim ki” den sonra durmalı yahut sesi kesmeden tutarak temdid etmeliyiz. Zira bu söz “zannedirdim ki, düşünüyordum ki” manasında değıldir ve öyle olsaydı münasebetsiz olurdu. Hayır, orada fikir tatlı ve kıymetli hayalat üzerinde hafif hafif usulca dolaşılıyor ki bu da aynı fiilin daha aşağıda tekerrürüyle pek güzel gösteriliyor. Çünkü tahayyülat devam ediyor, uzuyor... Sonra o uyku ağır ağır basıyor. O zaman fikir, serseriyane “dolaşılıyor”. İşte burada da yukarıdaki gibi sesi birden kesmeden durulacak... Sonra “fikrim, günün birinde sırma apoletli, parlak kordonlu bir paşa olmak hevesiyle dava vekili olarak...” suretinde manayı tahrife meydan bırakmamak için “hevesiyle”den sonra bir sekte-i mahsus vermek ve diğđer yerlerde de böyle lüzumsuz, yersiz sektelerden ihtiraz etmek icab eder. Yoksa parçanın bütün tesiri berbad olur. Bir şey hissedilmez. Yine o cümlede “paşa” kelimesinden sonra hafif bir vakfe vermek; “sırma apoletli, parlak kordonlu” kelimelerini virgöl ile tefrik ettikten ma’ada “paşa” kelimesinden evvel de “bir” kelimesini yine virgöl varmış gibi sektelemek ister. Zira çocuğun hayalatında parıldayan, onu teshir eden asıl bunlardır ve bütün bunları talebeye itibaat-ı evveliyesini ihya edecek sade, basit suallerle bulundurmali. İşte kıraat dersi, bu şerait dâhilinde manidardır. Hatta bu suretle ufak ve hakir bir mikyasda fakat pek canlı, pek terbiyevi bir tahlil-i edebi de olmuş olur.

Kıraat parçasının her fıkrasını silkeleyerek ismar-ı fikriye ve hissiyesini derk ettikten sonra bir yahut birçok şakirdlere onu tekrar tekrar okutturmalı. Nihayet bütün parça hitam bulunca yine ta baştan almalı. İstenilirse her cüzü münferiden bir başkasına yahut müctemian birçoklarına okutulabilir. Nihayet muallim, ilk derse başladığında yaptığı gibi parçayı baştan sona kadar bir hamlede mevzuya müteallik bütün izahatın, bütün tesirat ve tehyicatın, bütün teferruatın adeta muhassılası olan manidar bir eda ile bir daha ve son defa okuyarak derse hitam verir.

## EK.7. KİTABETTE USUL VE GAYE - 1 -

### KİTABETTE USUL VE GAYE - 1 -

(Hüseyin Ragıb (1330/1914). “Kitabette Usul ve Gaye-1”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 4, Nu. 25.)

İtiraf olunmalıdır ki mekteplerimizin çoğunda birçok dersler için henüz tayin etmeyen usul meselesi muhtelif mekteplerde hele taşradakilerde birçok fenlerin usul-i tedrisinde alabildiğine hüküm süren “buhran” keyfiyeti “kitabette” derslerini de saha-i teşevvüşünden uzaklaştırmamıştır.

Talebesine kitabette öğretmekle meşgul hangi muallim arkadaşına rast gelse bana çocuklarında iyi yazı yazmak, doğru görmek, doğru düşünmek, yanlış hissetmemek hassalarının pek geç inkişaf eseri gösterdiğinden bahseder ve bu bahs, müşteki arkadaşıyla müşteki muhatabını bu noksanın sebeplerini aramaya sevk ettiği zaman ibtida dikkati celb eden cihet, kitabette öğretilen sınıfa kadar yükselen, yükseltelen efendilerin buralara çıkmazdan evvel hayatlarının mühim senelerini hazmeden sınıfların, ibtidai sınıflarının çocuğa “görmek ve düşünmek” meziyetlerini kazandırmakta biraz hasis olduğu esasında ittifak edilir.

Tanıdığım çocuk babalarından sokakta karşıma çıkan herhangi birinin elinde bana gösterilmek için hemen cüzdandan çıkarılmış bir kâğıt görürüm. Bu, o hafta içinde mektebin birsinde leyli olan oğlunun sınıftan gönderdiği bir mektubdur. Zavallı peder mektubu uzatarak şikayet eder: İki sahifelik bir yazıdan doğru dürüst bir mana, bir fikr-i tam çıkarmak gayr-i kabil... Fikirler nakıs... Cümleler tertipsiz... Terkipler yanlış... Kelimeler mevkinde kullanılmış değil... Baştan başa fikir, kelime, cümle buhran içinde kalmış... İki sahifelik bir saçma...

O vakit oğlunun kendi lisanına, ana diline bu kadar yabancı kaldığını görmekle dil-hun pederi telliye etmek icab eder: Ona terakkinin tedrici olması esastan yavaş yavaş ilerlenmekle birgün oğlunun kendisini memnun bırakabilecek mektublar, yazılar yazmaya başlayacağından bahseder. Tabiat ve hayatta tekâmül-i müstakim değil muavvec ve zikzak bir yolda yürünmekle husul bulduğunu anlatır ve çocuklarımızın ana lisanında henüz yaya bulduklarını tekrar düşünmüş olmaktan mütevellid bir meraret-i ruh ile refikimin elini sıkar, düşünerek ayrılırım.

