

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**CUMHURİYET DÖNEMİ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİYLE GÜNÜMÜZ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine DEMİRBAŞ

Enstitü Anabilim Dalı : Türkçe Eğitimi

MAYIS – 2007

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**CUMHURİYET DÖNEMİ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİYLE GÜNÜMÜZ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine DEMİRBAŞ

Enstitü Anabilim Dalı : Türkçe Eğitimi

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. M. Emin AGAR

MAYIS – 2007

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKÇE
ÖĞRETİMİYLE GÜNÜMÜZ TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine DEMİRBAŞ

Enstitü Anabilim Dalı : Türkçe Eğitimi

Bu tez 18/06/2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Yrd. Doç. Dr. M. Emin AGAR
Jüri Başkanı**

**Yrd. Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Jüri Üyesi**

**Yrd. Doç. Dr. Cüneyt BİRKÖK
Jüri Üyesi**

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Emine DEMİRBAŞ

29. 05.2007

ÖNSÖZ

Bir insan topluluğunu sıradan bir yığın olmaktan kurtaran, milleti millet yapan unsurlardan biri, belki de en önemlisi dil birliğidir. Bu dil birliğini sağlamak amacıyla okullarda ana dili öğretimi yapılmakta, bireylerin dilini ve bu dilin kurallarını doğru bir şekilde öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Temel eğitim şeklinde anılan 8 yıllık zorunlu eğitimi tamamlamış bir birey, eğitimine devam etmese bile, bu 8 yıllık öğrenimi sonunda kendini ifade edebilme, konuşulanı, dinlenenini anlayabilme, sağlıklı iletişim kurabilme, günlük hayatında ona lazım olabilecek yazılar yazabilme seviyesine ulaşmalıdır. Ülkemizde öğretim birliği sağlamak amacıyla zaman içinde çeşitli programlar yayınlanmış, ana dili yani Türkçe derslerinin ne şekilde yapılması gerektiği açıklanmıştır.

Bu çalışmayla Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki Türkçe öğretimi yöntemlerinin neler olduğu, bu yöntemlerin nasıl uygulandığı bir çeviri çalışmasıyla anlatıldıktan sonra, günümüzde yapılan Türkçe öğretimi hakkında bilgi verilmiş, sonra her iki dönemdeki Türkçe öğretimi karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılmıştır.

Yani bu çalışma; Türkçe öğretimi konusunda hem geçmişe ışık tutma, hem de bugün hakkında bilgi verme niteliği taşımaktadır. Karşılaştırma sonucunda da çevirisi yapılan eserin dönemine göre oldukça ileri bir eser olduğu kanısına varılmıştır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında fikirlerinden ve değerlendirmelerinden istifade ettiğim değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin AGAR'a ve bu çalışma boyunca desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen aileme katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Emine DEMİRBAŞ

20 Mayıs 2007

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iii
TABLO LİSTESİ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vi
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	3
1.1. Anadili Öğretiminin Önemi ve Amaçları.	3
1.2. Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	8
1.3. Günümüzde Türkçe Öğretimi.....	10
1.3.1. Türkçe Dersinin İlkokul Öğretimi İçindeki Yeri.....	10
1.3.2. Türkçe Öğretiminin Dayanacağı Temeller.....	10
1.3.3. Anlama Etkinlikleri.....	11
1.3.3.1. Dinleme Öğretimi.....	11
1.3.3.2. Okuma Öğretimi.....	17
1.3.4. Anlatım Etkinlikleri.....	30
1.3.4.1. Sözlü İfade (Konuşma Öğretimi).....	31
1.3.4.2. Yazma Öğretimi.....	35
1.3.5. İmlâ Öğretimi.....	43
1.3.6. Dilbilgisi Öğretimi.....	48
BÖLÜM 2 :İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ	53
2.1. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Amaçları.....	53
2.2. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Önemi.....	54
2.3. İlk Okuma Yazmada Öğretmenin Rolü.....	54
2.4. İlk Okuma Yazmanın Tarihsel Gelişimi.....	55
2.5. İlk Okuma Yazmada Kullanılan Yöntemler.....	57
2.5.1. Bireşim (Sentez) Yöntemi.....	57
2.5.2. Karışık Yöntem.....	57
2.5.3. Çözümleme Yöntemi.....	58
2.5.4. Öykü Yöntemi.....	64

2.5.5. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	65
BÖLÜM3:TÜRKÇE'Yİ NASIL ÖĞRETMELİ ?.....	69
3.1. Kazım Nâmi Duru	69
3.2. Eser Hakkında Bilgi	70
3.3. Metin Çevirisi.....	71
SONUÇ.....	152
KAYNAKÇA.....	157
EKLER.....	158
ÖZGEÇMİŞ	163

KISALTMALAR

s : sayfa

c : cilt

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Cümle Çözümleme Yönteminin Grafikle İfadesi.....	49
Tablo 2: Çözümleme Yönteminde İlk Okuma Yazma Dönemlerinin Çizelge Üzerinde Gösterimi.....	53
Tablo 3: Ses Temelli Cümle Yönteminde Ses Grupları.....	55
Tablo 4: Cümle Çözümleme Yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması.	56

SAÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretimi ile Günümüz Türkçe Öğretiminin Karşılaştırılması	
Tezin Yazarı: Emine DEMİRBAŞ	Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Emin AGAR
Kabul Tarihi: 18 Haziran 2007	Sayfa Sayısı: VI (ön kısım) + 163 (tez)
Anabilimdalı: Türkçe Eğitimi	
<p>Bu çalışma Kazım Nami Duru tarafından 1925 yılında yazılan “Türkçe’yi Nasıl Öğretmeli?” kitabından hareketle, Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkçe öğretiminin ne şekilde gerçekleştirildiğini görmek ve bugünkü öğretim şekilleriyle karşılaştırma yapabilmek amacıyla hazırlanmıştır.</p> <p>Çalışmaya Ana dili öğretiminin mahiyeti ve önemi hakkında bilgiler verilerek başlanmış, ardından günümüzde Türkçe öğretiminin nasıl yapıldığı tüm beceri alanlarıyla anlatılmıştır. Türkçe öğretiminde geçmişten bugüne kadar meydana gelen değişiklikler “Türkçe Öğretiminin Tarihçesi” başlığı altında ifade edilmiştir. Bunun ardından çevirisi yapılan eserin yazarı olan Kazım Nami Duru tanıtılmış ve “Türkçe’yi Nasıl Öğretmeli?” adlı esere dair bilgiler verilmiştir. Hemen akabinde, Arap harfleriyle yazılmış bu eserin Latin alfabesine çevirisi yapılmıştır. Bunu takip eden bölümde de; bu esere dair değerlendirme yapılmış ve bu eserin Türkçe öğretiminde yöntem belirtme açısından son derece önemli olduğu ve içerdiği düşünceler nedeniyle dönemine ışık tutan bir eser olduğu belirtilerek eserdeki bilgiler bugün dahi geçerliliğini sürdürdüğü için dönemine göre oldukça ileri bir eser olduğu sonucuna varılmıştır.</p> <p>Çalışmanın sonuna eserde adı geçen şahıslar hakkında bilgilerin verildiği bir bölümle, eserde geçtiği halde günümüze göre eski sayılan ve anlamı bilinmeyen bazı kelimelerin ve bunların bugünkü karşılıklarının yer aldığı bir bölüm eklenmiştir.</p>	
Anahtar kelimeler: Türkçe Öğretimi, Temel dil becerileri, Decroli Usûlü, Çözümleme Yöntemi, Tahlil-i Terkib-i Okuma Yazma Usûlü.	

Title of the Thesis: The Comparison Between Teaching Turkish in Republic age and Teaching Turkish nowadays	
Author: Emine DEMİRBAŞ	Supervisor: Asist.Prof. M. Emin AGAR
Date: 18 June 2007	Nu. of pages: VI (pre text) + 163 (main body)
Department: Turkish Teaching	
<p>This work is prepared for the comparison of seeing how to act Turkish teaching in first years of Turkish Republic and today's styles of teaching with the help of the book "Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli?" that is written in 1925 by Kazım Nami Duru.</p> <p>The work begins with giving informations about mother language's contents and importance. After this, nowadays it is told how Turkish teaching is done which ability areas. The variations that have happened in Turkish teaching from past to now is expressed under the name of "The History of Turkish Teaching". After that Kazım Nami Duru who is the writer of this book that is translated is introduced and given informations about the book of "Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli?" After that, the book that is written with Arabic letters translated to Latin alphabet.</p> <p>In the following stage the evaluation about the book is done and it is stated that this book is the most important in finding of the methods in Turkish teaching and also, because of the books ideas it sheds the light to its term. The information that the book contains have validity so it is rather advanced work in its term.</p> <p>At the and of the work, the stage that gives informations about the people who are named in the book and the stage that has unused foreign words are added.</p>	
Keywords: Turkish teaching, The base language abilities, Decroli styles, Analyse method, Analysis and Combination Reading-Writing Style.	

GİRİŞ

Çalışmanın Amacı

Türk Dil Kurumu'na göre dil; "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan." olarak tanımlanmaktadır. Aynı kavram Muharrem Ergin'de : "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örölmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir." şeklinde açıklanmıştır (Ergin, 1995, 7).

Bu iki tanıma baktığımızda bir ortak nokta göze çarpar ki bu; dilin anlaşmayı sağlamasıdır. Dilin, insanların birbirleriyle anlaşmalarını sağlayabilmesi için ortaklık gerekmektedir. Bu ortaklık tarafların aynı işaretleri, aynı dili kullanmaları, birbirlerinin söylediklerini veya yazdıklarını anlayabilmeleridir. Sağlıklı bir iletişimin temeli, ortak dil paydasında buluşmaktır.

Çalışmanın Önemi

Dil öğrenimi küçük yaşlardan itibaren başlar. Ancak öğrenilen bu dil tam olarak ortak dil değildir. Çünkü bu dönemde öğrenilen dil aile içinde kullanılan dildir. Çocuk henüz çevreyle tanışmadığı için önünde sadece anne-baba örnekleri vardır ve onlar nasıl konuşuyorsa çocuk da onlar gibi konuşacaktır. Belli bir zaman sonra çocuk çevreye açılır, ve artık çevresinde birçok insan birçok örnek vardır. Bu örneklerin çokluğu çocuğun diline de etki edecek, çocuk o zamana kadar kullandığı, bildiği kelimelere bu çevrede duyduğu, öğrendiği bir çok yeni kelimeyi ekleyecektir. Ancak çocuğun edindiği bu yeni dil de ortak dil değildir çünkü çevrenin dil üzerindeki etkisi araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur. Bu dil halâ birtakım yerel özellikler taşıyabilmektedir ve kullanım alanı sınırlıdır.

Çocuk 6 yaşını bitirip 7 yaşına geldiğinde okulla tanışır. Bu zamana kadar kullandığı dil, aile ve çevrenin izlerini taşımaktadır. Belki çok büyük farklılıklar yoktur ancak kelime bazındaki küçük farklar bile kullanılan dili ortak dil olmaktan çıkarır. Ortak dil olabilmesi için o ülkede yaşayan herkes tarafından anlaşılabilmesi gerekmektedir. Bu ortak dilin kazanılacağı yer ise, çocuğun 7 yaşında tanıştığı okuldur. Okulda

gerçekleştirilen eğitim ile çocuğa toplumda sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmakta ve çocuğun bunları davranış haline dönüştürmesi beklenmektedir. Her milletin kendine has bir dili vardır ve bu dile ait kurallar, incelikler, özellikler vardır. Bu özellikler ise o ülke insanlarına okullarda verilen eğitimler sayesinde aktarılır, öğretilir.

Türkiye’de ana dil Türkçe’dir ve bu dilin özellikleri, kuralları da yine okullar aracılığıyla insanlara öğretilmektedir. Ana dilimiz Türkçe olduğu için Türkçe de okuldaki derslerin anasıdır, çünkü hem bütün derslerle ilgilidir, hem en fazla ders saati olan derstir, hem de bu dersteki başarı çocuğun diğer derslerdeki başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Hatta çocuğun bu dersteki durumu, onun ileriki hayatında da belirleyici rol oynamaktadır.

Çalışmanın Yöntemi

Zaman içinde Türkçe’nin çocuklara nasıl öğretilceği konusu sıkça gündeme gelmiş, farklı zamanlarda değişik görüşler içeren öğretim programları uygulanmış ve hepsi de “ Etkili Türkçe öğretimi nasıl gerçekleştirilir?” sorusuna cevap aramıştır. Bu amaçla Cumhuriyet Dönemi’nden bu yana bir çok program yayınlanmıştır:(1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1982, 2004) Bu programlarla gerek ilk okuma öğretimi gerekse ikinci kademe Türkçe öğretiminin ne şekilde yapılacağına dair bilgiler verilmiştir.

Hazırlanan bu çalışmaya temel teşkil eden eser; 1925 yılında bir eğitimcinin özellikle ilk okuma öğretiminde hangi yöntemleri kullandığını anlattığı bir eser olduğu için incelenmiştir. Eser Arap alfabesinden Latin alfabesine çevrilmiş, buradaki bilgiler değerlendirilerek bugünkü Türkçe öğretimi yöntemleriyle karşılaştırılmış ve eser hakkında bazı sonuçlara varılmıştır.

BÖLÜM 1:TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

1.1.Ana Dili Öğretiminin Önemi ve Amaçları

Dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle; bir iletişim aracıdır. Bireyin bilgilenmesini, öğrenmesini ve öğretmesini sağlayan bir araçtır. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi ana diliyle algılayıp kavrar. Bunun yanı sıra dil, bir düşünme aracıdır. Çünkü düşünme kavramlar ve o kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır. Dilden soyut veya dile dayanmayan bir düşünme olanaksızdır. Dil düşüncenin aynasıdır.Dilsiz düşünülemez ve insan ancak kendi anadilinde düşünebilir.

Ana dili bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, ulus haline getiren en önemli öğelerden biridir. Kültür birliğinin sağlanmasının ve kültür donatımının da yeni kuşaklara aktarılmasının en önemli aracıdır (Sever, 1997,1-2-3).

Ana dilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Eğer bir toplumdaki bireyler birbirlerinin ne demek istediklerini anlayamazlarsa, toplum yaşamı bir sağırlar diyaloguna dönüşür. Öte yandan toplumsal bir çevrede yaşayan birey ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli bir şekilde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Ana dilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısıyla okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Ana dili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur (Ünalın, 2001, 5).

Okuma yazma becerisi, öğrenim hayatları boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını etkiler. Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen, duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilen öğrencinin hemen her derste başarılı olma ihtimali yüksektir. Aslında birçok derste başarılı olmanın temelinde okuduğunu anlayamama, öğrendiğini anlatamama yatmaktadır.

İlköğretim okullarında Türkçe dersleri, basit dersleri okuyup yazmaktan başlayarak her sınıfta daha ileri seviyelere götürülür. Her sınıfta Türkçe dersinde neler kazandırılacağı ilköğretim programında belirtilmiştir.

İlköğretim programında, Türkçe çalışmaları ilk okuma, yazma, anlama, anlatım, okuma, dinleme, yazı becerisi gibi başlıklar altında açıklanmış olmakla beraber, bunlar gerçekte birbirinden ayrı şey değildir; birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Öz, 2003, 3).

Türk Milli Eğitiminin amaçlarına bakıldığında ; Türk milletinin bütün fertlerini;

-Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin millî, ahlâki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan ; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

-Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişkin bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

-İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirmek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde, iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Bireylerin Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının işaret ettiği davranışlarla donatılması, bireylere ulusal ve evrensel kültürün yarattığı yeni ve zengin olanakların

kavratılması,onların anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmiş olmasını gerekli kılmaktadır (Sever,1997, 8).

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Öğrencilere görüp izlediklerini,dinlediklerini,okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,
- Onlara görüp izlediklerini ,dinlediklerini,okuduklarını,incelediklerini ve düşündüklerini ,tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak,
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek kurallarını sezdirmek, onları Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek,
- Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak,estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak,
- Türlü etkinliklerle öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirmek,
- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak,
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında , Türk yurdunu ve ulusunu ,doğayı,hayatı,insanlığı sevmelerine yardımcı olmak

Onlara bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.(İlköğretim Okulları Türkçe Programı)

Türkçe dersinde öğrenciler dille ilgili olarak öncelikle okuduğunu anlama ve gördüğünü dil söz ve yazıyla anlatma becerisine ulaşacaklardır.Bu nedenle ilköğretim okullarının her iki kademesinde yapılabilecek bütün çalışmalar için başlıca iki temel davranış hedefi belirlenmiştir: Anlama ve anlatma.