Fil-hakika bugün tahsil-i taliyi ikmal etmiş bir efendinin muhitindeki eşyayı hala selamete görüp hakikate mümkün olduğu kadar yakın bir surette yazamaması, babasına görüldüğü, arkadaşına yazdığı mektubu hatalarla malamal buldurması, daha umumi tabirle hala iki satırlık doğru bir fikir kaleme alamaması ehemmiyeti az görülecek felaketlerden değildir. “Doğru görmek, doğru düşünmek, doğru hissetmek ve nihayet böylece yazmak” demek olan kitabette yalnız bir yazı işinden, yalnız bir şekil meselesinden ibaret olmadığı düşünülür ve binâen-aleyh “kitabette buhran”ın düşünce

ve muhakemede buhranı arz ettiği nazar-ı dikkate alınırsa bu zararın ne vasi bir daireye şamil olduğu tezahür eder. Şu halde kitabette buhranı bütün bir hayat-ı fikriyenin esasları olan “görmek, düşünmek, duymak” meziyetlerinde azim bir ihtilalin, sahası geniş bir karışıklığın muadili gibi görmek lazım gelir.

Çünkü kitabet, yalnız düzgün yazı yazmayı öğretmez. Bu, ehemmiyeti ikinci derecede kalan bir şekil, bir kalıp meselesinden ibarettir. Kitabet, bütün bir heyet-i mecmua-i dersiyyenin dimağda tefrik ettiği umumi fikirleri tanzim ve tensik eder, daha doğrusu kitabet terbiye-i fikriyeye hadim derslerin en mühimlerinden, müfidlerindedir. İlm-i terbiyenin birçok nazariyatını onun vasıtasıyla telkin etmek, dimağları memleketin muhtelif safhat-ı ictimaiyesinde takip olunan gayeye göre yöğürabilmek için kitabet, her zaman menfi neticeler tevellüd etmeyecek vasıtalarından ad olunabilir. Mösyö Gustave Lanson, “kitabetin mühim bir gayesi de terbiyenin gayesi olan akıl ve muhakemeyi ikmaldir” diyor. Orada bu fenne ait derslerin muhtelif şekilde ve vasi mikyasa tatbikatı görülür.

Binâen-aleyh Türkçe tedrisatının bir uzv-ı mühimi olan “kitabet” derslerinden de artık hakkımız istemeli ve aramalıyız. Ben, oğlunun yanlışlarla dolu mektubunu elinde tutarak, ana diliyle onun arasında gördüğü büyük mesafe ve ayrılıktan şikâyet eden pederi, zahiren teselli etsem bile hakikatte ona hak veririm. Sahife sahife müfredat programlarına, adedleri az görülmeyen ders saatlerine, himmetlere, emeklere, zahmetlere rağmen – ibtidaisinden vaz geçtik – ikinci tahsil derecesini ikmal eden çocuklarımız, hala babalarına dürüst bir mektub yazamazlarsa bir vaka-i tarihiyeyi, bir hayali, bir hatırayı, bir tesiri, maddi ve ruhi tecrübelerinden geçen bütün hadisatı bildiren vazih selis bir sahife meydana getiremezlerse o halde Türkçe tedrisatının ve onun bir uzv-ı mühimi olan kitabet derslerinin ne hükmü ne ehemmiyeti ne faydası kalır?

Acaba kitabet mevzularının intihab ve tayininden bunların çocuklara tevdiinden, tevsî’lerinde bir “fıkr-i hakim” var mıdır? Acaba niçin yazdırdığımızı, nasıl yazdırmak, nasıl düşündürmek lazım geleceğini düşünüyor muyuz? Mevzuların tertibinde müfekkiremize hakim olan fikir, hakim olan esas nedir? Mevzularımızla nasıl bir tar- tefekkür hasıl etmek, nasıl bir netice-i fikriye tevlid etmek istiyoruz?

Bu suallerin muvacehesinde bir müddet düşünmek mecburiyetini hissedince iki mühim fikrin, iki mühim neticenin üzerinde tevkif etmek lazım gelir. Kitabet mevzularında hakim olacak fikir, esasen bir olsa bile yine iki mühim kola ayrılmak kabildir.

Fransız liselerinden birinin lisan muallimi mecmualardan birine yazdığı makalenin bir noktasında bunun cevabını bize pek vazih ve sahih bir surette vererek kitabette takip edilen maksadın çocuğa “fasih olmayı temin edecek bir lehçe ile eşyanın hakikatını araştırabiliriz ki ve müteemmil müdekkikler yetiştirecek bir terbiye itası olduğunu yazıyor. Mösyö M. Pyot dahi aynı ciheti muhakeme ve mülahaza ile makalelerinden birinde kitabette “çocuklara lisan mader-zadlarında fasih olmalarını



temine hadim kelime terbiyesi fatin mütefekkir müşahedeciler yetiştirerek onlara eşyanın esı hakikatlerini gösterebilecek bir terbiye lazımdır” diyor.

Bu iki zatın buraya naklettiğimiz sözleri kitabet derslerinde takip olunacak birinci maksadı bize pek iyi gösterebiliyor. Çocuk lisanını doğru söyleyip doğru yazacak ve bu ifade ve tahrirde sakat, rekik değil fasih, güzel, revan olacak... çocuk gördüklerini, işittiklerini, duyduklarını lisan-ı mader-zadlarıyla yazacağı zaman müteemmil olacak... meşhudatı, memuatı, mahsusatıyla şahsiyet-i fikriyesi arasında gayet iyi bir tevazün, bir tecanüs tertibine muvaffak olabilecek...

İşte kitabet mevzularıyla birinci derecede bu emelin göz önünde bulundurulduğunu istiyoruz. Şakirdlerimize kazandıracığımız lehçe onların tamamiyle taht-ı temel ve hakimiyetlerinde olmalı, onlar hafızalarındaki kelimeler üzerinde hükümet edebilmelidirler. Yazısını yazarken müşahedeyi ihmal ederek kelimelerin uğruna fikrini, istiklalini fea eden kelimeciliğe kurban olup giden bir çocuğun müşahedlerinde selamet tesis edemeyeceği gibi muhakemesi de bütün hayatınca bir kelime esareti altında yaşamış olur. Diğer cihetten kelimelerin, lehenin ehemmiyeti de nazardan büsbütün iskat ederek yalnız müşahedeye kuvvet vermek, yalnız görebilmeye çalışmak, fikrin süsünü, şeklini mühimsemeyerek müşahedeyi kılıksız bir tarzda yazmak da doğru değildir. Hakikatler, suret-i edalarına göre güzel veya çirkin olabilirler. Bunun için hem lehçeyi, kelimeyi hem de müşahedeyi mütevaziyen yürütmek ve bunlardan birini diğerine her zaman bir destek halinde bulundurmamak pek lazım bir keyfiyettir.

Mevzularımıza hakim olacak fikr-i esasiyi araştırırken başka bir meseleyi de hesaptan hariç tutmamak lazım gelir. İctimai bir kitlenin bütün faaliyetlerini, hareketlerini, kendi mahiyetine göre tanzim edecek “emel ve gaye”nin, idealin etrafında toplanmış daha başka emelcikler, gayecikler yahut emeller, gayeler olur ki bunlar ası merkezi bir vaziyette kalan umumi gayenin muhitinde küçük peykeler halindedirler. Kitabet mevzusu, çocuklarımızı bağlı oldukları kavmin tarihine, ananelerine, adetlerine, bir fikir merkezi etrafında toplanmış ferî fakat umumi fikirlere dair telkini iktiza eden hususat için bazen öyle vesileler ihzar ve ihtiva eder ki muallimin bunlardan istifade etmemesi adeta bir noksan olur. Gramerin herhangi bir kaidesinden bahsederken faraza teşkil ettiği cümle ile çocuğun hatırasında Alsazloren’e ait bir iz bırakıverip geçmiş, Cezayir’in halkı, Cezayir’in tarz-ı telakkisi için şakirdlere virgölün tarz-ı isti’maline dair tenbihat icra edildiği sırada tertib olunuveren bir cümle vesilesiyle iktiza eden fikri vermekte asla ihmalkâr davranmayan Fransız muallim, vazifesini bihakkın tamamen ifa etmiş ad olunur. Aynı halat bizde de mevzu bahistir. Belki şu karışık satırlarla fikrimi izah edemedim. Misalle arz edeyim: Geçenlerde muharrirlerimizden ikisi arasında herkesin de az çok müdahale ettiği gürültülü bir dava hadis oldu: Şime-i muhabbet, şime-i husmet davası... Tarafından birisi milletini şime-i husumetle diğeri şime-i muhabbetle muttasıf kılmak lazım olduğuna kani... Kürsüsü üzerinden çocuklarına ilim ve fikir telkin eden bir muallimin, halkı, kanaatine göre irşada çalışan bir muharrirden mahiyet-i vazife itibarıyla pek büyük farkı yoktur ve

talebede bu iki şimeden birisyle itsafi lüzumundan bahsolunan milletin bir cüzi hem de mühim ve münevver bir cüzidir. Şimdi düşünelim. Hariçte telkinini daha mutlak yapabilen muharrire nazaran sınıfı içinde muhtelif nika- nazarla daha mukayyed olan muallimin bu keyfiyette vaziyeti ne olacaktır? Karşısında hocalarının her sözünü daha az temelle kabul edebilecek bir talebe kümesine muallim şime-i husumeti mi yoksa şime-i muhabbeti mi telkin etsin? Bil-farz bu iki şimeden umumca mürecceh görülebilecek herhangi birine göre makus mutalaatı ve ictihadı bulunan muallimin yalnız kendi fikrini esas ithaz etmesi doğru olur mu?

Meseleyi daha ziyade teşmil ederek daha celb-i nazar bir misal alalım; faraza: Şakirdlerinin bütün saat-ı sayı bir gün vuku bulabilecek harbde evsaf-ı lazımayı haiz birer zabıt olarak ispat-ı vücud edebilmelerine matuf bir askeri mektepte kitabet hocası dairesi vasi bir sosyalizmin harbden neret telkin eden itikadıyla meşbu olsa ve tedrisatını da bu itikadın hüküm ve nüfuzu altında icra etse acaba tezahür eden hâl, ne dereceye kadar memnuniyet bahş olabilir?

Şu küçük mülâhaza bize gösteriyor ki mevzularda “fıkr-i hakim” yalnız “doğruluk ve düzgünlük” değildir. Bunların fevkinde ve fikre istidad eden mefkurenin de büyük bir ehemmiyeti, mühim bir mahiyeti vardır.

Muhakeme ve tedkikle bil-netice bir karar-ı ithazını, vüsat-ı ehemmiyeti nisbetinde müşkil bulduğumuz bu son mülâhazanın tedkikini daha müsaid bir zeminde başka bir zamana bırakarak burada yalnız birinci “fıkr-i hakim” ile Mösyö Payot tarafından telhis ve tarif edilen “fasih olmayı temin edecek bir lehçe ile eşyanın hakikatini araştırabilir fatin ve müteemmil müdekkikler yetiştirmek” fikri ve bunun tatbiki cihetine ait mütalaat ile iştiğal edeceğiz: Çocuğun maksadını “doğru ve düzgün” ifade edebilmesi demek olan bu maksadı temin için ne yapmalı, mevzuları nasıl tanzim, nasıl arz etmeli?