Bu iki temel amacı gerçekleştiren de izlenecek yollar ayrı ayrı tekniklerle dinleyip izleyerek, okuyarak anlama ve sözle anlatma (konuşma) , yazı ile anlatma(yazma) şeklinde sıralanmaktadır.Bu bakımdan Türkçe dersi etkinliklerini “dinleme ile okuma” ve “konuşma ile yazma” olmak üzere dört temel çalışma tarzı olarak düşünmek gerekmektedir (Cemiloğlu, 2001, 85).

Ana dili öğretiminin, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünü olması; ana dili dersinin de bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkarır (Sever, 1997, 10).

Türkçe öğretiminde programda belirlenen amaçlara ulaşabilmek için öğretim etkinliklerinde uyulması gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler;

- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi (Bu ilke Türkçe dersi bir bütündür görüşüyle de paralellik gösterir.)
- Ana dil öğretiminin doğal bir ortamda yapılması,
- Türkçe dersinde bütün derslerden yararlanılması,
- Ana dilin kurallarını öğretirken tümevarım yaklaşımının izlenmesi,
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması,
- Konuların seçiminde tematik bir yaklaşımın izlenmesi,
- Dil becerileri geliştirmede çoklu ortamın sağlanması (Demirel, 2002, 18).

Feyzi Öz de “Uygulamalı Türkçe Öğretimi” adlı eserinde Özcan Demirel’inkilerden farklı olarak birtakım ilkelere yer vermiştir:

- Türkçe derslerinde çocuğun dili hareket noktası olarak alınmalıdır.
- Türkçe derslerinde çevre özellikleri ve öğrencilerin özel yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Türkçe derslerinde verilecek ödevler öğrencileri bezdirmemeli ve onları yaratıcı olmaya yöneltmelidir.

- Öğrenciler kitap edinme ve kitaplık kurma zevki kazanmalıdır.
- Türkçe dersi bilgi vermekten çok beceri kazandıran bir ders olmalıdır (Öz, 2003, 176-177).

Ders programlarının uygulanışı sırasında etkinliklerin planlanması,yürütülmesi ve değerlendirilmesi evrelerinde bu amaç ve ilkeler her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe dersi bu etkinlikler çerçevesinde şekilleneceğinden bu etkinlikleri yani; konuşma, yazma, okuma, dinleme, imlâ, dilbilgisi gibi etkinlikleri ve özelliklerini tek incelemekte fayda vardır.

1.2. Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Medreselerde Türkçe'nin bir öğretim konusu olarak ele alınmamasının sebepleri:

- Türkçe'nin bir ilim dalı olarak kabul edilmemesi (Çünkü Türkçe öğretim gerekmeden anlaşılabilir bir dildir.)
- Türkçe'nin öğretimi, ancak sarf, nahiv derslerinde elifba öğretimi ve okuma kuralları noktasında düşünülüyordu. Okuma yazma sıbyan mekteplerinde öğretilirdi.

Sıbyan mekteplerinde hemen okumaya geçilmez, çağın padişahı, devlet büyükleri için dualar ve ilâhiler öğretilirdi. Sonra Farsça “si-pare” denilen bir elifba kitabından okumaya başlanırdı. Öğretilen alfabe Arap alfabesiydi. Türkçe p, ç, ğ seslerini gösteren harfleri kapsamazdı. Okumada bireşim (sentez) yöntemi uygulanırdı. Harflerin öğretilmesinde bazı benzetmelere başvurulur ve bunlar tekerleme şeklinde ezberletilirdi.

Harfler okuma yazma öğrenmede büyük kolaylık olduğu halde sesleriyle değil isimleriyle öğretilirdi. Bu yöntemin çocuk psikolojisine daha uygun olduğu bilinmezdi.

İlk defa 1874 yılında hazırlanan “Rehnüma-i Muallimin” (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitapta Türkçe okuma yazma öğretimine önemli bir yer ayrılmıştır.

Selim Sabit tarafından hazırlanan bu kitap hem bir program hem de bir öğretim yöntemi kitabı idi. İlkokullarda okutulan derslerin konularını veriyor, öğretim yöntemlerini gösteriyordu. İlk okuma yazma işine önemli bir yer ayırmıştı. Fonetik yöntemi tavsiye etmekteydi. İlk kelimeleri heceleterek okutuyor ve bu kelimelerin çocuk hayatında bulunanlardan seçilmesi gerektiğini belirtiyordu.

İkinci Meşrutiyet döneminde ise okullar tekrar düzenlenmiş, ders programları yenilenmiş ve bunlara paralel olarak Türkçe'nin öğretimine de özel bir önem vermişlerdir. İttihat ve Terakki Partisi önderliğinde idarenin milliyetçi bir dünya

görüŖüyle hareket etmesiyle birlikte ilk ve orta dereceli okullarda Türkçe öğretimi yeni bir anlayıŖla ele alınmıŖtır. 1916 tarihli “Türkçe’nin Usûl-i Tedrisi” adlı eser, Hüseyin Ragıp tarafından hazırlanarak dönemin öğretmenlerine sunulmuŖtur.

Türkçe öğretimine esas önemin verilmesi Atatürk döneminde olmuŖtur. Milli devlet esasına dayanan ve temeli milli kültür olan Türkiye Cumhuriyeti, bilim dili olarak Türkçe’yi kabul etmiŖ ve Arapça, Farsça öğretimine son verip yaygın ve örgün öğretim kurumlarında sadece Türkçe öğretimine hız vermiŖtir.

1929 yılında hazırlanıp yayınlanan Türkçe öğretim programı dil ve edebiyat öğretimini bütüncü bir tarzda ele almıŖ, izlenecek yöntem hakkında açıklamalar getirmiŖtir.

1945 programı ve ders kitabı çalıŖmalarında ilk ve ortaokul seviyelerinin birbirini tamamlar Ŗekilde olmasına önem verilmiŖ, lise seviyesindeki edebiyat dersleri farklı düşünölmüŖtür.

2004 yılına kadar ölkemizde uygulanan programın temeli 1957’deki Türkçe programıdır. Bu program MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 22.09.1981 tarihinde 172 sayılı kararla kabul edilmiŖ, 26.10.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmıŖtır.

2004 yılında hazırlanan bir programla ilköğretim okullarının birinci kademelerinde uygulanmakta olan program deđiŖtirildi. 2005 yılında da ilköğretim ikinci kademe programında deđiŖiklik yapılmıŖ ve bu yeni program ilk olarak 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında sadece 6. sınıflarda uygulanmaya baŖladı. Önümüzdeki yıllarda da 7.ve 8.sınıflarda uygulamaya konulacaktır.

1.3. GÜNÜMÜZDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

1.3.1. Türkçe Dersinin İlkokul Öğretimi İçindeki Yeri

Ana dili öğretimi uzun müddet ilkokulların programında yer almamış. Bunun yerini Batı'da Latince, bizde ise Arapça almış. Uzun mücadeleler sonucunda ilkokul programına alınmış ve burada çok hakim rol oynamaya başlamış, öyle ki çocuklar tabiat bilgisi, coğrafya, tarih, gibi eşya dersleriyle ilgili konuları bile okuma kitaplarından, ana dili dersleri kadrosu içinde öğrenmeye başlamışlardır.

Çocuk ana dilini eşya ve olaylardan harekete geçerek, bunlara bağlı olarak öğrenmektedir. O halde hareket noktasını bizzat bu eşya ve hadiseleri konu edinen eşya dersleri teşkil etmeli, dil bunlara bağlı olarak öğretilmelidir.

1.3.2. Türkçe Öğretiminin Dayanacağı Temeller

Türkçe derslerinin tâbi olacağı esaslar 1948 programında şu şekilde ifade edilmektedir:

- Dil dersleri dil ile birlikte onun muhtevasını da ele almalıdır.
- Dil eğitimi çocuğun yaşına ve çevresine mahsus olan dilden hareket etmelidir.
- Dil dersleri bir bütün teşkil etmelidir.

Hüseyin Ragıp Bey'e göre ana dili öğretiminin başlıca özellikleri ise:

- Eş zamanlı öğretime ait örnekler genel özellikleriyle ortak olmalıdır.
- Çeşitleme az ve sınırlı olmalıdır.
- Çeşitli uygulamalar arasında esas yer ve zaman ana dil dersindedir.

-Dersler basitten karmaşığa, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan müşküle doğru işlenmelidir.

-Kitap ana dili öğretiminde ikinci derecede önemlidir.

Bu ilkeler günümüzde de geçerliliğini kaybetmemiştir. İlköğretim okullarında en çok ders saati ana dil dersine, Türkçe'ye aittir. Ayrıca günümüz Türkçe öğretiminde de öğretimin basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru bir yol izlemesi esastır. Çünkü çocuk birkaç duyu organıyla algıladığı şeyi daha kolay öğrenecektir. Soyut kavramların algılanmasının 12-13 yaşlarından itibaren gerçekleştiği düşünüldüğünde bu döneme kadar öğrencinin karşılaştığı soyut kavramlar onu niçin pek bir şey ifade etmeyecektir. O nedenle bu yaşlara kadar çocuğa somut şeylerin öğretilmesi daha doğrudur.

Yine çocuk, yeni karşılaştığı bir durumu önceki bildikleriyle ilişkilendirip kavramaya çalışacaktır. Bu nedenle yeni bir şey öğretmeden öğrencinin ön bilgileri yoklanmalı ve verilecek konu buna göre şekillenmelidir.

1.3.3. Anlama Etkinlikleri

1.3.3.1. Dinleme Öğretimi

Dinleme; okuma,sözlü yazılı anlatım, dilbilgisi, imlâ, ezber ve inşat gibi ayrı bir çalışma alanıdır. Bütün dersleri, özellikle Türkçe derslerinin okuma, sözlü anlatım çalışmalarını yakından ilgilendirir (Öz, 2003, 223).

“İşittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak” şeklinde tanımlanabilen dinleme çocuğun yaşamında yer alan ilk ana dili ve anlama etkinliğidir. Birey okul öncesi döneme ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur.

Dinleme iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması

gerekir. İletilenlerden alıcının yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimleriyle yakından ilgilidir.

Okul öncesi dönemde kendiliğinden elde edilen dinleme becerisi, öğrencileri dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler haline getirmez. Öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya götürecektir beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında ana dili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Araştırmalar bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42 sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2.5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine bağlı olduğunu göstermektedir (Sever, 1997, 11).

Günlük hayatımızda bu kadar fazla yer tutan dinleme, doğrudan beyinle ilgilidir ve işitmeden farklı bir şeydir.

Sesin kulağımızdan geçerek sinir uçlarına ulaşması ile birlikte beynimizde bir süzme işlemi uygulanır, süzülen ses tanıma merkezinde tanınır, işitme-yorum alanında değerlendirilir; böylece dinleme işlemi gerçekleşir (Ünal, 2001, 72).

İşitme kişinin iradesine bağlı olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynimize giden her türlü ses unsurudur. Dinleme ise; kişinin tercihine bağlı, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür. İnsan her şeyi işitebilir fakat dinlemeyebilir. Çünkü dinleme bir irade işidir, işitme doğal bir sürecin sonucuyken, dinleme öğrenilmesi gereken bir beceridir (Ünal, 2001, 71).

Kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli bir düzeyde bir dinleme alışkanlığı edinmiş olmamız gerekir. İçinde bulunduğumuz zamanın bize sunduğu işitsel ve görsel araçlar, dinleme ve izlemenin önemini bir kat daha artırmıştır.

Bu ihtiyaç ve zorunluluk daha 1968'de yayınlanan İlkokul Programı'nda dile getirilmiştir.

Temel eğitim programında da bu konuya değinilmiş, ilk sınıflardan başlayarak öğrencilere gerekli dinleme beceri ve alışkanlıklarının kazandırılması, özel amaçlar arasında yer almıştır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, 46).

Birinci sınıftan başlayarak ilköğretimin tüm sınıflarında dinleme ve izleme tekniği ile kazandırılması hedeflenen davranışlar, İlköğretim Türkçe Programında belirtilmiş, ilk üç sınıfta ilk olarak uygun oturma alışkanlığı kazandırma hedeflenmiş, yine bu sınıflarda öğrencilerin seviyelerine uygun olarak dinleme süreleri 3-5 dakikadan başlatılmış, sınıf ilerledikçe dinleme süreleri de giderek artırılmış, 5.sınıfta bu süre 20-25 dakika olarak verilirken ikinci kademenin son sınıfında 35-40 dakikayı bulmuştur. İlk sınıflarda öğrencilerin sadece uygun dinleme ortamı yaratması hedeflenirken üst sınıflarda dinlemenin yanında not almak, soru sormak gibi dikkat gerektirecek beceri ve alışkanlıklar kazanması da hedeflenmiştir.(İlköğretim Türkçe Programı)

Çocukların dinleme becerilerini geliştirmek için, onların ilgi ve istek duydukları konuları, masal ve öyküleri bulup sınıfa getirmek gerekir (Ünalın , 2001, 71).

Bütün devrelerde öğrencinin dikkatini çekme ve dinlenecek alana motive etme anlayışı önemlidir. Bunun yanında 1.devrede öğretmeni, arkadaşını, olaya dayalı eserleri, 2.devrede olaya dayalı eserlere ek olarak müsamere ve konuşma gibi toplumsal etkinlikleri, 2.kademede ise konferans, film gibi kültürel çalışmalarını dinleme izleme söz konusudur (Cemiloğlu, 2001, 87). Tüm bu etkinlikler kullanılarak iyi bir dinleyici yetiştirmek için, göz önünde bulundurulması gereken birtakım ilkeler Özcan Demirel tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.
- Dinleme eğitimi için programın ve okulun her türlü olanaklarından yararlanılmalıdır.
- Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekmektedir.

- Dinleme eğitiminde kasetçalar, TV, video gibi çağdaş öğretim araçlarından yararlanılmalıdır.
- Dinleme eğitimindeki başarı kullanılan öğretim yöntemlerinin içeriğine bağlıdır.

Bu şekilde istekli, amaçlı, ilgili, eleştirici dinleyiciler yetiştirilmesi sağlanmalıdır (Demirel, 2002, 73).

Dinleme Çeşitleri

Dinleme çeşitleri konusunda iki yazarın farklı görüşleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Feyzi Öz'ün daha çok dinlenene göre yaptığı sınıflama, diğeri de Şükrü Ünalın'ın tekniğe göre yaptığı sınıflamadır.

Feyzi Öz'e Göre Dinleme Türleri

1) Bilgi edinmek için dinleme: Hemen hemen günün her saatinde bilgi edinmek amacıyla öğretmenin ve başkalarının dinlenmesidir.

2) Karşılıklı konuşmaları izleyebilme: Konuşmaları izleyebilmek , anlamak, fikirleri tasnif etmek, bunları değerlendirmek, fikirler arasındaki ilişkileri bulmak,gerekince söz alarak konuşmaya katılmak becerilerini öğrenciler kazanmalıdır. Bir konuşmanın ardından veya izlenen bir programın ardından öğrencilerin bu konulardaki düşüncelerine yer verilmelidir. Öğretmenin öğrencilere soru sorması,başka öğrencilerin bu cevabı eleştirmesi sağlanmalı, öğrencilerin bir konu hakkında arkadaşlarına sorular sorması, grup çalışmalarında bir başkasının idaresi altında öteki öğrencilerin konuşmalarının sağlanması gibi etkinlikler bu dinleme becerisinin kazandırılmasında etkili olur.

3) Konuşulanları dinleme: Herhangi bir konuşmacıyı veya radyo,televizyonda yapılan konuşmalarla teybe alınmış olan konuşmaların dinlenmesidir.

4) Bir temsili bir söz korosunu dinleme: Bu çeşit etkinlikleri izleyen öğrenci, amacını bir tarzda anlatabilmek için sesin nasıl alçaltılıp yükseltildiğini, cümlede vurgunun önemini sezinler, aynı zamanda estetik duygular kazanır, sanat eserlerini değerlendirmeye alışır.

5) Sesli okuma sırasında dinleme: Başkalarının okuduklarını dinlemez. Ancak tekrar tekrar okumalar olumsuz sonuçlara neden olabilir. Parçanın ilk okunuşundan son okunuşuna kadar çeşitli etkinliklere başvurularak, tekrarların öğrenciler üzerinde yaratacağı usanç ve bezginlik havası dağıtılmalıdır (Öz, 2001, 224-226).

Şükrü Ünalın'a Göre Dinleme Türleri

1) Seçerek dinleme: Bir insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesidir. Hızlı konuşmaları tam olarak anlayabilmek, tartışmalarda konuşmacının söylediklerinin özünü yakalayabilmek için yapılan dinlemedir. Eleştirel dinlemenin girişidir.