## EK.8. ÇOCUKLARI NASIL KONUŞTIRMALI

### ÇOCUKLARI NASIL KONUŞTIRMALI

(İbrahim Alaaddin (1927). “Çocukları Nasıl Konuşturmalı”, *Terbiye*, Cilt 1, sayı 4.)

Usul-i tedaris ile uğraşanlar; “muallim yalnız konuşmayı değil konuşturmayı da bilmelidir” derler ve muallimin sahnede yalnız kalmış bir aktör halinde bulunmasını tervec etmezler. Filhakika dersin canlı ve hareketli bir piyes tesirini yapabilmesi için bütün sınıfın rol almış bulunması yani dersin mevzusunu düşünüp mütemadiyen takip etmesi ve icab ettiği zaman çocuklardan her birinin söze ve faaliyete karışması zaruridir.

Bizim kadim terbiye ananemizde sükût müreccah ve mekteplerimizde “konuşmak yasak”tı. Gevezelik ve boşboğazlık muvacehesinde “sükûtun altın olması” darb-ı meseli terbiye telakkimizde lüzumundan fazla şamil bir mevki tutmuştu. Tahsil günlerimizden birçoğunun sükûtu, fikrini ızhardan, “düşünüp muhakk gördüğünü müdafaa kudretinden mahrum olmasında ve menfi bir zihniyette bulunmasında bu sükût terbiyesinin her halde çok tesiri olmak lazım gelir.

On beş seneden beri mekteplerimize yenileşme faaliyeti ile birlikte konuşturma ameli de girmiştir. Dershanelerde çocukların mütemadiyen parmak kaldırarak söze karıştıklarını görüyoruz. Evvelce yanından geçerken muallimin hâkim sesinden başka bir şey duyulmayan dershanelerin cıvıltısını şimdi ta uzaklardan işitiyoruz. Fakat itiraf etmeli ki bu konuşturma faaliyetinde çok defa hatalı veya noksan cihetler vardır ve çocukları konuşturmak, susturmak gibi basit ve kolay bir iş değildir.

Çocukların sınıflarda aliü’l-ittilak cıvıldanmalarında bir faide olmayacağını tekrara hacet var mı? Konuşturmakta arzu edilen gaye; zekânın intakıdır. Muntazam ve takipli bir mükâleme fikrin disiplinini vücuda getiriyor. Yalnız mevzuya münhasır kalarak cevap vermek ve sual sormak icab eden fikri muntazam ve tam olarak ifade edebilmek zihni terbiyenin en belîğ bir miyardır. Biz konuşturma temrinleriyle çocuklarda bu vasfın teşekkülünü istihdaf ediyoruz.

Müşahedelerimize göre muallimlerimizden birçoğu sınıflarını canlı ve çocuklarını faal bulundurmak hüsn-i niyetiyle hareket ederek dershane “her kafadan bir ses” zuhuruna müsamaha ediyorlar. Bu suretle idare ettikleri küçük cemaat arasında düşünmeden bağırınlar, arada harf-i endazlık kabilinden birkaç kelime söyleyenler, tam ve mükemmel bir fikir ifade edenler veya kalabalığa uyarak ağızlarının içinden bir şeyler mırıldananlar gayr-ı kabil tefrik bir hale geliyor. Yanlış fikirler düzeltilmemiş, hatalı cümleler, çarpık kelimeler veya şuarsuz telaffuzlar tashih olunmamış kalıyor ve belki de çocuklarda bilinen veya bilinmeyen mevzuya karışmak temayülleri teşvik edilmiş oluyor. Hadd-ı naşinaslık ve küstahlığın inkişafına hizmet ediliyor. Diğer

tarafıta mütevezı ve mütevezın seciyeli, düzgün düşünmeye müstaid, tam bir ifade kabiliyetine sahip olan yavruların da bu vasfları işlenmemiş kalıyor.

Bu müşahedelerin tekerrüründen dolayıdır ki biz “çocukları konuşurmak” mevzusu üzerinde ısrar etmeyi ve konuşurmaya memur olan meslektaşlarımızı bu mesele hakkında daha etraflı bir surette düşündürmeyi faideli buluyoruz.

Alman terbiye-şınası Ben “bir muallim hangi ilmi tedris ederse etsin aynı zamanda lisan muallimliği de yapmak mecburiyetindedir” diyor. Bu mecburiyet ilk mektep muallimliği için muzaaftır. Çünkü orada ilm ancak bir terbiye vasıtasıdır ve yalnız zihni terbiyenin değil seciye terbiyesinin teşekkülünde dahi lisanın çok büyük tesiri vardır.

İlk mekteplerin yeni müfredat programı bu noktaya fevkalade ehemmiyet veriyor. Nitekim ilk üç beş senenin bel kemiği vazifesini gören “hayat bilgisi” dersinin hedefini tayin ederken tadad ettiği mevadd arasında “bir taraftan çocukların tedkik ve müşahede kabiliyetlerini arattırmak diğer taraftan gördüklerini bizzat şifahen, tahriren ve iş vasıtasıyla doğru ve güzel ifadeye alıştırmak” gayesini derc etmekte ve müteakiben “hayat bilgisi derslerinde çocukların sinnlerine mütenasip olarak “ifade ve beyan” kabiliyetlerinin inkişafına bilhassa itina olunacaktır” tenbihini kaydeylemektedir. Program Türkçe dersinin müfredatı meyanında “şifahi temrinler”e iki sahife tahsis ediyor ve buna ne kadar ehemmiyet verdiğini şu cümlelerle anlatıyor: “Çocukların güzel ve düzgün söz söylemeye alıştırılmasına itina lazımdır. Bu maksatla Türkçe derslerinde ayrıca şifahi ifade temrinleri yapılmalıdır. Şifahi temrinler tahrir dersi derecesinde mühimdir. Lakin şimdide kadar bu derse layık olduğu kadar ehemmiyet verilmemiştir.”