2) Aktif dinleme: Bazıları katılımlı dinleme derken, bazıları da iletişimli dinleme der. Batıda sözlü iletişim kurmanın temeli kabul edilir. Aktif dinlemede “geri-iletim” esastır. Aktif dinlemenin en önemli özelliği bilinçli bir biçimde ve sürekli olarak geri iletim kullanılmasıdır. Aktif dinlemede dinleyen konuşanın söylediklerini açarak geri verir ve böylece konuşan kişi dinleyenin ne anladığını öğrenir.

Aktif dinlemenin yararları:

- Karşınızdaki kişiyi bütün dikkatinizle dinlemeniz ona büyük bir huzur ve güven sağlar.
- Aktif dinleme ayrıntılar içinde kaybolmadan asıl anlama, yani mesajın özüne inmeye imkan sağlar.
- Bir kimseyi daha iyi tanımaya imkan verir. Konuşanın içtenlikle açılarak kendini sizinle paylaşmasına yol açar. Sağlam temelli ilişkiler doğar.

3) Eleştirel dinleme: Dinlediğimiz şeyin doğru olup olmadığını belirlemektir. Kişi dinlediği her şey için bazı sorular sorma alışkanlığı kazanmalıdır. Konuşmacı ile dinleyicinin gerçekleri, sosyal, kültürel, ekonomik gerçeklerden dolayı farklılık gösterebilir. Yine konuşmacının anlattıklarının hızla değerlendirmesi yapılmalı ve kişisel görüş mü, gözlem mi, iktibas mı olduğu belirlenmelidir.

4) Yaratıcı dinleme: Kulaklarımız bilgi giriş kapılarıdır. Onlar zihnimizi hammadde ile besler. Bu hammaddeler de yaratıcı güce dönüştürülebilir. Konuşmakla hiçbir şey öğrenemeyiz. Ama sorup dinleme ile öğrenmenin sınırı yoktur. Karşınızdaki kişinin düşünceleriyle kendi düşüncelerini güçlendirmek suretiyle yeni ve daha üstün fikirler ortaya çıkarmak mümkündür.

5) Empatik dinleme: Empatiyle dinlemek başkalarının değer yargılarını kavramayı gerektirir. Empati kuran dinleyici dünyayı konuşanın gördüğü gibi görür, olaylara onların bakış açısından bakar, neler hissettiklerini anlar. Empatiyle dinlemenin özü; karşınızdakiyle aynı fikirde olmak değil, onu tam anlamıyla, derinlemesine, hem duygusal hem de zihinsel açıdan anlamamızdır. Empatik dinlemede odak noktamız; karşınızdakinin ruhunun derinliklerindeki mesajı elde etmektir (Ünalın, 2001, 72)

Öğrenmenin ve sağlıklı iletişimin önemli bir aracı olan dinlemenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, dinlemeyi olumsuz etkileyen unsurların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bunların başında da konuşmacıdan kaynaklanan kusurlar gelmektedir. Bunlar konuşmacının konuşma hızı, ses tonu, telaffuzu, kullandığı kelimelerin ve sözlerin düzeyi dinleyiciyi etkileyen önemli faktörlerdir. Yine dinlemeyi olumsuz etkileyen bazı durumlar da dinleyiciyle ilgilidir. Bunlar da; dikkatin başka yere yönelmesi, dinlediğimiz konu hakkındaki ön yargılarımız, duygularımızı harekete geçiren olaylar ve sözler, sözün taşıdığı anlamdan çok söyleniş tarzına dikkat etmek , konuşmacı konuşurken dinleyicinin yeni bir soru sormaya hazırlanması, ikili konuşmalarda sorumluluktan kaçma düşüncesidir (Ünalın , 2001, 82).

Dinleme Etkinlikleri

Dinleme eğitiminde ilk üç sınıfta öğretmen ve öğrencilerin konuşmalarıyla, okudukları yazıları dinleme, filmi, parçayı anlayabilme gibi alışkanlıklar kazandırılmaya çalışılır. Bu sınıflarda dinleme süresinin 3' ten başlayarak 10'a yükselmesi beklenir. 4. ve 5. sınıflarda 15-20 dakikalık bir konuşma, masal, öykü dinleyebilme, bir filmi veya haber yayını izleyebilme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Tüm bu alışkanlıkları çocuğa kazandırırken çocuğa uygun metinler, yayınlar kullanılmalıdır. Çocuk bunları isteyip ilgi duymalıdır. Bu tarz çalışmalar sadece okulla sınırlı kalmamalı, gerektiğinde ev ödevi şeklinde de yapılabilmelidir.

1.3.3.2. Okuma Öğretimi

Türkçe dersi içinde dinleme kadar önemli olan bir diğer etkinlik de okumadır. İlköğretimde sadece Türkçe dersinde değil, diğer bütün derslerde de bu etkinliğe yer verilmektedir. Kısaca bir yazıyı görüp anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilen okuma; birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Cahit Kavcar, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever Türkçe Öğretimi adlı eserde okumayı; “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” şeklinde ifade etmiştir (2004, 41).

Özcan Demirel “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir” (Türkçe Öğretimi, 2002, 77) derken, Sedat Sever' in Tam Öğrenme ve Türkçe Öğretimi adlı eserinde aynı kavram; “sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak açıklanmıştır (1997, 12).

Bir diğer tanım da Feyzi Öz'ün Uygulamalı Türkçe Öğretimi adlı eserindeki “Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.” şeklindeki tanımdır (Öz, 2003, 193).

Tüm bu tanımlarda ortak iki nokta vardır. Bunlar; ortada bir yazının olması ve bu yazının anlaşılıp kavranması gereğidir. Tanımların hepsi özünde bu iki unsuru bulundurmakta, birtakım eklemelerle geliştirilmektedirler.

Okumanın gerçekleşmesi sırasında birçok organımız hareket etmektedir. (göz, beyin, dil, dudak vs.)Bu nedenle okumanın fizyolojik bir yönünün bulunduğu bir gerçektir. Yine bireyin zihin ve algılama noktasındaki olgunluğu, zeka ve algılama yaşı, sağlık durumu düşünüldüğünde okumanın psikolojik yönünü de ortaya koymuş oluruz. Son olarak çocuğun okuma konusunda aile ve çevresinden etkilenmesi, ailesinde okuma alışkanlığı bulunan çocukların daha fazla okuyor olması nedeniyle okumanın bir de sosyolojik yönü vardır diyebiliriz.

Okumanın, eğitimde büyük ve önemli bir yeri bulunmaktadır. Gerek Türkçe dersinde gerek diğer derslerde ders içi etkinliklerin büyük bir kısmını okuma oluşturmaktadır.Yine okul dışında kişisel gelişim sağlama, bilgi edinme, zevk alma gibi amaçlarla hayatımızda okumaya oldukça fazla yer vermekteyiz.

Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel niteliklerini Sedat Sever şu şekilde özetlemiştir:

- Okuma bir iletişim sürecidir:Metni yazanın kafasındakiler okuyana geçer, aktarılır.
- Okuma bir algılama sürecidir: Sözcükleri, cümleleri, paragrafları, metni görmek ve seslendirmenin ötesinde düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir,düşünme sürecidir, anlamlandırmayı gerektirir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir: Öğrencilerin okuduklarını,dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması,anladıklarını düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması büyük ölçüde sözcük dağarcığının zenginliğine bu da okuma etkinliğine bağlıdır.

- Okuma Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir:

Anlamaya dayalı bir okuma eylemi insan bilincini oluşturan ve geliştiren bir süreçtir. Okuma bireylerin kişiliğini, değerlerini ilgisini de etkiler, duyuşsal boyutlu değişimlere neden olabilir. Kural ve tekniğine uygun olarak yapılan sesli ve sessiz okuma devinişsel boyutu olan davranışları içerir.

Girişik bir çok eylemi içeren okuma bireyin iletişim, öğrenme ve gelişim sürecinde belirleyici bir etken konumundadır (Sever, 1997, 17).

Okumanın Önemi

Hüseyin Ragıp Bey'e göre öğretimin esası, okumak ve okutmaktır. Okuma bütün ilimlerin başlangıcıdır. Okul yaşantısında başarının ilk şartı okumadır. Okul yaşantısından sonra da en başta gelen talim ve terbiye vasıtası yine okumadır. Okulda kazandıkları okuma alışkanlığı ile hayatta kazandıkları bilgileri geliştirir, kitap, dergi, gazete yazılarını okuyarak ufuklarını geliştirirler.

Halit Ziya Uşaklıgil okuma için; “Bence muvaffakiyete götüren bir tek yol vardır, o da okumaktır,” der. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre, okumak bir sanattır ve okumak bakmak, görmek, seyretmekten apayrı bir şeydir.

Bir kelimeyle karşı karşıya kaldığımızda öncelikle gözümüzle onun yazı işaretlerini algılarız, arkasından kelimenin sesini çıkarırız. En sonunda da bu işaret grubunun ve onunla ilgili sesin manası olduğu ve neye tekabül ettiğini anlarız. Buradan hareketle okumada üç esas hadise şu şekilde belirtilebilir:

-Yazı işaretlerinin algılanması

-Ses işaretinin meydana getirilmesi

-Mananın kavranması (Baymur, c:2, 1949,13)

1948 programına göre; “Okuma gözlerin ses organlarının çeşitli hareketleriyle manayı kavramayı sağlayan zihin çalışmalarının neticesi olan karmaşık bir süreçtir” (Baymur, c:2, 1649, 18).

Okuma Derslerinin Amaçları

1948 programına göre okuma derslerinin amaçları:

-Çocuklara okuduklarını doğru ve çabuk anlama, tabii ve manalı okuma kudretini ve okuma ile ilgili faydalı alışkanlıkları kazandırma.

-Çocuklara Türk dilini sevdirmek, kitap sevgisini aşılama, okumayı onlarda ihtiyaç ve zevkle yapılan bir alışkanlık haline getirmek.

-Çocukların kelime hazinelerini zenginleştirmek.

-Çocuklara bilgi kazandırmak (Baymur, c:2, 1949, 9).

Okuma Çalışmalarının Amacı

Eğitim alanında okullarımızda okumaya oldukça fazla yer verilmektedir. Ancak bu uygulama sırasındaki tek hedef metni okumak değildir. Verilen metni okumak öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen davranışlardan sadece bir tanesi olmalıdır. Bunun yanında öğrencinin okumayla birlikte birçok davranışı, beceri ve alışkanlığı da kazanması hedeflenir. İlköğretim Türkçe Programında çocuğun kazanması beklenen beceri ve alışkanlıklar şöyle sıralanmaktadır:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okunanı doğru ve çabuk anlama,
- Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme,
- Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme,

- Sözcük dağarcığını zenginleştirme,
- Kitap okumanın bilgi edinmenin yollarından biri olduğunu kavrama,
- Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Okuma öğretiminin bir amacı da çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak okuma hızlarını artırmaktır. Okuma hızı gözün satırlar boyunca yaptığı duraklama ve sıçramaların sayısı ile belirlenir. Okurken göz bir yazıdaki harf ya da sözcükleri teker teker görmez sıçrama ve duraklamalar yaparak sözcükler ya da sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Zihin de bu bütünlük içinde anlamı kavramaya çalışır. Gözün sözcük biçim ya da kalıplarına alışık olduğu durumlarda duraklama ve sıçramalar arasındaki süre azalır, böylece okuma hızı artmış olur.

Okuma Çeşitleri

Okuma çeşitleri konusunda sabit bir görüş bulunmamakla birlikte birçok kaynaktan yapılan sınıflamada sesli ve sessiz okumayla inşat noktasında benzerlik olduğu görülmektedir. Sesli ve sessiz okumanın yanında üçüncü bir tür olarak da inşatı ele alacağız. Her ne kadar sesli okumanın bir şekli gibi görünse de belli noktalarda ondan ayrıldığı için bir okuma çeşidi olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır.

a) Sesli Okuma:

“Gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin ve kelime kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir” (Ünalın, 2001, 86).

Bu okumada göz ve beynin yanı sıra ses telleri, hançere, dil ve dudak da sürece katılır. Buradaki amaç yazıların düzgün şekilde okunup seslendirilmesini sağlamaktır. İlk kez okunan bir metinde sesimizde gerekli ayarlamaları yapmak, günlük konuşma şeklinde okumak mümkün değildir. Bu nedenle sesli okuma yapılacak metnin önceden bir iki

kez okunması gerekmektedir. Bu şekilde seslendirme daha düzgün bir şekil alacaktır. Bunun yanında sesli okumaya konu olacak metinlerin birtakım özellikler taşıması gerekmektedir. Bunlar:

- Seçilen yazı konu bakımından eğitici,ilginç ve güncel olmalıdır.
- Düşünce duygu ve görüş bakımından çocukların seviye ve yaşlarına uygun olmalıdır.
- Kelime, deyim ve terim bakımından sade, açık ve çocukların seviyesine uygun olmalıdır.
- Anlatım bakımından akıcı ve anlaşılır olmalıdır.
- Bir derste bitecek uzunlukta olmalıdır.
- Konusunu günlük hayattan alan yazılardan yararlanılmalıdır (Ünalın, 2001, 87).

Sesli okuma tekniğinin okulda birtakım yararlar sağlayacağı şüphesizdir. Öğrencilerin sadece anlamalarını sağlama yönünden değil, şive bozukluklarını, seslendirme kusurlarını, telaffuz hatalarını giderme ve okuma hızlarını artırma yönünden de parçayı birkaç defa değişik öğrencilere okutmakta yarar düşünülmelidir. Böylece öğretmen hem öğrencilerinin eksiklerini öğrenmiş olacak, hem de sınıfta başarılı bir okuma gerçekleştiren öğrencilere doğru bir özenme, beğenme gerçekleştirecektir (Öz, 2001, 154).

b) Sessiz Okuma:

Sessiz okuma adından da anlaşılacağı üzere ses çıkarmadan içimizden okumak demektir.Bu okuma türünün tanımını Cahit Kavcar, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever Türkçe Öğretimi adlı eserlerinde; “ Ses organlarından herhangi birini hareket

ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan , yalnız gözle yapılan okumadır.” şeklinde yapmışlardır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2001, 44). Bu okuma türünde ses organlarının herhangi biri hareket etmediği için zaman kaybı azdır, bu nedenle de okuma hızı sesli okumaya oranla daha fazladır.

Bu okuma türü ilköğretimde kullanıldığı gibi okul dışında da günlük hayatımızda yer verdiğimiz bir türdür. Öğrenciler ders esnasında metinlerini bu yolla okur, ev ödevlerini yaparken bu yolu kullanır, yetişkinler de boş zamanlarında zevk almak için kitap okurken hep bu yöntemi kullanırlar.Sessiz okuma sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar ve anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar (Demirel, 2002, 82). Okumanın temel amacı anlamaktır. Bu temel amaç yanında sesli okumada önemli bir diğer nokta sözcükleri ve sözcük gruplarını doğru seslendirmektir. Buna karşılık sessiz okumadaki önemli nokta çocuğun kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırmasıdır.

İlköğretim okullarında birinci devre sınıflarında ağırlıklı okuma türü sesli okumadır. İlk sınıfta tamamen sesli okuma yapılırken ikinci sınıftan itibaren sessiz okumaya da yer verilir. Ancak bunun miktarı oldukça azdır. Sınıflar ilerledikçe sessiz okumaya ayrılan süre de artar. Dördüncü sınıflarda sesli ve sessiz okuma süreleri eşitlenirken, beşinci sınıftan itibaren sessiz okumaya daha fazla yer verilmektedir.

“Birinci devre sınıflarında sessiz okuma üzerinde fazla durulmaz, çünkü bu sınıflarda dili kullanabilme ve dil becerisini artırma, hız kazandırma esastır ve bu da ancak sözlü çalışmalarla gerçekleştirilebilmekte ve denetlenebilmektedir.

İlköğretimin ikinci devresi ile ikinci kademesinde (4.-8.sınıflar) yaptırılan sessiz okumalarda amaç, öğrencilerin hem okuma hızlarını geliştirmek hem de aynı anda okuma ve kavrama güçlerini artırmaktır. Bu tür bir çalışma öğrencinin hayat boyu kullanmak zorunda bulunacağı “ en az zamanda en fazla metin okuma ve okunanı hızla kavrama” becerisini geliştirmeye yöneliktir” (Cemiloğlu, 2001, 156).

Sessiz okumada dikkat edilecek hususlar:

Bazı öğrenciler sessiz okuma yaparken dudaklarını kıpırdatmaz ancak mırıldanırlar.