Program iki sahifelik izahat arasında şifahi temrinler için çok mühim ve kıymetli ihtarlarda bulunuyor. Biz burada onları tekrar etmeyeceğiz. Çünkü müfredat programının meslektaşlarımızın daima elleri altında ve gözleri önünde bulunduğuna eminiz ve onu da elzem görürüz. Yalnız programın satırlar arasında söylemek istediği bazı noktalarda biraz tevaffuk edelim:

1- Müşahedelerimize göre çocukları fena konuşuran muallimler, fena ve itinasız sual soranlardır. Hiç düşünmek zihnen arayıp bulmak gayretini istilzam etmeyen sualler; çocukları gevezeliğe alıştırıyor. Hatta böyle alışan çocuklar manalı ve düşündürücü sualler muvacehesinde dahi itiyad edindikleri vechle aynı mihaniki şekilde cevap vermekte devam ediyorlar. Mesela talebenin gözleri önünde bulunan ve yaşlarına göre bilmemelerine imkân bulunmayan mevadd hakkında beyhude sualler sormak veya cevabı içinde bulunan yahut cevabını telkin eden cümlelerle isticvablarda bulunmak zekânın değil ancak belahet intakına vesile olur. Dersini bu kabil suallerle idare eden bir muallimin sınıfı zahiren canlı ve faal bir manzara gösteriyor. Fakat bu tarz faaliyet hiçbir terbiyevi kıymeti haiz olmadıktan başka gerek lisan için gerek seciye için tahribkardır. Dersi bedihi suallerle yürütmek mesleğin pek kolay tarafıdır ve ayani dediğimiz tarzda dersini vermek isteyip de talebeye soracaklarını hiç olmazsa umumi hatlarıyla ve derslerden evvel tespit etmemiş olan muallimlerin pek tabii olarak

düşecekleri girive budur. Binâen-aleyh meslektaşlarımızın çocuklarda tekellüm ile tefekkürü bir arada inkişaf ettirebilmeleri için evvel emrde suallerine itina etmelerini ve bunları mümkün olduğu kadar evvelce hazırlamış olmalarını zaruri görüyoruz.

2- Yine müşahedelerimize nazaran çocukları iyi konuşturmayan muallimlerin diğer bir itiyadları verilen cevaplara kâfi derecede dikkat etmeleri, bunların tam bir fikri, kâfi bir vuzuh ve dürüstü ile tebliğ edebilmiş olup olmamalarına karşı lakyd kalmalarıdır. İhtimal ki çoğu bu ihmali vakit kazanabilmek, teferruat üzerinde tevakkuf etmemiş olmak için ihtiyar ederler. Fakat kesin cümleler, aliü'l-ıttılak fırlatılmış manasız heceler, yarım kelimeler yerine mahdud olsa dahi tam ve düzgün cümlelerle cevap istemek hem vakit itibarıyla daha iktisadkarane olacak hem de asıl maksada hadim bulunacaktır. Çocuklarda – hatta bazı büyüklerde – yarım cümle, eksik veya yanlış bir fikrin tecümanıdır. Siz o tamam olmamış cümle ile iktifa ederseniz çocuğun hatasına nüfuz edemeyeceksiniz ve sizin tarafınızdan da tasvib edilmiş olan o hata veya noksan artık çocukta teyid etmiş olacaktır. Bu suale cevap verirken veya dersin bir noktasını izah yahut bir hatırayı naklederken çocukların kullandıkları cümlelerin yani ızhar ettikleri fikirlerin üzerinde biraz tevakkuf etmek bizi küçüklerle has müşahede ve mantığın esrarına isal eder.

3- Çocukları konuşturma meselesinde tesadüf ettiğimiz diğer bir cihet de sınıftaki mükâlemelerin en esaslı bir disiplin ameli olduğuna muallimlerin kâfi derecede dikkat etmeyişleridir. Parmaklarını her soru karşısında laubali bir tarzda kaldıran ve dudaklarına gelen her cevabı mırıldayan çocuklar yalnız konuşmak düşünmek ihtiyarıyla değil seciye ve muâşeret noktasından da gayet fena itiyadlar almış demektirler. Biz filhakika çocukları konuştururken onların hürriyetlerine ve taviyetlerini ızharda behemehâl serbest bulunmalarını zaruri ad ederiz. Ancak bu serbesti mevzusunun hududuyla mahdud, tefekkürün vücuduyla meşrut olmalıdır ki bu da muallimin vereceği itiyadların heyet-i mecmuasından hasıl olur. Çocukların yaşlarına ve seviyelerine uygun sualler sormak, konuşma zeminini alakadar olacakları şekilde intihab etmek, cevapların tam ve dürüst olmasına itina etmek, karışıklığa, gevezeliğe meydan vermemek hem sınıfın inzibatı hem de talebenin fikir ve seciye inzibatı nokta-i nazarından pek ziyade haiz-i ehemmiyettir.

İşte muhterem meslektaşlarımız müfredat programının şifahi temrinat hakkındaki izahatıyla burada mütalaa ettiğimiz üç esaslı noktayı itina ve ehemmiyetle der-piş ederlerse çocukları nasıl konuşturmalı meselesi hakkında salim ve kuvvetli bir kanaat hasıl edebilirler zannediyorum.

## EK.9. ALMANYA’DA İMLA TEDRİSATI

### ALMANYA’DA İMLA TEDRİSATI

(Ali Nusret (1326/1910).

“Almanya’da İmla Tedrisatı”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 9.)

(Mekteplerimizde imla tedrisatının – Avrupa ulema-yı tedris ve terbiyesinin tedkikat-ı muşikafanesi nitayicine nazaran – ne kadar gayr-ı müsmir hatta muzır olduğunu ve tarz-ı talimde icrası iktiza eden tadilat-ı esasiyeyi mecmuamızın üçüncü nüshasındaki konferans makalesinde tafsilat-ı lazıma ile beyan etmiş idik. Bu imla meselesi Avrupa mekatibinde uzun boylu bir dert olup anbean tedrik ve münakaşa olunmaktadır. Bizim için onları aliü’l-derecat nakle şimdilik lüzum olmayıp tasvib-i umumiye mazhar olan netayici bildirmek kâfidir. Bu cümleden olarak Almanya mekatibinde bilhassa “Bavyera”nın merkezi olan “Münih” şehrindeki mekteplerde imlanın usul-i tedrisine dair manzuremiz olan mevadd-ı mücmeleyi muhterem muallimlerimizin pişgeh-i inzarına vazi etmeyi faydalı gördük.)

1- Her türlü imla tedrisatı ilk olarak kelimelerin doğru olarak işitilmesi ve gayet vazih ve celi bir surette telaffuzu esasına müsteniddir. Bundan sonra gözün muaveneti gelir. Kelimenin şekl-i tahririyesini görmüş bulunmak gayet lazımdır.

2- Kelimelerin manasını ve cihet-i iştikakiyesini bilmek imla tedrisatına esaslı bir istinadgah olur.

3- Yazdırılacak olan kelimeler ve cümleler bilhassa kıraat ve ilm-i eşya temrinatından iktibas olunur. Şakirdlerin evvel-i emrde malumu olmayan yahut olamayacak olan kelimat ve tabirat suret-i katiyede redd ve ihrac edilir. (İsm-i haslar, tabirat-ı fenniye, ıstılahat-ı ecnebiye, kesirü’l-isti’mal ve behemehâl lazım bulunmadıkça yazdırılmaz.)

4- Ara sıra muhtelif imla defterlerinden (az çok ehemmiyet ve garabeti haiz olan) bazı kelimeler çıkartılarak bir tertib-i mahsus dâhilinde ayrıca bir deftere kaydedtirilir.

5- İmla temrinatı olmak üzere imla talimi nokta-i nazarından kemal-i dikkat ve itina ile hazırlanmış olan metinlerin yüzünden istinsahı yahut hafızadan kaide nakledilmesi, aile-i kelimat teşkilatı ve istiktabı tavsiye olunur.

Almanya’da istiktab – imla talimi için istimal olunacak – vasıtaların sonuncusu olmak üzere telakki edilir. Daha dorusu istiktab, bir vasıta-i murakabe gibi ihtiyar olunur. Şakirdlere istiktab olunan her şey gerek kelime ve cümlelerin manası gerek imlası nokta-i nazarından gayet muşikafane, gayet hurde-cuyane istihzar edilir. İstiktab edilecek metin olmak üzere de son derslerden müteallik yahut kıraat kitabından müstahric parçaların istimali tavsiye edilmektedir. Her halde bu parçaların her biri bir

küll (tam bir eser) teşkil etmelidir ki bazen o küllün ezberletilmesi faydadan hâlli değildir. (Her cümlesi başka havadan çalan imla vazifelerinin merdudiyetine işarettir.)

6- Bu hakiki imla temrinatının yanı sıra bir hayli (sarf ve nahiv temrinatı) de munazzım olur ki onların da faydasını kimse inkâr edemez.

7- Bircümle vazaif-i tahririyenin tashihi bizzat şakird tarafından icra edilir. Bu vazaif-i musahhaha üzerine muallim efendinin ikinci bir nazar-ı tashihi de sık sık münatf olur. Bu tashihte nazar-ı dikkat bilhassa umumi hatalar “bütün sınıf tarafından ihtiyar olunan hatalar” üzerinde tevkif eder ki bu münasebetle izahat-ı lazıma hatta bazen hususi dersler iata olunur. Muallim efendi böylece tashih olunan hatalı kelimeleri şakirdlerine sık sık istimal ettirmek için tedabir-i münasebe ithaz eder.

8- Bir sınıfın muhtelif derslerinin muavenet-i müştereke ve mukabelesi en ziyade imla tedrisatında nümayan olur.

Bütün bu maddelerin dikkatle mütala’asından anlaşılacağı üzere Alman usulü – şakirdin nazar-ı dikanini az adette kelimeler üzerinde tesbit etmek... Ona manasını bildiği ve doğru olarak istimal edebildiği kelimat ve tabirattan gayrısını yazmak teklifinde bulunmak ve kendi kendinin musahhahı olmak gibi muhsinat-ı azimeyi camidir. Gerek terakkiyat-ı fikriye gerek fevaid-i ahlakiyece böyle bir tarz-ı talimin makbuliyeti kabil-i inkâr değildir.