Sessiz okumanın tekniğine ters düştüğü için bu davranışın önüne geçilmesi gerekmektedir. Yine bazı öğrenciler okuma esnasında parmakla veya kalemle yazıyı takip etmektedir. Bu da önüne geçilmesi gereken yanlış bir davranıştır. Sessiz okumada okunacak metin de önemlidir. Okunacak metin ders kitabından olabileceği gibi ders dışı kitaplardan, süreli yayınlardan da seçilebilir. Ancak metin her nereden seçilirse seçilsin çocuğa görelilik özelliği bulunmalıdır. Yani metnin uzunluğu, konusu, metindeki bilinmeyen kelimelerin sayısı çocuğun yaşına, seviyesine, ilgisine uygun olmalıdır.

c) İnşat:

Türkçe derslerinin konularından olan edebî değer taşıyan şiirler ancak sesli okuma yoluyla duygu ve düşüncüyü doğru bir şekilde ifade eder. Çünkü burada ses tonu, vurgu, telaffuz gibi özellikler devreye girecektir. İşte edebî değeri olan bir şiirin bu özelliklere dikkat edilerek, bu şiirdeki duygu ve düşünceleri yansıtmak şeklinde okunmasına inşat denmektedir. İnşat tekniği okullarda birinci devre sınıflarında ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Çünkü çocuğa şiir sevgisi küçük yaşta kazandırılmalıdır. Bu yaşlarda bu sevgiyi kazanan çocuk şiir okumayı, ezberlemeyi, dinlemeyi de sevecektir. Bu da Türkçe öğretiminde öğrencilere kazandırılmak istenen bir davranıştır. Yine ilköğretimde belirli günlerde yapılan törenlerde de bu tekniğe başvurulmakta, en güzel, en doğru şiir okuyan öğrencilere bu günlerde düzenlenen törenlerde görev verilmektedir. Bu durum diğer öğrencileri de özendirilmektedir.

İNŞAT KONUSUNDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR:

Bu teknikteki temel amaç bir şiiri en güzel şekilde okumaktır. Bunun gerçekleşebilmesi için okuyan kişinin ses tonunu şiirdeki duyguyu karşı tarafa yansıtabilecek şekilde ayarlaması gerekmektedir. Vurgulanması gereken yerlerde sözcüğün üstüne basa basa söylenmesi gerekir. Ancak bu sırada bağırımdan

kaçınılmalıdır. Dinleyenlerin okunan şiirden zevk alabilmesi, şiirdeki duyguyu hissedebilmesi için okuyan kişinin jest ve mimikleri de önemlidir. Okuyucu gereken yerlerde abartıya kaçmadan el- kol hareketleri yapabilmeli, kaşını gözünü oynatabilmeli yani vücudunu etkili kullanabilmelidir.

İnşat konusunda bir diğer önemli nokta okunacak şiirdir. Şiirin fazla uzun olmaması, fazla yabancı sözcük içermemesi ve konu bakımından uygun olması gerekir. Aksi halde çocuk okuduğu metni anlamayacak ve okumanın temel amacı olan anlama gerçekleşmeyeceği için şiir de istenen şekilde okunamayacaktır. Yine şiirin uzun olması ezberi güçleştirmektedir. Bu noktada öğretmenin tutumu da önem kazanmaktadır. Çünkü çocuk güç bela ezberlediği uzun şiiri okurken öğretmenin olumsuz tavrı karşısında unutma, şaşırma kaygısı yaşayacaktır. Bu da çocuğu doğallıktan uzaklaştıracak, etkili ve güzel okuma gerçekleşmeyecektir. Yine bu tekniğe konu olacak metin öğrenciye önceden verilmelidir ki çocuk kendi kendine okuyup çalışabilsin, sözcükleri tanıyabilsin. Çünkü ilk kez okuduğu metinde çocuk bilmediği kelimeleri söylerken zorlanacak, metindeki duyguyu doğru bir şekilde aktaramayacaktır. Çocuklara kasete kaydedilmiş örnek okumaların dinletilmesi de yararlı olacaktır.

Okuma Etkinlikleri

Okuma etkinlikleri bazı temel becerilerden başlamak suretiyle ilköğretimin her sınıfında kademeli olarak değişmektedir. Birinci sınıflarda kitabı tutma, kitap-göz mesafesini ayarlama gibi teknik davranışların yanında beklenen temel davranış yazıları okuyabilmektir. İkinci sınıfta birinci sınıfa ait davranışlara ek olarak yazının noktalama işaretlerine dikkat ederek daha doğru okunması için çalışılır. 3.sınıf okumanın hızlandırıldığı bir sınıftır. Yine bunun yanında sessiz okumanın da uygulanmasına geçilir. Öğrencilerin sözlük kullanmasına çalışılır. 4. ve 5. sınıflarda artık sesli ve sessiz okuma becerileri yerleştiği için öğrencilerden duraklama, vurgu, noktalama yanlışı yapmadan okumaları beklenir. Bunun yanında çocuk bir kitabın çeşitli bölümlerinden (içindekiler, dizin, sözlük...) yararlanma, kaynak eserleri kullanabilme ve günlük yayınları takip etme gibi davranışlar kazanmalıdır.

Okuma konusunda iki farklı tip

a) Okumada ileri derecede başarılı olanlar: Sınıf ortamında bazı öğrencilerin diğerlerine oranla okumada daha başarılı oldukları gözlenebilir. Eğer bu öğrenciler her türlü okuma materyaline ilgi gösteriyorsa, yazıları hızlı ve anlayarak okuyorsa, geniş bir hayal gücüne sahipse, uzun süre bir yazı üzerinde durabiliyorsa, zengin bir sözcük dağarcığına sahipse, bu çocuklar için okumada ileri derecede başarılı diyebiliriz. Peki bunların eğitimi nasıl olmalıdır? Diğerleriyle aynı uygulamalara mı tabi tutulmalı, yoksa farklı oldukları için farklı bir eğitime mi tabi tutulmalı? Cahit Kavcar, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever Türkçe Öğretimi adlı eserde bu konuda: “ Okumada ileri öğrenciler için öğretmenin yapacağı ilk iş, onları gelişim ve başarı düzeylerine göre ayrı kümelerde toplamak, onları ihtiyaç duydukları okuma materyali ile beslemektir. Okuma çalışmalarını ileri kümelerde sürdüren bu gibi öğrencilere bireysel okuma olanakları da verilebilir. Ayrıca okumada ileri derecede başarılı olan öğrenciler özet çıkarma, not alma, sözlü ve yazılı rapor hazırlama tekniklerini geliştirici özel ödevler yaptırılabilir. Bazı radyo ve televizyon yayınlarını izlemekle görevlendirilerek izledikleri programları sınıfa aktarmaları istenebilir. Ansiklopedi, sözlük, atlas vb. kaynaklar taratılarak belirli konularda inceleme yaptırılabilir” (2004, 51). Bu uygulamalarla ileri derecedeki öğrenci, diğer öğrenciler arasında köreltilmemiş olacaktır.

b) Okumada başarısızlık gösteren öğrenciler:

Her sınıfta öğrencilerde ortalama bir okuma hızı vardır. Bu ortalamadan çok yukarıda okuyanlar ileri derecede başarılı sayılırlar. Bir de çeşitli nedenlerle bu ortalamaların çok altında kalmış olan öğrenciler vardır ki bunlar da okumada yetersiz olanlardır. Bunların yetersizliği çocuğun fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel koşullar olmak üzere üç sebepten kaynaklanıyor olabilir.

Okumaya hazır olmayış, hastalık, zekâ geriliği, kendine güvensizlik veya utangaçlık gibi durumlar, sınıfların kalabalıklığı, öğretmenlerin olumsuz tutumları, okumalara gerekli zamanın ayrılmayışı gibi nedenlerin yanında, çocuğun ailesi ve çevresinde bozuk Türkçe kullanılıyor olması da çocuğun okumada geri kalmasında etkili

olmaktadır. Bu nedenlerden herhangi biri yüzünden okuma geriliği çeken çocuklarla özel olarak ilgilenilebilir, seviye kümeleri oluşturulabilir, onlara bol resimli kitaplar verilebilir, masal ve hikayeler okunabilir, izlediği filmler okuduğu kitaplar üzerinde tartişmalar yapılabilir. Böylece onlarda okumaya karşı ilgi ve istek uyandırılır. Bu şekildeki uygulamalarla böyle çocukların dersten soğuması, okumadan kopması nlenmiş olacağından, böyle bir ğrenci kazanılacaktır.

Okuma Kitaplarında Bulunması Gereken zellikler

Seçilecek kitaplarda bazı özelliklerin bulunması gerekmektedir. Hüseyin Rağıp Bey'e göre bu zellikler:

-Okuma kitabının birinci devi çocuğa dil eğitimi vermek ve yararlı bilgiler öğretmektir.

-Kitap biçim, içerik ve üslup bakımından öğrencinin güzellik eğitimine hizmet etmelidir.

-Resimli olursa daha yararlıdır.

-Ahlki ğtler kuru ve soğuk cümlelerle, emir şeklinde değil, bazı öykülerden yararlanılarak verilmelidir.

-Okuma kitabı milli olmalıdır. İçinde milli masallar, şarkılar olmalıdır.

-Bir edebi eser olmalıdır.

-Seçilen kitap öğrencinin bilgi seviyesine uygun olmalıdır.

-İçinde hem şiir hem düz yazı bulunmalıdır

-Kitap hacim bakımından ne çok büyük ne çok küçük olmalı, bir senede bitecek kadar olmalıdır.

-Kağıdı düz, kalın, dayanıklı ve beyaz olmalıdır.

-Harflerin büyüklüğü ve satır aralığı sınıfların derecesiyle uyumlu olmalıdır. Yeni başlayanların kitap harfleri nispeten büyük olmalıdır.

-Kitaplar ciltli olmalıdır.

-Bütün sınıfların kitabında tek bir imlâ izlenmelidir.

-Kitaplar çok pahalı olmamalıdır (Agar, 2001, 18-19).

Fuat Baymur ise, iyi bir okuma kitabının özelliklerini şu şekilde sıralar

-Farklı yaşlardaki çocukların okuma ilgi ve eğilimlerine cevap vermeli,

-Muhteva bakımından çocukların anlayabileceği kadar basit olmalı,

-İfade bakımından çocukların kelime hazinelerine ve ifade tarzlarına uygun olmalı.

-Muhteva ve şekil bakımından edebi değer taşınmalıdır

-Çocukların zayıf iradelerini hesaba katmalıdır.

-Resimlere yer verilmelidir.

-Kağıt ve baskı itibariyle çocukların sağlıklarını göz önünde bulunduracak, bedii zevkleri okşayacak mahiyette olmalıdır (Baymur, c:2, 1949, 56).

Farklı dönemlere ait eserler olmalarına rağmen her iki eserde de okunacak kitabın nitelikleri bakımından benzerlikler göze çarpmaktadır.

Yalnız okuma kitaplarına dayanan okuma dersi, okuma zevkini aşlamaya kâfi değildir. Öğretmen her türlü ders kitaplarından, çocuk yayınlarından, dergi, gazete ve başka yazılardan faydalanmalı, çocukta çeşitli yazılar okumaya karşı devamlı bir ilgi uyandırmalıdır.

Okullarımızda Uygulanan Okuma Metodu ve Bunun Tenkidi

Seçilen metin önce öğretmen tarafından ağır ağır okunur, ardından parçada söz konusu edilen şeyi öğrencilere buldurmak, hakkıyla anlayıp anlamadıklarını görmek için sorular sorulur, sonra okuma sırası öğrenciye verilir. Önce toplu halde sonra ayrı ayrı okurlar. Okumalar sırasında telaffuzu güç olan kelimeler teker teker hecelettirilmek suretiyle telaffuz ettirilerek öğretilir. Sonra bazı kelimelerin anlamlarına dair sorular sorulur, parçadan seçilen kelimelerin öğrenci tarafından oluşturulacak bir cümlede kullanılması istenir. Derste okunan parçanın öğrencilerden iki veya üçüne sözlü olarak özetletilmesiyle ders son bulur. Son olarak da parçanın içerdiği ahlâkî sonuç buldurulur (Agar, 2001, 17).

Bazı küçük farklar olsa bile esas değişmez. Tekrar tekrar okutmak ve anlattırmak, bıktırınca kadar, nefret ettirinceye kadar okumak... Defalarca okuyup anlatmak çocuğun dersten sıkılmasına neden olmaktadır. Öğretmenin derste sadece bilinmeyen kelimeleri açıklaması gerekirken sınıflarda açıklanacak çok kelime bulunur. Bunlar açıklanırken dersin tadı kaçar. Ayrıca bir konu hakkında fazla açıklama gerekiyorsa o parça öğrencinin seviyesine uygun değildir demektir. Okuma ve anlatımında bu kadar sıkıntı veren bir parçada bir de imlâ ve gramer çalışmaları yapılırsa sıkıntının derecesi daha da artacaktır.

Bu okuma yolu okuma öğretimini tamamen amacının tersine götürmekte, okulu bitiren çocuk eline bir daha kitap almamakta alsa da faydasız kitaplar almaktadır. Yani bu okuma tarzı sunî, gayri hayatî ve bazı hallerde muzırdır (Baymur, c:2, 1949, 67).

Bu gibi olumsuzlukları bulunan okuma derslerinde birtakım değişiklikler yapılarak çocukların okuma becerileri arttırılabilir, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılarak, öğrencilerdeki ifade eğilim ve becerileri tatmin edilip geliştirilebilir. Yani okuma işi bir eğitim aracı halini alabilir. Bu amaçla okuma derslerinde yer alacak çalışma şekilleri:

-Öğretmenin yüksek sesle okuması, bunun sınıfça dinlenmesi

-Öğrencilerden birinin yüksek sesle okuması, bunun sınıfça veya kümece dinlenmesi

-Sessiz okuma

-Evde okuma

-Okunanların anlatılması, okunanlar üzerinde konuşma (sözle ifade)

-Konuların jest, mimik ve hareketle canlandırılması

-Müzikle canlandırma

-Çizgi, renk ve maddeyle ifade (resim ve el işleriyle canlandırma)

-Yazı ile ifade (tahrir)

-Güzel yazı ile canlandırma

-Manâlı okuma alıştırmaları (Baymur, c:2, 1949, 73).

1.3.4. Anlatım Etkinlikleri

Türkçe öğretiminin temel etkinliklerinden olan okuma ve dinleme yazılanları veya söylenenleri anlamaya dair etkinliklerdir. Ancak Türkçe dersi anlamaya olduğu kadar

anlatıma da önem vermektedir. Yani başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak ne kadar önemliyse, kendi duygu ve düşüncelerini söz veya yazıyla ifade edebilmek de o denli önemlidir.

Türkçe dersinde bu iki etkinlikle çeşitli amaçlara ulaşılmaya çalışılmış ve bunlar İlköğretim Türkçe Programı'nda dile getirilmiştir. Buna göre İlköğretim Türkçe Programı'nda sözlü ve yazılı anlatımın genel amacı; çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmak olarak belirtilmiştir.(İlköğretim Türkçe Programı). Bu amaç sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarına işaret etmektedir. Burada da sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları ortaya çıkmaktadır.

1.3.4.1. Sözlü İfade (Konuşma Öğretimi)

Sözlü ifade hem hayati değeri olması hem de Türkçe öğretiminin temelini teşkil etmesi bakımından büyük önem taşır. Meramın ifadesi için bir vasıta olduğu kadar imlâ, tahrir ve dilbilgisi dersleri için de bir temeldir.

Çocuğun dili zamana bağlı olarak gelişme göstermektedir. Ancak çocuktaki yaş faktörünün yanı sıra aile yapısı, yaşadığı yer ve çevre şartları da çocuğun dilini etkilemektedir.

Normal şekilde bir ilerleme gösteren çocukta dil gelişimi 2 veya 4üncü yaştan 6ncı yaşın sonuna kadar bilhassa kelime haznesinin zenginleşmesi, kelimelerin daha yerinde kullanılması ve daha şümüllü cümleler tertibi tarzında kendini gösterir. Konuşması daha akıcı bir hal alır. Anlatma ve sorma isteği gittikçe artar. Yani çocuk okula gitmeden en yakın çevresiyle ilgili eşya ve olaylar hakkında herkesçe anlaşılabilir tarzda konuşabilir. 6 yaşındaki bir çocuk 1700 kelime bilir. 930 isimler, 520 fiiller, 100ü sıfatlar, 50 sayı sıfatları, 35 zamir, 5 ünlemler geri kalanlar da edatlardır.

Bir çocuğun konuşmasındaki ayrılıkta onun yaşından çok çevresi, temasları ve aldığı eğitim etkilidir. Bazen 9 yaşındaki bir çocuğun yetişkinlerin diline 11-12 yaşındaki çocuklara oranla daha yakın olması bununla açıklanır.

Çocukları düzgün ve akıcı şekilde konuşturmak için en iyi çare; onların gördüklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, öğrendiklerini, okuduklarını ve düşündüklerini her fırsatta serbest olarak anlatmalarına imkân vermektir.

Öğrenci bu şekilde bir şeyler anlatırken gerek öğretmen gerekse sınıftaki diğer kişiler tarafından müdahale edilmemelidir. Bu öğrencinin hoşuna gitmeyen bir davranıştır ve çocuk üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkarır. Konuşma esnasında müdahaleye uğrayan çocuk cesareti kırıldığı için dersten soğur ve belki bir daha derste söz almak istemez, konuşmaz. Eğer öğretmenin müdahalesi gerekiyorsa bu konuşmanın sonunda ve teşvik edici nitelikte olmalıdır.

1936 yılı ilköğretim programında çocuğun doğru ve düzgün ifadeye ulaşmasında taklidin büyük rolü olduğu, bunun için çocuklar arasında en doğru ve en temiz konuşanlardan istifade etmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenin de öğrencileriyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmesi için anlatacağı konuyu iyi bilmesi, çocuğun yaşına ve algısına göre konular, sözcükler seçmesi gerekmektedir. Zaman zaman ders esnasında farklı etkinliklere yer verip farklı şekilde öğrenen öğrencilere de fırsat vermeli, dramatizasyon, kukla oyunları gibi görsel yönü ağır basan uygulamalardan yararlanmalıdır. Bunlar çocuğun rahatça konuşmasına imkân verir.

Sınıftaki öğrencilere dikkat edildiğinde kendiliğinden her söze atlayan, çok konuşkan öğrenciler, söz hakkı verildiğinde konuşanlar ve hiç konuşmayan, sessizce oturan öğrenciler şeklinde üç farklı grubun varlığı göze çarpar. Sınıfın çoğu gerektiğinde konuşan öğrencilerden oluşur ancak az da olsa diğer gruplara dahil olanlar, öğretmen için üzerinde durulması gereken bir konudur. Hiç söz almak istemeyen, sessiz kalmayı tercih eden öğrencilerin neden böyle davrandıklarını öğrenmelidir. Öğrencilerin böyle davranma sebepleri arasında;

-Sakatlık veya eksikliklerinin olması

-Bilgisizlikten kaynaklanan küçüklük duygusu

-Şive bozukluğunun neden olduğu eksiklik

-Evdeki baskı neticesinde oluşan pısrıklık

-Ailedeki ilgi ve sevgiden yoksun çocuklardaki küçüklük duygusu (Baymur, 1948, 27).

-Aşırı sevilme, korunma ve diğer çocuklardan uzak büyütülen çocuklardaki çekingenlik.

Bu gibi nedenlerden dolayı derslerde konuşmayan öğrenci varsa öğretmen bu çocukların en ufak başarısını dahi takdir etmeli, onu bir şeyler yapabileceğine inandırmalıdır. Arkadaşlarının alayı söz konusu ise buna engel olmalıdır. Herkesin ilgi ve algısı farklı olabileceğinden böyle öğrencilere kendilerine uygun ödevler vermeli, mümkün oldukça derslerde söz almalarını sağlamalıdır. Diğer bir grup da sürekli konuşan, lafa karışan çocuklardır ki öğretmen bunlara da gerekli müdahalede bulunmalıdır.

Konuşma Eğitiminde Amaçlar

Konuşma eğitiminde gerek birinci devrede gerekse ikinci devrede birtakım amaçlar gözetilir. Bu amaçlar genel hatlarıyla; adres söyleme, soruları cevaplama, bir olay yazısını veya filmi anlatma, topluluk karşısında konuşma, grup çalışması yapabilme, sınıfta yapılan tartışmalara katılma, bir kitabı özetleyebilme, bir konu hakkındaki düşüncelerini belirtme, günlük yaşamda gerekli konuşmaları belirtme şeklindedir (Demirel, 2002, 91-92).

Bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla konuşma konusu olarak en çok çocuğun yaşadıklarına yer verilmelidir.

Konuşma Esnasında Karşılaşılan Yetersizlikler

İlköğretimde konuşma eğitimi esnasında öğrencilerde “çekingenlik, yerel ağızla konuşma, sesi ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının fakirliği, konuşurken gereksiz el-kol-gövde hareketleri yapmak” gibi yetersizlikler görülmektedir (Demirel, 2002, 96-97-98).

Öğretmen bu yetersizlikleri belli başlıklar altında kontrol etmeli, ancak bunu yaparken öğrencinin konuşma cesaretini kırmamalı, onlarla alay etmemeli ve ettirmemeli, konuşmaya teşvik etmeli, şive bozuklukları için fazla zaman ayırmamalı, seviyelerine ve kullandıkları kelimelere dikkat etmeli ve en önemlisi öğrencilerine iyi bir şekilde örnek olmalıdır.

Bu yetersizlikleri ortadan kaldırmak için öğretmen öğrencilere düzgün konuşma becerisini geliştirecek ödevler verebilir. Örneğin; canlandıracağı bir rolü evde ailesine, arkadaşlarına sunması istenebilir, evde veya çevrede bulunanların konuşmalarını incelemeleri, kimin güzel kimin yanlış konuştuğunun saptanması istenebilir, radyo ve televizyondaki konuşmaları dikkat ederek dinlemesi istenebilir, bir alışveriş ortamında geçen konuşmalara dikkat etmesi istenebilir, telefonda yapılan konuşmaları dikkatle izlemesi gibi ev ödevleri verilebilir (Öz, 2003, 237).

Konuşma Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Konuşma insan hayatında çok büyük bir yere sahiptir. Neredeyse insanın gün içinde konuşmadığı an yoktur. Hayatımızda bu denli önemli olan konuşmanın kurallarını okulda öğrenmekteyiz. Yani konuşma, eğitim yoluyla geliştirilebilir. İlköğretim döneminde bu eğitimi gerektiği şekilde almayan bireyler, ileriki hayatlarında bu yeteneklerini geliştirmekte zorlanacaklardır.

Konuşma eğitiminin temel amacı, kişinin hazırlıklı veya hazırlıksız, kişi veya topluluk karşısında konuşabilmesini, duygu ve düşüncesini ifade edebilmesini sağlamaktır. Yani bu eğitimle kişinin sosyalleşmesi gerçekleştirilmelidir. Kişi ona gerekli olabile -

cek bütün konuşma şekillerini öğrenmelidir. Bu eğitim sırasında bireylerin sosyal durumlarına ve yaş gruplarına dikkat edilmelidir (Ünalın, 2001, 121-122).

Konuşma Alışkanlığı Kazandıracak Etkinlikler

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ilköğretimin ilk sınıflarından başlayarak aşamalı olarak gelişerek, zorlaşarak devam etmektedir. Birinci devrede tanışma, resim yorumlama, fıkra, masal anlatma, seyrettiği filmi anlatma, şiir ezberletme gibi etkinlikler kullanılırken, ikinci devrede yaş değişikliğine paralel olarak uygulanan etkinlikler de değişmektedir. Bu dönemde birinci devreden farklı olarak; öğrencilere yorum soruları sorularak cevaplamaları istenir, birtakım anahtar kelimeler verilerek bunlarla ilgili belli bir süre konuşması istenebilir, hayâli ortamlar düzenlenir ve bu durumlara uygun konuşmaları istenebilir (tanışma, telefon konuşması, alışveriş vs.), okunan bir öykünün tamamlanması istenebilir, söz korusu tekniği uygulanabilir.

İkinci kademeye bakıldığında bu etkinliklerin daha da çeşitlendiği göze çarpar: Bu dönemde etkinlik olarak öğretmen öğrencilere rol paylaşımı yapar ve onlardan o role uygun davranışlar göstermesini isteyebilir. Ses tonunun kullanımına ilişkin tekerlemelerden faydalanılabilir, bir konu hakkında konuşma hazırlayıp sınıf ortamında sunması sağlanabilir, yine sınıf ortamında birçok öğrencinin aynı anda katılacağı panel, açikoturum, münazara gibi tartışma ortamları oluşturulabilir, bir oyun sahneye konulabilir, öğrenciden verilen bir konu hakkında her hangi bir hazırlık yapmadan belli bir süre konuşması istenebilir, yine öğrencilerin bildikleri bir hikayeyi veya masalı sınıf ortamında diğer öğrencilere anlatması istenebilir, yarışmalı oyunlardan da faydalanılabilir.

1.3.4.2. Yazma Öğretimi

Bütün önemine rağmen sözlü ifade tek başına yeterli değildir. Sözü zaman ve mekan içinde yayılmasını sağlayan; yazı ile ifadedir. Yazı ile ifade; dilin gelişmesine, yaratıcılığın gelişmesine, estetik duyguların gelişmesine katkı sağlar. Yazma öğretiminin amacı; çocuğa gördüğünü, yaşadığını, duyduğunu, sonraları da imgelediği-

ni, okuduğunu, düşündüğünü yazı ile doğru, maksada uygun ve güzel olarak anlatma yetisini kazandırmaktır.

Bu etkinlik, “Türkçe’yi açık ve doğru bir şekilde yazmak” şeklinde Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarından biri olmuş ve İlköğretim Türkçe Programı’nda yerini almıştır. Okulda ve okul dışında yapılan bütün yazma etkinlikleri, hep bu amaca hizmet etmeye yöneliktir. Bu etkinlikler ilk sınıfta öğretmenin rehberliğinde bütün sınıflarda ortak çalışma olarak başlar, üçüncü sınıftan itibaren bireysel yazma çalışmalarına geçilir. 4. ve 5. sınıflarda ise ortak yazma söz konusudur.

Yazılı Anlatımın Tarihsel Gelişimi

Sıbyan mekteplerinde ana dili öğretimine yer verilmediği için Türkçe tahrir dersi de yer almamıştır. Bu okullarda Kur’an okutulur, namaz usûlleri ve namazda okunacak sureler öğretilir, biraz da yazı yazdırılırdı. Ancak bu yazı öğretimi alelâde yazıyı, Türkçe’nin yazılış ve okunuş şeklini öğreten bir uğraş değildi. Arap yazıları ve Arapça metinler üzerinde nakkaşlık ve kopyacılıktan ibaretti.

Eskiden memurlar Türkçe okuyup yazmayı hükümet dairelerinde öğrenirlerdi. Genç yaşlarda buraya girer okuyup yazma ve hükümet işlerini buralarda öğrenirlerdi. Bunun yanırlılığı öğrenilmiş, 1838’de Mekteb-i Maarif-i Adliye açılmıştır. Bu okula Babıali kalemlerinden biri seçilerek tahrir derslerini vermesi istenmiştir.

1869 senesi maarif tarihimiz için son derece önemlidir. İlk kez bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu maarif manzumesinin teşkili düşünülmüş, bunun için bir nizamname hazırlanmıştır. Bu nizamname parça parça olan maarif teşkilatını birleştirmiştir. Buna göre 4 yıllık sıbyan mekteplerinde tahrir yoktur. Dört sınıflı rüştiye mekteplerinde imlâ ile inşa dersi bulunmaktadır.

Selim Sabit Efendi tarafından 1920’de sıbyan mektepleri için “Rehnûma-yı Muallimin” adlı eserde yazının taliminde tahririnde talebenin defterine mâl edilecek birtakım kalıplar olduğu kabul edilmiştir.

1881’de Kız Rüştüyesi’nin 5.ve 6. sınıflarına birer saat kitabet dersi konmuştur. Bu okula ait programda oldukça zengin tahrir çeşitlerine yer verilmiştir: Tasvirler, hikayeler, hayali konularla ilgili hikayeler, mektuplar, resmi kitabet çeşitleri...

Ancak bu tahririn 5. sınıfta başlaması geçtir ve hazırlık safhası yoktur. Bu konulara ayrılan zaman da azdır. Bu yoğunluktaki müfredatın iki yıl içinde günde birer saat ders ile gerçekleştirilmesi zordur. Bu müfredatta resmi kitabet ağırlıktadır. Ayrıca tahrir çeşitleri seçilirken çocukların fikirsel seviyesi dikkate alınmamıştır.Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen bu program tahrir hesabına atılmış çok önemli bir adımdır.

Meşrutiyet’ten sonra Satı Bey’in müdürlüğü döneminde İstanbul Darülmualimin’in öğretmenleri tarafından neşrolunan Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası’nda Ali Nusret’in tahrirle ilgili yazıları vardır. Öğretim metodu öğretmeni olarak Ali Nusret’in Türkçe derslerinin öğretim metodu etrafındaki düşünceleri bu alanda bir çığır açacak kadar önemlidir.

Ali Nusret’in bu derginin 12,13 ve 14.sayılarında “Kitabet Nasıl Talim Olunmalıdır?” başlıklı bir yazı dizisi bulunmaktadır. Burada tahrir öğretimiyle ilgili önemli fikirler ortaya koymuştur.Bu dergideki yazılarından önemli bir kısmını ders örnekleri oluşturur. Bunlar bağlı tahrir örnekleridir. En ziyade resme ve hikayeye bağlanan tahrirlere yer vermiştir.

1913 programına göre tahrir dersleri ikinci sınıftan başlatılmaktadır. Bunun ardından tahrirle ilgili iki önemli eser yayınlanmıştır. Biri Mehmet Asım’ın “Mekatib-i İptidaiye’de Tahrir Nasıl Tedris Edilmeli”, öteki de Hüseyin Ragıp’ın “ Türkçe’nin Usûl-ü Tedrisi”dir. Bunlar zamanına göre önemli eserlerdir.

Serbest tahrire doğru ilk adım Cumhuriyet’in ilanından sonra 1924’te çıkan ilk mekteplerin müfredat programı ile atılmıştır. Bunda tahrir derslerine ikinci sınıfta bir, üçüncü, dördüncü, beşinci sınıflarda ikişer saat ayrılmıştır. Bu programla tahrirde çocuktan harekete geçilmiş, çocuğun düşünüş ve ifadesine hürmet edilmesine yer verilmiştir. Bu düşünceler şöyle ifade edilmiştir:

“İkinci sınıftan itibaren başlayan tahrir derslerinden maksat; talebenin fikirlerini, hislerini, tetkik ve müşahede neticelerini doğru, sade ve tabii bir surette ifadeye alıştırmaktır.

Tahrir vazifelerinin tashihinde; imlâ, sarf ve fikir hataları nazar-ı dikkate alınır. Muallim bu tashihler esnasında mümkün olduğu kadar talebenin iştirakini temine çalışır. Fikir ve mantık hatalarının tashihlerinde çocukların orijinal ve samimi hislerine dokunmamalıdır. Tahrir vazifeleri talebeye muntazam ve temiz yazmak itiyadını da vermelidir” (Baymur, 1948, 46).

1926 programı tahrir derslerini ikinci sınıftan itibaren tüm sınıflarda iki saate çıkarmıştır. Bu programda tahrir derslerinin hedefi; çocukları doğru, sade, güzel bir üslûpla meramlarını tahriren ifadeye alıştırmaktır.

Tahrir mevzuları daima talebenin ruhi hallerine , yaş seviyesine muvafık olmalıdır. Talebe birtakım yabancı fikirleri değil, kendi gördüğünü, bildiğini, duyduğunu yine kendi kelimeleriyle yazmalıdır”(Baymur, 1948, 46)

Tahrirler sırasında öğrenciye mümkün olduğunca serbestlik verilmesi gerekmektedir. Talebelere ait tahrirlerin düzeltilmesi noktasında; yanlışların öğretmen tarafından düzeltilmesi, bu düzeltmelerin sadece gramer, fikir ve şive hataları üzerine olması, çocukların orijinal ve samimi his ve fikirlerine dokunulmaması gerekmektedir.

1936 ve 1948 programları yazı ile ifadeye büyük bir yer ayırmışlardır. Bunlarda serbest tahrir düşüncesi esaslı olarak izah olunmuş, düzeltme şekilleri üzerinde durulmuştur.

Yazma Türleri

Kontrollü yazma: Bu tür yazmada istenen, öğrencilerin verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmalarıdır. Bu çalışma Türkçe'deki sözcük ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı verir.

Sınıfta bu yazma türüne yönelik; öğrencilerden verilen cümledeki sözcüklerin değiştirilerek aynen yazılması istenebilir, verilen bir yapının başka bir yapıya dönüştürülmesi istenebilir, verilen anahtar kelimelerle verilen örnek metne benzer metinler oluşturmaları istenebilir, düzensiz verilen sözcüklerden düzgün bir cümle veya paragraf oluşturmaları istenebilir, öğrencinin kendisine verilen sorulara bir bütünlük içinde cevap vererek bir paragraf oluşturması istenebilir, yarım bırakılmış bir cümlenin ya da diyalogda boş bırakılmış sözcük ya da cümlelerin tamamlanması istenebilir. Havale, bildiri, kitap isteme fişi gibi basılı kağıtların doldurulması da istenebilir.