Almanlar, Fransızlar’a nazaran maarif-i ibtidaiyece kat kat müterakki bulunmak hesabıyla onların talim ve terbiye-i etfal hususunda etkili olan tarzları bizim kemal-i ciddiyetle telakki ve mekteplerimizde tatbikine bezl-say-i mütemadi etmeğlimiz veca’ib ve vatanperveranedir.

## EK.10. BİR DERSE BAŞLARKEN

### BİR DERSE BAŞLARKEN

(Ali Nusret (1326/1910). “Bir Derse Başlarken”, *Tedrisat Mecmuası*, Sene 1, Nu. 9.)

Küçük şakirdler ile meşgul olmuş olanlar yahut hâlâ iştigal edenler bilirler ki yediden dokuza kadar çocuklarda muharrik ve müşevvik derste gösterilecek yenilik, hiç intizar olunmadık bir hâl, hasılı heves uyandıracak bir keyfiyet-i cazibedir. Dikkat-i ihtiyariyeye fikrin bütün mesaisini muayyen bir şey üzerinde temerküz ettiren dikkate küçük çocuklarda nadiren tesadüf olunur. Henüz pek taze bir fecr-i hayat içinde bulunanlardan bu himmetleri beklemek bi-mahalldir.

Bu itibar ile ibtidai sınıflarda muallimlerin yalnız hakk-ı amiriyetlerine müsteniden çocukları dikkate icbar etmeleri muvaffak olamaz. Zaten dikkat emr ile cebr olunamaz. Ancak yoluyla celb olunabilir bir halettir. Dikkatsizlikten dolayı bir şakirde mücazat eden muallim, kendi kendini mahkûm etmiş olur. Eğer çocuk dikkat etmiyor, dalgın bulunuyorsa bunun sebebi muallimin çocukta zevk-i dikkat hasıl edememesi, onun fikir ve hayalini teshir eyleyememesidir.

Şayet bir ders esnasında şakirdleriniz, ihtarat ve tehdidatınıza rağmen dalgın bulunmakta, kendi kendilerini eğlendirmekte ısrar ediyorlarsa sakın kendilerine mücazat etmeyiniz. Söylediklerinizi dinlemiyorlarsa kabahat kendilerinde değil sizin derse az çok yeni bir tavır ve hal getirerek onlarda isima hazzını tevliid edecek hiçbir sebep ve çare bulamamanızdır. “Zaten görülmüş”, “zaten işitilmiş” olan şeylerin onlarda ruh sıkıntısı hasıl edeceğini unutmamalıyız. Siz şakirdlerinizi sevk etmek istediğiniz yolu, tarik-i tefekkürü cazib bir heyet-i kıyafet ile tasvir edemezseniz onlar kendi keyiflerinin istediği diğer bir yola saparlar. Siz onları dalgın zannederseniz hakikat halde ise dersten ziyade hoşlarına giden şeyler ile meşguldurlar. Sizin tekdirlerinize vaktiyle bir Avrupalı kadın tarafından söylenmiş olan şu: “İçimi sıkın şeyler beni eğlendirenlerden daha az hoşuma gidiyorsa kabahat benim mi?” cevabıyla mukabele etseler hakları yok mudur?

Küçük sınıflarda ekseriya hadd-ı zatında eğlenceli olan bir dersin bile mücerred muallimin daha ilk kelimeleri söyler söylemez küçük samilerinin gözlerini ve kulaklarını teshir edememesinden dolayı dinlemediği vakidir. Bu hâl nadir değildir. Hatta en iyi muallimlerden bile bu acı tecrübeyi çekmemiş olan pek azdır. Bu tecrübeyi yenilemek isteyen için de mesela bir ahlâk dersine şu sözlerle başlamak kâfidir:



“Çocuklarım, bugün size itaatsizlikten bahsedeceğim. İyi dinleyiniz. İtaatsizlik bir kusurdur ki...” Bu mukaddimenin netice-i mülâhazası muhakkaktır. Çocuklar, daha ilk sözleri işitir işitmez “işin neden ibaret olduğunu” anlayarak kendi kendilerine izin verirler ve artık dinlemez olurlar. Eğer ustaca alıştırılmış iseler ihtimal ki dikkatli bir şakirde mahsus tavr-ı hariciyi muhafaza ederler. Fakat emin olunuz ki zihinleri başka yerlerde, başka şeylerle meşguldür. Bazıları itaatsizliğin bilküllüye haricindeki şeyleri tahayyül ederler. Bazıları da itaatsizlik fikrinin ika ettiği bir hayal-i tıflaneyi takiben zihinlerinden kendi hoşlarına gidecek surette bir ders ile meşgul olurlar. Hasılı şakirdler dikkatsiz bulunurlar, dinlemezler. Şayet bu aralık kendilerine murakabe vadisinde bir sual de irad edilecek olursa alınacak cevap adem-i dikkatlerini isbat etmekten hâli kalmaz.

Bu hâlde ilk sözlerden itibaren şakirdlerinizi – meraklarını tahrik suretiyle – avucunuza alabilmelisiniz:

- İtaatsiz bir çocuğun başına birgün ne gelmiş olduğunu biliyor musunuz?

Validesi ona sobaya dokunmamasını sıkı sıkıya tenbih etmişti...