Güdümlü Yazma: Bu yazma türü öğrencilerin öğrendikleri sözcük ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmalarını ve anlamlı bir paragraf oluşturmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu yöntemin kullanılabilmesi için çalışma şekilleri dikte yapma (aynen yazma), dikteli kompozisyon(dinlediği metni aynen yazma), not alma(öğrenci dinlediği metnin önemli yerlerini kısaltmalardan da yararlanarak not eder), öz yazma, ana hatları belirleme(bir metindeki ana fikirlerin ve başlık cümlelerinin liste halinde sıralanması), özetleme(bir metnin anlamını kaybetmeden kısa ve öz şekilde yazılması) dir.

Serbest Yazma: Bu yöntemde öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini yazım kurallarına uyarak kendi üsluplarına göre yazmaları istenir. Bu, genelde verilen konulardan seçilen bir konu hakkında kompozisyon yazma şeklinde uygulanır.

Serbest yazma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olarak yapılabilecek çalışmalar arasında; kompozisyon yazma, mektup, dilekçe, rapor, telgraf vs. yazma, duyuru, haber ve tutanaklar yazma, okunan masal, hikâye, anı veya bir şiir ile ilgili yazılar yazma, gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazılar yazma, resimlere bakarak yorumlama ve yazma, rüyaları yazma gibi etkinliklere yer verilebilir (Demirel, 2002, 103-104-105-106-107-108)

Yazılı Anlatım Ödevleri

Yazma eğitiminin temel amacı olan doğru ve açık bir şekilde, kuralına uygun olarak yazma becerisi ancak sürekli yazdırma çalışmalarıyla gerçekleştirilir. Öğrenci ne kadar çok yazı yazarsa eli o kadar çok alışacak zamanla süratli ve düzgün şekilde yazmayı kavrayacaktır. Bu durumda sadece okulla sınırlı kalan yazma çalışmaları tek başına yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle okulda yapılan çalışmaların, eve verilecek yazma ödevleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Ancak öğrencilerin evde yapmaları gereken yazma ödevlerinin; “ öğrencinin usulünü bildiği bir iş üzerinde kendi kendine alıştırma yapması” olarak kabul edilmesi ve bu prensibe göre ödev verilmesi gerekmektedir.

Yazılı anlatım ödevleri verilmeden önce o çeşitten bir yazma çalışmasının sınıfta daha önceden yapılması ve tekniğin öğrenciler tarafından iyice bilinmesi gerekmektedir. Ödevlerin ne olduğu ve ne şekilde yapılacağı öğrencilere anlatılmalı, ödevlerde sayfa ve satır sınırlanmamalıdır.

Öğrencilere verilen yazma ödevleri mutlaka değerlendirilmeli ve düzeltilmelidir. Ödevlere bakılmadığı takdirde öğrencilerin ödev yapma arzu ve alışkanlıklarının gevşemesi doğaldır (Öz, 2003, 250-251).

Yazılı Anlatım Ödevlerinin Düzeltilmesi

Öğrencilerin derste veya evde yazdığı ödevler kusursuz olmayacaktır. Bu nedenle de düzeltilmeye ihtiyacı vardır. Ancak bu düzeltmenin yapılması çok da kolay değildir. Öğrencilerin yazdığı ödevler üzerinde yapıcı düzeltmeler yapılmalıdır ki; öğrenci aynı yanlış bir kez daha yapmasın. Bu amaçla genelde izlenen yol öğrenci ödevlerinin toplanması, hataların düzeltilip öğrenciye geri verilmesidir. Ancak bu, düzeltmede kullanılacak tek yol değildir. Bu öğretmenin düzeltmesidir. Bunun dışında öğrencinin kendisinin, arkadaşının, grup veya kümenin, sınıfın düzeltmeleri de vardır.

Örencinin kendi kendini düzeltmesi en çok kullanılması gereken yoldur. Öğrenci yazdığı bir yazıyı okuduğunda yazarken farkına varmadığı bazı hataları fark edip

bunları düzelterek. Yine aradan biraz zaman geçtiğinde öğrenci daha başka hatalar da bulabilir. Bu çalışmalar sırasında öğrenci bazı kaynaklardan da faydalanabilir. Yazımını bilmediği bir sözcük için imlâ kılavuzu, kullanacağı bir kelimenin anlamını öğrenmek için de sözlük kullanabilir. Ya da yazdıktan sonra yazısını bu malzemeleri kullanarak düzelterek.

Öğrenci kendi yazısını kendisine göre düzelttikten sonra yanındaki arkadaşıyla kağıdını değiştirip yazısını bir de arkadaşına okutturur ve yanlışları olup olmadığını sorabilir. Arkadaşı da yazıda hata olup olmadığını kontrol eder ve gerekli yerleri işaretler. Nerelerde hata yaptığını anlatır. Benzer bir düzeltme şekli de grup veya kümedeki öğrencilerin yazıları toplu olarak okuyup düzeltmesidir. Gruptakiler gruptaki herkesin yazısını okur ve hatalı yerleri tespit ederek işaretler ve gerekçesini açıklar.

Bir başka düzeltme şekli de sınıfça yapılan düzeltmedir. Burada öğretmen önce gönüllülerin, sonra da diğer öğrencilerin yazılarını sesli olarak sınıfa okutur. Okunan bu ödevdeki hatalar sınıfça belirlenir ve düzeltilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir husus vardır: Herkes yazısının eleştirilmesini hoş karşılamayabilir. Bu konuda kırıncı olmamak gerekir. Ödevler değerlendirilirken, eleştirilirken aşırıya gidilmemeli, öğrencilerin cesaretlerini kırarak sözlerden kaçınılmalıdır.

Yazılan yazıların, yazılı anlatım ödevlerinin düzeltilmesinin bir başka yolu da öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu düzeltme şeklinde öğretmen öğrencilerin yazdığı yazıları toplar, onlardaki hataları renkli kalemle işaretler ve tekrar öğrenciye dağıtır. Bu yöntemde öğrenci hatasını gördüğü gibi öğretmen de kendini değerlendirme fırsatı bulmuş olur. Kendi eksikliğini fark eder ve ona göre yeni çalışmalar yapma yoluna gider.

Yazılı Anlatım Ödevlerini Değerlendirilmesi

Öğrencilerin yazdığı ödevler, öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından belli ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken kullanılan bu ölçütler birinci kademe ve ikinci kademe değişikliği gösterebilmektedir.

Genel olarak ilköğretimde yapılan yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde:

- Anlatmak istediklerimle yazdıklarım birbirine uyuyor mu?
- Cümlelerim düzgün, açık ve anlaşılır mı?
- Anlamlı paragraflar oluşturdum mu?
- Paragraf başlarını aynı hizaya getirdim mi?
- Yazımda özel isimleri büyük harfle başlattım mı?
- Özel adların sonlarına gelen çekim eklerini kesme işaretiyle ayırdım mı?
- Ayrı yazılması gereken de, “mi” ve “ki”leri ayrı yazdım mı?
- Cümlenin anlamına uygun noktalama işaretlerinden birini kullandım mı?
- Sözcükleri doğru kullandım mı?
- Okunaklı bir el yazısı ile yazdım mı?
- Kağıdımın üst, alt, sağ ve sol boşluklarını tam olarak bıraktım mı?
- Yazma konuma uygun bir başlık koydum mu?

Bu ve benzeri sorular sınıf düzeyine göre düzenlenmelidir (Demirel, 2003,108-109).

Bu sorulara bakıldığında bir yazının ifade ediliş tarzı, kağıt düzeni, imlâ ve noktalama kuralları, sözcük bilgisi, yazı düzgünlüğü gibi yönlerden değerlendirildiği ortaya çıkmaktadır.

1.3.5. İmlâ Öğretimi

İmlâ her devirde, her cemiyette okul çalışması için en önemli ölçüt olmuştur. İmlâ insanın lisan kültürünü aksettirir. Falan okulu bitirenler imlâ hatası yaptıysa bu okul iyi eğitim vermiyor denir. Bu nedenle okulun en önemli görevlerinden biri talebeye anadilini doğru konuşmak, okumak ve yazmak alışkanlığını kazandırmaktır. Ancak bu okulun tek görevi değildir. İmlâ da birçok görevden biridir.

İmlâmızda zaman içinde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Hüseyin Ragıp Bey'in "Türkçe'nin Usûl-i Tedrisi" adlı eserde imlâyaya dair verdiği bilgiler geçerliliğini yitirmiştir. Çünkü Atatürk inkılaplarının en önemlilerinden olan Harf İnkılabı ile yazımımız değiştiği için, eski yazının imlâsı ile ilgili sorunlar ve çözüm yolları bizim için bir anlam ifade etmez. Ancak yine de imlâ öğretimine dair tespit ettiği ilkeleri bugünkülerle karşılaştırma imkânı sağlayabilmek amacıyla yer verilecektir.

1-İmlâ öğretiminde her şeyden önce çocukların kelimeleri, öğretmenin açık bir telaffuzu ile işitmeleri, işittiklerini görmeleri esastır.

2-İmlâsı öğrenilecek kelimeler en çok tarih,coğrafya,medeni bilgiler gibi derslerden seçilmeli, çok zor kelime, deyim ve terimlerden başlangıçta söz edilmemelidir.

3-Bu alıştırmalar dilbilgisi alıştırmalarıyla birlikte sürdürülür.

4-İmlâ öğretiminde yararlanılacak araçların önemlilerinden biri de yazdırma (dikte) dir.

5-Yazılı imlâ ödevleri önce öğrencilere düzeltilir. Sonra öğretmen ödevleri gözden geçirir ve gereken yerleri düzeltir. Sınıfça ortak yapılan hatalar özellikle belirtilir (Agar, 2001, 23).

Bugünkü imlâmız fonetik bir esasa dayandığı için çok kolaydır. İngiliz ve Fransız imlâlarıyla, eski imlâmımızla karşılaştırıldığında yeni imlâmımız makuldür. Ancak imlâmı-

zın fonetik bir hal alması imlâda birliği ve beraberliği sağlayamamıştır. Bunun nedenleri:

-Dilde birtakım söyleyiş farkları, telaffuz ayrılıkları vardır. İmlâ da söylendiği gibi yazmaya müsait olunca yazarken imlâda bazı yanlışlıklar oluşacaktır.

-Bazen imlâ kılavuzundaki kelimelerin yazımının keyfi olarak doğru bulunmamaktadır. Halbuki imlâda esas mantığa uygunluk değil, herkesin kabul ettiği şekildir.

-İmlâ öğretiminde kullanılan yöntemlerin çoğu zaman talebeyi tereddüde ve yanlış yapmaya sevk edecek türden olmasıdır.

İmlâ Öğretiminin Amaçları

1948 programına göre imlâ öğretiminin amaçları, “Çocuklara kendi dillerine giren kelimelerin doğru yazılışını ve belli başlı imlâ kurallarını öğretmektir” (Baymur, 1948, 117).

Önceden kelimelerin anlamları bilinsin bilinmesin çocuğa öğretilirdi. Ancak sonraları psikolojik esasa dayandırılarak sadece çocuğun manasını bildiği kelimeler öğretiliyor. Çünkü kelimenin muhtevasıyla yazılışı arasında ilişki kurulursa kelimenin imlâsı kolay öğrenilir.

İmlâ Öğretme Metotlarının Geçirdiği Safhalar

Uzun zaman imlâda kelimelerin sesinin mühim rol oynadığı düşünülerek kulağa hitap eden bir yol izlenmiştir. Burada esas, kelimelerin söylendiği veya işitildiği şekilde yazılması ve imlânın bu şekilde öğretilmesidir. Dikte ve istiktap bu yöntemeye uygundur. Yöntemin adı ses şekli kuramıdır.

Bir diğer kuram da esas olarak kelimelerin sesini değil, yazı şeklini alır. İmlâda başarı kelime şekillerinin, görsel tasarımların kazanılmasına bağlıdır. Yani imlâ; doğru yazılış

şekillerinden harekete geçer. Öğrenci bunları görmek ve bakarak yazmakla öğrenir. Burada da istinsah usûlü kullanılır.

1924-1926 programlarımız da imlânın istinsah ile başlayacağına işaret etmiştir.

Bizde imlâ öğretimi konusunda biçimsel yoldan yürümeyi ilk tavsiye eden Ali Nusret olmuştur. Ali Nusret'in, devri için çok ileri düşünülen görüşlerine Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası'nın üçüncü nüshasında çıkan "Usûl-i İmlâyâ Dair" yazısında yer verilir. Buna göre; bir kelimeyi düzgün şekilde önce telaffuz eder, sonra sınıfta iyi ve kötü telaffuz eden iki öğrenciye söyler. Bu, düzgün söyleyene kadar devam eder. Sonra sınıf bunu hep birden telaffuz eder. Sonra kelimeyi tahtaya yazar, bütün sınıf onu üç defa yazar, sonra yazdığını tekrar telaffuz eder (Baymur, 1948, 125).

İmlâ Konuları

İmlâ konularının seçimi ve terkinde en önemli nokta; çocuktan harekete geçmek yani çocuğa görelilik ilkesidir. Konular çocuğun ruhsal bünyesine uygun olarak seçilmelidir. Bu, iki şekilde gerçekleştirilebilir:

-Kelimelemler onların dillerine giren kelimelemlerden seçilir. Böylece anlamını bilmedikleri kelimelemleri yazmazlar. M. Cevdet kelimelemlerin anlamı bilinmeden yapılan bir imlâ dersini tenkit ederken bunu; "dişi çıkmayan çocuğa leblebi yedirmeye kalkışmak" şeklinde ifade etmektedir (Baymur, 1948, 127).

-İmlâ konularını yaşlara göre algı, bellek, düşünme gibi zihin kuvvetlerini dikkate alarak seçip tertip etmek.

İmlâ için en iyi ölçüt çocukların serbest tahrirleridir. İmlâ yanlışları bu şekilde görülür ve düzeltme imkânları aranır.

İmlâ Konularının İşlenmesi

İmlâ konularını işlerken şu şekilde bir yol izlenmelidir:

-Öğrencilere kelimelerin doğru telaffuzu öğretilmelidir. Ancak şive farkı söz konusu iken çocuğa aşırı müdahale edilmemelidir. Çünkü bu, çocuğun cesaretini kırabilir. Çocuğa düzgün telaffuz öğretilirken en önemli araç; öğretmendir.Öğretmen düzgün konuşması ,telaffuzuyla da örnek teşkil etmelidir. 1936 programı bu konuda: “.....Böylece elde edilen kelimeler önce öğretmen tarafından birkaç defa ağır ve açık olarak söylenmeli,sonra çocuklara aynı açıklıkla söylenmelidir. Yanlış telaffuz ettiğini anladığımız çocuklara tekrar tekrar tekrarlatılmalı, daha sonra onların önünde karatahtaya yazılmalıdır” (Baymur, 1948, 133).

-Bir kelimenin nasıl yazılacağı üzerinde durmak yetmez, neyi ifade ettiği, nasıl meydana geldiği de önemlidir.

-Kelimeye ait doğru görsel tasarımın kazanılması imlâda başarının ilk şartıdır. Kelimenin doğru şeklini talebeye gösterirken yazılmış veya basılmış şeklini göstermek değil, onların gözü önünde yazmak doğrudur. Öğrenciler de takip etmelidir.

Bir kelimenin imlâsını öğretirken yazdırmak da gerekir. Önce havada yazılmalı ve bu sırada da söylenmelidir. Bu iş defalarca tekrar edilmelidir.

-Dikte de önemlidir. Ancak dikte edilecek kelimelerin imlâsı çocuklarca bilinmelidir. Yazma işi için yeterli zaman ayrılmıştır.

-İmlâ ile ilgili esaslar bilinmelidir. (Büyük harflerin kullanımı, noktalama işaretleri vs.)

-Kurallara tümevarım yöntemiyle gidilmelidir. Örnekten hareket edilmelidir.

-Kelime defteri tutulmalı ve tereddüt duyulan kelime için bu deftere bakılmalı.

Çocuk bütün bu çalışmalara rağmen halâ yanlış yazıyorsa bunun nedenleri;

-Doğru telaffuzu bilmemek,

-Doğru yazılış şeklini öğrenememek,

-Kelimenin nasıl meydana geldiğini öğrenememek,

-Kelimenin yazma hareketini öğrenememek,

-Acele etmek veya yeterince dikkat etmemektir.

İmlâdaki bu yanlışları düzeltirken;

a) Kendi kendine düzeltme: Yazma işi bitince çocuk yazdıklarını kontrol etmelidir.

b) Karşılıklı düzeltme: Kağıtların değiştirilmesi veya grup düzeltmesi şeklinde görülür. Daha başarılı bir düzeltme şeklidir.

c) Öğretmenin düzeltmesi: Bütün düzeltmelerin sonunda öğretmen de yazılanları kontrol etmelidir (Baymur, 1948, 139).

Tüm bu ifadelerden hareketle imlâ öğretiminde göz önünde bulundurulacak hususlar şunlardır:

-İyi ve doğru telaffuz temin etmek,

-Kelimelerin manalarını ve nasıl meydana geldiklerini şuurlandırmak,

-Kelimelerin yazı şekillerine dikkat çekmek, yazı şeklini onun gözü önünde meydana getirmek,

-Doğru yazma hareketini birkaç kez tekrar etmek, kelime grupları üzerinde alıştırma yapmak,

-Alıştırma ve kontrol için üzerinde durulan kelimeleri tabi metinler içinde dikte etmek,

-İmlâ kurallarını işlemek

-Kelime defteri tutmak, lügatlerden faydalanmak,

-Yanlışları düzeltmek ve doğru kelime şekilleri üzerinde alıştırma yapmak (Baymur, 1948, 141,142).

1.3.6. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretimi; sesleri, kelimeleri, cümleleri kapsar, daha doğru ve daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Trafikte akışın kolay ve hızlı sağlanabilmesi için trafik kurallarına ihtiyaç olduğu gibi, yazılı ve sözlü anlatımda da etkili ve güzel konuşmanın en önemli unsuru dilin kurallarına göre hareket etmektir (Ünal, 2001, 136).

İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi kendi başına bir amaç değil, ancak varabilmek için yararlanılacak, dille ilgili bir çalışma alanıdır. Dil bilgisinin yardımı; çocuğun farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezmesi yoluyla dili kullanmada güven kazanması, konuşma yazma sırasında kendi kendisini kontrol imkanını kazanması şeklinde olacaktır. Bunun için bir derste, kural ezberleme yerine dil yanlışlarını düzeltme, dili kullanma ile ilgili alışkanlıklar, beceriler kazandırma önemlidir (Öz, 2003, 259).

Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları

İlk üç sınıfta dil bilgisi çalışmalarıyla kural bilgileri verilmeyecek, dilin doğru kullanılması öğretilenektir. Çünkü çocukların zihin düzeyleri henüz soyutlama ve kural çıkarma yeteneği kazanmamıştır.IV. ve V. sınıflarda da dil bilgisi çalışmaları Türkçe'yi doğru kullanma amacına yöneliktir. Ancak bu dönemde öğrencilere dilimizin bazı kuralları öğretilenektir. Çocukların zihin gelişimleri bu dönemde artık soyutlama yapabilecek düzeye gelmiştir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, 75).

Dil Bilgisi Derslerinde İzlenecek Yol

Dil bilgisi derslerinin öğretiminde şu şekilde bir yol izlenebilir:

- a) Dil bilgisi dersinin çıkış noktası bir parça olacaksa bunu tercihen önce öğretmen kendisi okur, öğrenciler dinler. Anlatımla ilgili güçlükler hızla açıklanır, yazma ana fikri buldurulur.
- b) İşlenecek dil bilgisi konusu için en uygun örnek bulunan cümle tahtaya yazılır, öğrenciler de bunu defterlerine geçirirler.
- c) Uygun sorularla tahtaya yazılan cümledeki örnek, bunun kullanılışı, cümledeki anlam özelliği buldurulur. Sezilen özellik kurala bağlatılır.
- ç) Öğrenciler kendileri yeni örnekler bulurlar. Bu örnekler ellerinin altındaki bir parçadan buldurulacaksa çalışma sırasında sessiz okumadan yararlanılır.
- d) Ders kitabının bu konuyla ilgili bölümü okutulur, kitaptaki örnekler gözden geçirilir.
- e) Zamanın yeterliliği ölçüsünde yeni alıştırmalar yapılır (Öz, 2003, 266).

Dil Bilgisi Derslerinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Dil bilgisi dersinin bir ezber dersi olmadığı ve bu nedenle dil bilgisi çalışmalarını sırasında kavram ezberletmenin yanlışlığı unutulmamalıdır. Dil bilgisi öğretiminde terim veya kavramların körü körüne ezberlenmesi öğrenmeyi getirmeyeceğinden bunun yerine verilen örneklerden hareketle kural sezdirilmeli, işin mantığı kavratılmalıdır. Öğrenci yeni bilgiyi kullanabilmeli, bu şekilde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise; üzerinde çalışılacak örneklerdir. Söz konusu örnekler cümle düzeyinde ele alınmalıdır. Çünkü çözümleme çalışmaları esnasında sözcükler cümle içinde farklı görevlerde bulunabilirler. Bu konuda bir yanlışa düşmemek için tümdengelim yöntemiyle cümle çözümlemesine gidilmelidir. Çünkü sözcükler cümle içinde görev ve anlam kazanırlar.

Son olarak konuyla ilgili farklı örneklemlere gidilmelidir. Belli örneklerin dışında çocukların yazılarından, çeşitli metinlerden de örnekler verilmelidir. Konuyla ilgili ne kadar çok örnek yapılırsa kalıcı öğrenme o derece gerçekleşmiş olur.

Dil Bilgisi Öğretiminde Başlıca Beceri Alanları

Dil bilgisi bağımsız bir ders olarak değil okuma anlam işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde ağırlık verilmesi gereken başlıca beceri alanları; doğru söyleyiş, sözcük bilgisi, doğru cümle kurma, yazım kuralları ve noktalama işaretleridir.

Doğru Söyleyiş

Kimi öğrenciler dilimizdeki bazı sesleri yutar ya da doğru söyleyemez. Doğruları vurgulayarak söyleyip öğrencilere kültür ağzının söyleyiş özelliğini yavaş yavaş kazandırmalıyız. Özellikle ilk sınıflarda k, l, r, s gibi sesleri henüz çıkaramayan çocuklara, eksikliklerini peltekliklerini gidermede yardımcı olmalıyız.

Kelime Bilgisi

Okuma anlam çalışmalarıyla birlikte kök, ek, tekil-çoğul, eş anlam, karşıt anlam, türetme gibi sözcük çalışmaları büyük önem taşır. Böylece çocuklar hem dilimizin temel özelliklerini kavrar hem de sözcük dağarcıklarını zenginleştirirler.

Sözcük çalışması öğrenciler için yeni olan sözcüklerin anlam, yapı, yazım yönlerinden incelenmesi ve kullanılmasına alışılması demektir. İlk üç sınıfta sözcüklerin kullanılışları ve anlamları üzerinde durulur, IV. ve V. sınıflarda yapılaş incelemeleri geniş olarak yer tutar. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek için;

- Sözlük kullanma alışkanlığını geliştirme

- Gözlem ve yaşantılara yer verme
- Öğrenci düzeyinde seçme yazı ve eserler okutma
- Sözcükleri yapı yönünden inceleme
- Eş anlamlı, yakın anlamlı ve karşıt anlamlı sözcük ęalıřmaları yaptırma
- Karşılaşılan yeni sözcükleri öğretme ve onlarla yeni cümleler kurdurma

Doğru Cümle Kurma

Dil bilgisi kurallarına uygunluk, iyi ve sağlam bir cümlemin temeli demektir. Kurduğumuz bir cümlede sözcükler tam ve yerli yerinde değilse, öğe eksikliği ya da öğeler arası uyumsuzluk varsa, o cümle dil bilgisi kurallarına uygun değil demektir. Yine bir cümlede yazım kurallarına uyulmamışsa, gerekli yerde noktalama işaretleri kullanılmamışsa, dil bilgisine uygunluk yoktur.

Yazım (İmlâ)

Yazım ęalıřmaları sözcükleri doğru yazmaya alıştırmayı amaçlar. Bunun için bir sözcük anlamı öğrenildikten sonra, ęocuklara birkaç kez sylettirilir. Sonra yeterince yazdırılır, cümle içinde kullandırılır. Yazım ęalıřmaları yaparken Yazım Kılavuzu ve Trkęe Sözlük her zaman yanımızda bulunmalıdır. Yazım kurallarının iki temel işlevi vardır. Bunlardan birincisi, iletişimi kolaylaştırma, ikincisi, yazmada birliği sağlamadır.

Yazım kurallarını öğretirken temel ilke, ilk sınıflarda yapılması gerektiği gibi öncelikle kullanımı gösterme, bol örnekle pekiştirme, kuralı sezdirme ve üst sınıflarda kurala varma olmalıdır. İzlenecek yol uygulamadan kurala olmalıdır.

Noktalama

Noktalama işaretleri olmasa her şeyden önce tam bir iletişim kurulamaz. Çünkü bu işaretler yazının anlaşılmasını kolaylaştırır, cümleleri ayırır, anlamı etkili kılar. Okumanın düzenli yapılmasını, anlamın aydınlığa kavuşmasını ve okuyucunun ilgisini uyanık tutmasını sağlar. Noktalama işaretleri yazıdan çıkarıldığında anlam karışır, anlama zorlaşır,

Konuşmada vurgu ve tonlama ne ise yazmada da noktalama işaretleri aynıdır. Durulması gereken yerleri, sesin nerelerde nasıl değişmesi gerektiğini yazıda noktalama işaretleri göstermektedir.

Noktalama çalışmaları sırasında aynı parça hem noktalı hem noktalımasız olarak öğrencilere gösterilip okunarak, okutularak ve tahtaya yazılarak somut örnekler verilebilir. Böylece konu kavratılabilir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, 81-85).

BÖLÜM 2: İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ

Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimi çocuk 72 aylık olduğunda yani 6 yaşını bitirdiğinde başlar. Çünkü çocuğun gelişimi genelden özele olduğu için önce büyük kaslar sonra da küçük kaslar gelişir ve çocuk zamanla bunları kullanmaya başlar (Demirel, 2002, 62).

Günlük hayatta anadilimizin kullanımıyla ilgili birçok yanlış, eksiklik görülmektedir. Bütün bunların nedenlerinden biri de; çocuğun eğitim hayatı başında gördüğü yetersiz ya da yanlış ilk okuma yazma öğretimidir.

2.1. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Amaçları

İlk okuma yazma öğretiminin temel amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005, 3).

İlk okuma yazma öğretiminin bu temel amacı dışında özel amaçları da vardır. Bunlar;

- Türkçe’yi doğru, etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazanma, Türk dilini sevmeye,
- Diline giren sözcük ve cümleleri doğru olarak yazma,
- Başlıca noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ile büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilme,
- Sözcük dağarcıkları ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlanma,

- Diline giren basit sözcük ve cümlelerden başlayarak, sözcük, hece ve harflerin okunuşlarını belleme, çabuk ve anlamlı okumayı sağlama,
- Okuma yazma alışkanlık ve zevkini edinme,
- Toplumda iletişimi sağlayan önemli etkenlerden biri olan okuma yazmanın temelini davranış olarak kazanma.

İlk okuma yazma öğretiminde verimli ve başarılı olmak için bu öğretimin genel ve özel amaçlarının çok iyi bilinmesi gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, 27).

2.2. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Önemi

Altı yaşına kadar ailesinin ve çevresinin etkisiyle şekillenen çocuğun ilk girdiği disiplinli ortam okuldur. Çocuk bu okula gelirken birtakım davranışlar getirmiştir. Bu davranışların hepsi olumlu olmadığı gibi tam da değildir. Öğrenci davranışlarındaki olumsuzlukları, eksiklikleri gidermek de ilk okuma yazma öğretimiyle amaçlanmıştır. Nasıl ki her şeyin temeli ilköğretimse, ilköğretimin temeli de ilk okuma yazma öğretimidir. Çünkü okuma yazma öğretimiyle kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği kişinin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004,27). Öğrenci bu dönemde öğrendiği okuma sayesinde okul çalışmalarında, derslerinde başarılı olacaktır.

2.3. İlk Okuma Yazmada Öğretmenin Rolü

İlk okuma yazma öğretiminde en etkili faktörlerden birisi sınıf öğretmenidir. Öğretmenin okuma yazma öğretimine ilişkin hazır bulunuşluk düzeyi çok önemlidir. Okuma yazma eğitimi devam ederken öğretmenlerin herhangi bir sebeple değişmesine izin verilmemeli, çünkü öğrencinin dikkati dağılmakta, güdülenme düzeyleri düşmekte, yeni gelen öğretmene uyum sorunu yaşamalarına neden olmaktadır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005, 5).

Birinci sınıf öğretmenleri öğrencinin tanıdığı ilk öğretmendir. Öğrenciler öğretmenlerini lider, rehber ve model olarak benimseyeceklerdir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerine örnek öğretmenlik davranışları sergilemelidir. Öğretim yöntemleri konusunda araştırmalar yapmalı, kendini geliştirmelidir. Çocuğun yeni çevreye uyumunu sağlamada, onu başarılı ve mutlu kılmada birinci sınıf öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Öğrencilere örnek olacak öğretmen Türkçe'yi etkili ve güzel kullanmalı, akıcı ve lirik bir üslupla konuşmalı, öğrencilerinin yöresel ağızla yaptıkları hatalı konuşmaları düzeltmelidir. Öğrencilerine sorun çözme davranışını kazandırmalı, öğrencilerin sağlık sorunlarıyla ilgilenebilmek için ilk yardım konusunda kendini bilgi ve beceri yönünden yetiştirmelidir.

2.4. İlk Okuma Yazmanın Tarihsel Gelişimi

1924 Yılı Öğretim Programına kadar Nüzhet Sabit'in ortaya attığı sözcük yöntemi önce reddedilmiş olmasına rağmen daha sonra kuvvetli taraftar bulmuş ve etkisini 1924 yılı öğretim programında göstermiştir. 1924 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programında harf ve hece yöntemi yasaklanmış, okuma ve yazma öğretiminde ses yöntemiyle sözcük yönteminden birinin kullanılması öğretmenin takdirine bırakılmıştır. 1924 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programı ile ilk defa çözümlene yöntemi resmi bir nitelik kazanmış bulunmaktadır. Kazım Nami'nin 1925 yılında yayımladığı "Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli?" adlı eseri Mille Hama İde'nin eserine dayalı olarak çözümlene yöntemini açıklamıştır.

1926 Yılı İlkokul Programı'nda harf yöntemiyle ses yöntemi yasaklanmış, sözcük yöntemiyle karma yöntemlerden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır. Sadrettin Celal Anten tarafından 1926 yılında Türkçe'ye çevrilen "Decroli Usulü" adlı kitap ülkemizde çözümlene yönteminin yayılmasında etkili olmuştur. 1926 programının bir diğer özelliği de "Hayat Bilgisi" konularını diğer dersler için çıkış noktası yapmasıdır. Böylece ilk okuma ve yazma öğretimi konusunu çocuğun çevresinde bulunan veya geçen eşya ve olaylardan almaktadır. Yine bu programda ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemler ayrıntılı olarak an-

latılmış, ilk okuma ve yazma öğretiminin nasıl yapılacağına dair açıklamalara yer verilmiştir.

1936 programında basit cümle ve sözcükler ibaresi yer almıştır. Artık cümle yöntemi 1936 programına resmen girmiştir. Bu döneme kadar da hep cümle yöntemi savunuluyor ve uygulamalar da buna göre yapılıyordu.

1948 programında ilk okuma ve yazmaya basit cümleler ve sözcüklerle başlanacağı, zamanla bu cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere, hecelerinse harflere bölüneceği, bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen sözcük, hece ve harfle yeni cümleler ve sözcükler oluşturulacağı belirtilmiştir. Yine bu programda ilkokul programının uygulanması esnasında dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. Buna göre okuma ve yazma birlikte olacak, programdaki harf şekillerine uyulacak, araç ve gereç kullanılacaktır. Bu araç gereçlerin neler olduğu da programda açıklanmıştır. Bu programda ilk okuma yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanacağı, ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavranıldıktan sonra küçüklerine geçileceği belirtilmiştir.

1968 programında; “İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmelidir. Daha sonra hecelerin içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu cümleler sonunda elde edilen sözcük, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve sözcükler oluşturulmalıdır.” denmiştir. Yine bu programda yazıya, programda gösterilen örneklere uygun olarak büyük ve küçük temel harflerin birlikte kullanılarak başlanacağı belirtilmiştir.

1981 yılında birinci kademeye yönelik İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programı düzenlenmiştir. 1997 yılında da İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı yayınlanmış, bu programda da 1968 programında geçen kurallara uyulmuştur.