İşte söze bilfarz bu tarzda başlayarak zihne çarpacak halleri, manzaraları mübin-i tafsilat, yürekte heyecan hasıl edecek müesser ve feci hadiseler ile devam ediniz. Nihayet dersinizin mevzuu olan kaide-i ahlakıyeyi gayet faydalı surette telkin edebilirsiniz. Fatih Sultan Mehmed'den mi bahsedeceksiniz? Şarki Roma İmparatorluğu'nu, Bizans Hükümeti'ni, tekfurları falan bir tarafa bırakınız. Bu küçük çocuklara bir tarih dersi verilecek değildir. Cay-ı ehemmiyet olan cihet, onlara Fatih ile zamanı hakkında bir ihtisas tarihi vermektir. Bunun için de derse şöylece başlayabilirsiniz:

- Vaktiyle Sultan Mehmed isminde bir Osmanlı padişahı vardı. Zayıf, uzun boylu, sivri burunlu olan padişahın bir de sivri uçlu sakalı vardı. Elinde kocaman asası ile kemerinde kabzası koca bir yakut olan hançeri ve belinde uzun kılıcı bulunurdu. ...

İşte böyle tafsilat ile müzeyyen, canlı, tasviri bir hikâye vücuda getiriniz. Sahneye birtakım adamlar (beyler, paşalar...) daha toplayarak onları hareket ettiriniz, söyletiniz. Hasılı dersinizi az çok bir masal, bir tiyatro haline getiriniz ve artık üst tarafından endişe etmeyiniz. Şakirdleriniz on beş yaşına geldikleri zaman ihtimal ki Fatih Sultan Mehmed'in devr-i hükümeti hakkında kendilerine iata edilen malumatı unutmuş bulunmazlar. Fakat bu tarz-ı tasvirin netice-i hüsn ve cazibesi olan tahassüs ibtidai zihinlerine suret-i katiyede menkuş ve mahkuk kalacaktır.

İlm-i eşya dersinde de aynı cihetle hareket ediniz. Merakı tahrik ile hazz-ı intifai teşvike çalışmız:

- Şimdi size hepimizin bildiği bir şeyden bahsedeceğim.

- .....?

- Yenilen, hem de sizin pek çok sevdiğiniz bir şey...

- .....?

- Herkesin evinde, her gün kullanılabilir bir şey. Yenilen ve içilen şeylere ilave olunarak onları daha hoş daha tatlı bir hale getirir.

- Şeker, efendim!

İşte böyle bir mukaddime ile çocukların dikkati beş dakika zarfında fetholunur. Artık bu yoldaki mücavebeleri maharetli bir surette tenvi ederek ders mümkün olduğu kadar hoş bir hale ifrağ ile dikkat-i hasılayı anbean tecdid ve idame etmek zarafet-i hisse kalmış bir iştir.

Bir resim dersi için ihtiyar olunacak usul dahi bunlardan farklı değildir. Tersim olunacak şeyin başlıca iki üç hattını kara tahtaya çizdikten sonra mükâlemeye başlarsınız:

- Ne resmi yapacağız, biliniz bakayım?

- İşte bir çizgi daha... İyi bakınız... Anlamıyorum musunuz?... Öyle ise bir çizgi daha...

- Efendim, bir sandalye... bir sandalye, efendim!...

- Âlâ... Şimdi bunu tamam etmek için daha hangi çizgileri çizeceğim? İşte bütün şakirdler, yapılan resme fevkalade alakadar, hepsi ilk hatların çizilişine dikkat-i mahsusa ile baktılar; hepsi tersim olunacak şeyin cihet-i muamasiyesini bertaraf etmek için iktiza eden himmeti kemal-i hava-heşş ile ifaya amadedir.

Sınıfta küçük çocukların dikkatini müteyakkız bulundurmak için ihtiyari münasebet olan bütün bu ihtimamata, adem-i dikkatin her türlü esbab-ı hariciyesini izale etmek maksadıyla bazı tedabir-i ihtiyakârane dahi ilave etmelidir: mesela sıraların, rahlelerin üzerinde çocukların gözlerini ve ellerini celb edebilecek eşyayı kata bulundurmamalıdır. Söze başlamadan evvel dershanede bir sükût ve sükûn-ı tam olması beklemeli ve muallimin inzarı ve bütün şakirdlere münatf olarak hepsinin kendi yüzüne bakmasını temin etmelidir. Bir de bütün şakirdleri işitmek için dinlemeye mecbur etmek maksadıyla söze yavaş sada ile ibtidar eylemelidir.

İşte muallim efendiler bütün bu şartlara sınıfların ahval ve derecatına göre itina edecek olurlarsa küçük şakirdlerini dikkatli bulundurmak ihtimalatını tezyid etmiş olurlar. Şu kadar ki mukaddimelerde uzun uzadıya sürüklenmek dahi caiz değildir. Zira çocuklar an-ı münasibde neticeye ulaşamazlarsa yine kelebek gibi hevaperest ve hercai olan tabiatları galebe eder. Çocukların ahval-i ruhiyesine riayet suretiyle onlarda pek kıymetdar bir haslet olan meleke-i dikkati temin eden muallimler yedi ile dokuz yaş arasındaki etfale mektebin yadigâr edebileceği en güzel bir tabiatı bahşetmiş olurlar.

## ÖZ GEÇMİŞ

27 Nisan 1979 tarihinde Mersin’de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini burada tamamladı. 1997 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü’nde lisans öğrenimini tamamladı. 2001 yılında Mersin’in Tarsus ilçesine öğretmen olarak atandı. 2004 yılında doğu hizmetini tamamlamak üzere Rize’nin Pazar ilçesine tayin oldu. Ardından 2010 yılında Niğde iline ataması yapıldı. 2011 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı. 2013 yılından itibaren de Mersin İMKB Anadolu Sağlık Meslek Lisesi’nde görev yapmaktadır.