Dünyadaki mevcut gelişmelere paralel olarak eğitim alanında da gelişmeler meydana gelmiş ve uzun süre kullanılan cümle çözümlenme yöntemi belli noktalarda yetersiz görülmüş ve 2004 yılında çıkarılan İlköğretim Programı’nda “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin kullanılmasına karar verilmiştir ve şu an ülkemizde ilk okuma yazma öğ-

retiminde bu yöntem kullanılmaktadır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005, 11-16).

2.5. İlk Okuma Yazmada Kullanılan Yöntemler

İlk okuma ve yazma öğretiminde bugüne kadar, değişik zamanlarda değişik yöntemler kullanılmıştır. Kullanılan yöntemin sakıncaları veya eksiklikleri ortaya çıktıkça, yeni yöntemler kullanma yoluna gidilmiştir. Farklı zamanlarda kullanılan yöntemleri: Bireşim(Sentez) Yöntemi, Karışık Yöntem, Çözümleme(Analiz) Yöntemi ve Öykü Yöntemi olarak genel başlıklar altında toplamak mümkündür. Bu genel başlıklar altındaki yöntemleri ses yöntemi, harf yöntemi, hece yöntemi, sözcük yöntemi, cümle yöntemi, öykü yöntemi şeklinde ayrıca incelemek de mümkündür. Bu yöntemlerin dışında bir de; 2004 programıyla ortaya atılan ve bugün ülkemizde uygulanmakta olan Ses Temelli Cümle Yöntemi vardır.

2.5.1. Bireşim(Sentez) Yöntemi:

Bu yöntemde harfler ve bunların sesleri öğretilerek ilk okuma ve yazma öğretimine başlanır. Öncelikle ünlüler kavratılır, bunların önüne ünsüzler getirilerek seslendirme yapılır, böylece heceler ve sözcükler öğretilir. Bu yolla öğretilen hece ve sözcüklerden cümleler oluşturulur.

Yöntemin Eleştirisi: Bu yöntemde okuyucunun dikkati hece ve harflere yöneldiği için, anlama istenen biçimde olmaz. Hızlı ve anlamlı okuma becerisi geç kazanılır.

2.5.2. Karışık Yöntem:

Önce cümle ve sözcükler verilir, sözcük, hece ve harflerin verilmesine hemen geçilir. Böylece çocuk cümleyi, sözcüğü, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. Yöntemin amacı okumanın kısa sürede gerçekleştirilmesidir. Diğer yöntemlerden bağımsız değildir. Çözümleme ve birleştirme yönteminin iç içe kullanılmış şeklidir. Yetişkinlere okuma yazma öğretilmede etkilidir.

Yöntemin Eleştirisi: Okuma kısa sürede gerçekleştirilse bile hızlı, sürekli ve anlamlı okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılmaz.

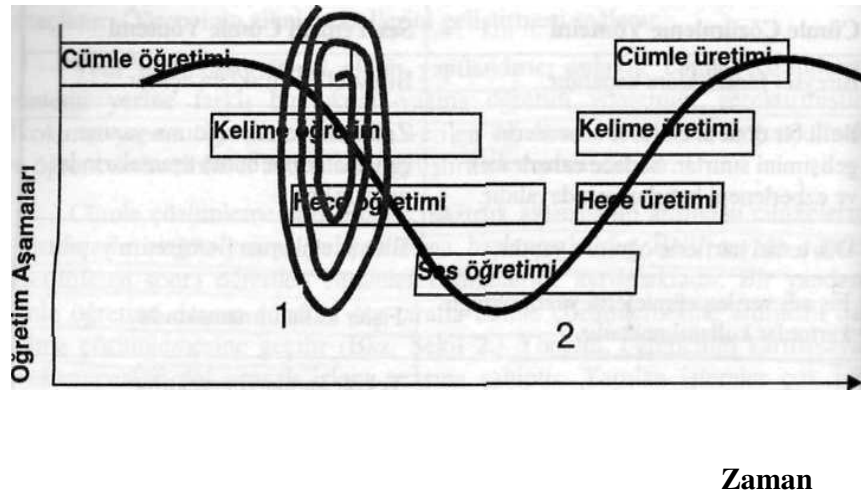
2.5.3. Çözümleme Yöntemi:

Bu yöntemde çocuğun yaşantıları, çevresi ve sözcük dağarcığı göz önüne alınarak, kısa emir cümleleri öğretilerek ilk okuma ve yazma çalışmalarına başlanır. Bu cümleden yola çıkarak, sözcük, hece ve harflere gidilerek okuma yazma öğretme yoludur.

Yöntemin Olumlu Yönü:Bu yöntem çocuk psikolojisine çok uygundur. Çünkü çocuk toptan algılama özelliğine sahiptir. Bir şeyi bütün olarak kavrar. Böylece çocuk; doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini daha kolay kazanır. Türkçe'nin yapısına uygundur (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, 30).

Yöntemin Eleştirisi: İlk okuma yazma öğretimi uzun zaman alır. Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada karışıklığa neden olur. Cümleler iyi seçilemediği ve öğrencinin dikkatinin toplanamadığı durumlarda öğrenme başarısızlıkla sonuçlanır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005, 89).

Tablo:1 Cümle Çözümleme Yönteminin Grafikle İfadesi



Çözümleme Yönteminin Aşamaları

Çözümleme yoluyla ilk okuma yazma öğretiminde, belli dönemler bulunmaktadır. Bu dönemler; Hazırlık Dönemi, Cümle Öğretimi Dönemi, Cümle Çözümlemesi Dönemi, Sözcük Çözümleme Dönemi, Hece Çözümleme Dönemi, Serbest Metin Okuma ve Yazma Dönemi'dir.

Hazırlık Dönemi:

Çocuğun yeni bir ortama girmesi ve bireysel farklılıklardan dolayı hazırlık dönemine ve bu dönemde yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. "Normal olarak bu dönemde yapılacak çalışmalar için üç haftalık süre yeterlidir. Ancak bu sürenin ne kadar olacağına en doğru şekilde karar verecek tek yetkili sınıf öğretmenidir. Öğretmen öğrencilerin düzeylerini ve bulunduğu ortamı dikkate alarak her bir basamak için ne kadar süre harcayacağına karar verir. Dolayısıyla bu basamaklar için harcanacak süre sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olduğu ve öğrencilerin okul öncesi eğitim aldığı bir ortamda bir hafta olabilirken, Türkçe'nin yeterli konuşulmadığı hatta hiç konuşulmadığı yörelerde altı ayı bile geçebilir (Akyol, 2003, 76).

Bu çalışmaların amacı öğrencilerin öğretmene ve birbirine alışmalarını sağlamak, öğrencilerde Türkçe'yi öğrenme isteği uyandırmak, öğretmenin öğrencilerini tanımalarını sağlamaktır. Öğrenciler okula ve sınıfa ısındıktan sonra, ellerine okuma yazma araç ve gereçleri verilmelidir. Hazırlık döneminde çocuklara defterin, kalemin, kitabın nasıl tutulacağı, sayfaların nasıl çevrileceği, araç gereçleri kullanırken vücudun duruş biçimi öğretilmelidir. Yazmaya hazırlık için defter üzerine serbest çizgi çalışmaları yaptırılmalıdır. Bu etkinliklerde önce öğretmen kendisi tahtaya çizmeli, nasıl çizildiğini göstermeli ve çiziş yönüne öğrencilerin dikkatini çekmelidir. Çocuk çizgiyi yanlış yönde çizerse hep öyle çizmeye devam eder. Sonradan bunu düzeltmek zordur. Okuma hazırlığında ise çocuğa okumanın da yazma gibi soldan sağa doğru olduğu hissettirilip kavratılmalıdır. Okuma bilgiden çok beceri işi olduğu için öğretmen bilgiyi beceriye dönüştürücü çalışmalara yer vermelidir. Öğretmen bu çalışmalarda işini kolaylaştıracak büyük fişler, küçük fişler, metin fişleri, yazı tahtası, tebeşir, kum masası gibi araç gereçler kullanılmalıdır (Demirel, 2002, 62-63).

Cümle Öğretimi Dönemi:

Bu dönem çocuğun bildiği, kullandığı, sözcüklerden oluşmuş cümlelerle başlamalıdır. Cümleler kısa olmalı, cümle öğretilmeye başlandığı ilk zamanlarda diğer fişe geçmek için acele edilmemeli, çocuğun yöntemi,yapılacak çalışmaları kavramasına fırsat verilmelidir. İlk önce sekiz sesli harfi içeren fişler verilmeli, bu fişlerdeki büyük harfler küçük harfler ile birlikte verilmelidir (Demirel, 2002, 63).

Cümle öğretiminde sırasıyla;

-Cümle öğretmen tarafından söylenir.

-Sınıfa toplu olarak tekrarlatılır.

-Fiş tahtaya asılır.

-Cümle dramatize edilir.Yeniden öğretmen tarafından okunur ve çocuklara kümeyle ve tek tek olmak üzere tekrar tekrar okutturulur.

-Öğretmen cümleyi tahtaya ağır ağır yazar, çocukların dikkatle izlemesini sağlar.

-Cümledeki sesler önce sesli harfler daha sonra da sessiz harflerin sesleri vurgulanarak hissettirilir.

-Cümle öğretmen ve öğrenciler tarafından okunur ve canlandırılır.

-Öğretmen öğrencilere arkası dönük olarak, sağ işaret parmağıyla cümleyi havada yazar, sonra öğrencilere yazdırır.

-Bütün çalışmalar öğretmenle birlikte ve onun denetiminde yapılmalıdır.

-Küçük fiş öğrencilere buldurulur, bulamayanlara yardım edilir.

-Küçük fiş üzerinde parmakla yazma çalışmaları yapılır.

İlk aşamada kısa zamanda çok fazla fiş öğretilmeye çalışılmamalı, fişler arttıkça belli aralıklarla tekrar edilmelidir (Demirel, 2002, 64) .

Cümle öğretiminde verilecek cümleler seçilirken; ilk cümleler çocukların bildiği, kullandığı, sözcüklerden oluşmalıdır. Düzeylerine uygun az harfli ve kısa heceli sözcüklerden oluşmalıdır. Cümleler somut olmalı, çocuğun yakın çevresinden alınmalıdır. Hareket bildiren sözcüklerden oluşan kısa emir cümleleri verilmelidir, Cümlelerin seçiminde Hayat Bilgisi üniteleriyle ilgili olmasına özen gösterilmelidir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, 32-33).

Cümle Çözümlemesi:

Cümle öğretimi çalışmaları sürdürülürken bir yandan da bunları oluşturan sözcüklere öğrencilerin ilgileri çekilir. Sözcükleri somutlaştırarak kavratılır. Yeterince sözcük öğretildikten sonra eski sözcüklerle cümleler yapılır. Sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu cümlelerdeki birbirine benzeyen sözcükleri tanımaya sezmeye başlayınca da cümle çözümlemesine başlayabiliriz. Cümle çözümlemesinde izlenecek basamaklar;

-O ana kadar verilen bütün cümleler oyun havası içinde tekrar edilir.

-Bir cümle alınır, tekrar okutulup yazdırıldıktan sonra öğretmen tarafından sözcükler ayrı ayrı renkli tebeşirle tahtaya yazılır. Sözcüklerin üstüne basarak cümle ağır ağır okunur.

-Cümledeki sözcükleri öğretmen çizgilerle ayırır.

-Çeşitli oyunlarla bireysel ve toplu tekrarlar sözcükler öğrencilere okutulur ve iyice tanıtılır. Öğrenilen sözcüklerle değişik cümleler yapılır.

3-4 ay içinde 30-40 kadar cümle öğretildikten sonra öğrenciler kendiliğinden önce cümleleri sözcüklere, sonra da sözcükleri hecelere ayırmaya başlar (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, 34).

Sözcük Çözümlemesi:

Sözcük çözümlemesi; ilk okuma yazma öğretimi sırasında öğretilen sözcüklerin hecelerine ayrılması demektir. Bu aşamada öğrencilere hece bilgisi verilir ve öğrencinin heceyi tanınması amaçlanır.

Bu devreye öğrencilerin farklı kelimeler içerisinde yer alan ortak heceleri fark etmeleri ile geçilir (Cemiloğlu, 2001, 76).

Bu dönemde sözcüğü oluşturan heceler bölünür ve ayrılan hecelerden yeni sözcükler meydana getirilir. Heceler kesip ayrılır, renkli kalemlerle yazılır, altları çizilir ve ayrılan hecelerden çeşitli oyunlarla (hece tombalası vs.) yeni sözcükler oluşturulabilir. Yalnız bu devrede çalışmalara tek ünlüden oluşan ve kelimelerin başında yer verilmiş bulunan hecelere başlamanın yararı unutulmamalıdır. Bu yolla hem tek sestten oluşan bir hece hem de ses ve harf öğretilmiş olmaktadır. Öğretilen hecelerden anlamlı sözcükler oluşturulur, bu sözcüklerle cümleler kurdurulur.

Hece Çözümlemesi:

Hece çözümlemesi hecelerin harflere bölünmesidir. Bu dönemde harfleri tanıma çalışmaları yapılır. Harf tanıma çalışmalarına başlayabilmek için öğrencilerin sözcük çözümlemesinde öğrendikleri heceler içinde geçen aynı harfleri tanımaları gerekir. Harf tanıma, çoğu zaman hece tanıma ile içi içe yürütülür. Çünkü heceleri tanıtırken elde ettiğimiz sesli harflerden oluşan heceler hem bir hece hem de bir harftir.

Hece çözümlemesinde 8 ünlü ve 21 ünsüz harfin tanınmasına yetecek kadar 30-40 sözcük ve hece seçerek çözümlemek yeterli olur (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, 35).

Metin Çalışmaları (Serbest Okuma Yazma):

Cümleden harfe kadar süren sözcük ve hece çözümlemesi tamamlandıktan sonra ilk okuma yazma işlemi tamamlanmış demektir. Bundan sonra okuma yazma çalışmasına devam edilir. Bu döneme serbest okuma yazma denir. Bu dönemde şu hususlara dikkat edilmeli: Öncelikle okutulacak metnin puntosu çok küçük olmamalı, okutulacak metinler kısa ve kolaydan uzun ve zora doğru, az heceliden çok heceliye doğru olmalı, çocuğun dil gelişimine uygun, anlamlı, bilinmeyen kelimeler az olmalı ve metinler resimli olmalıdır (Demirel, 2002, 67).

Okutulacak metinlerin günlük olaylarla bağlantılı, ilgi çekici, diyaloglu, eş sesli ve bol resimli olmasına dikkat edilmeli, zaman içinde bunların uzunluklarının artırılması yönüne gidilmelidir. Bu metinleri sadece okuyup geçmek yeterli değildir, bunlar üzerinde soru cevap yöntemiyle irdeleme ve anlattırma çalışmaları yaptırılmalıdır (Cemiloğlu, 2001, 78-79).

Tablo:2 Çözümleme Yönteminde İlk Okuma Yazma Dönemlerinin Çizelge Üzerinde Gösterimi:



2.5.4. Öykü Yöntemi:

Bu yöntem çözümleme yöntemi mantığına uygun olarak uygulanan en gelişmiş yöntemdir. Bu yöntemde esas olan, öyküyü oluşturan cümlelerdir. Öğrencinin dikkati,

anlatılan öykü üzerine çekildiği için öğrenci, ilk olarak öyküyü anlar. Öykünün içerisinde bulunan olayların neden-sonuç ilişkisini kavrar. Öğrencinin henüz ilk okuma

ve yazma bilmeden böyle bir öykü ile karşılaşmış olması, iyi bir güdüleme aracı olarak işe koşulmasını sağlar.

Yöntemin Olumlu Yönü: Okuma göz sıçramasına uygun olarak çok hızlı gerçekleşir. Öğrencilerin okuduklarını anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerileri gelişir. Okudukları metindeki vurgu ve tonlamalar öğrencilerin anlamlı okuma düzeylerini artırır.

Yöntemin Eleştirisi: Yeterli düzeyde araç gereç bulunmadığında etkililiği düşer. Seviyeye uygun öykü bulma güçlüğü vardır. Okuma ve yazma öğretimi uzun zaman alır. Okuma ve yazma öğretecek öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyi yöntemin başarısında etkilidir. Kalabalık sınıflarda etkililik düzeyi düşer.

2.5.5. Ses Temelli Cümle Öğretimi:

2004 yılında çıkarılan Türkçe Programının anlayışına uygun olarak geliştirilmiş bir yöntemdir. Temeli günümüze kadar yapılan okuma yazma çalışmalarından kazandığı birikime dayanır.

“İlk okuma yöntemi bütüncül bir anlayışın bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Üreten, sorgulayan, keşfeden, problem çözen, girişimci, öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirmek müfredatın bileşenlerinin her parçasında amaç olarak belirlenmiştir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi her aşamasında öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını, keşfetmelerini, üretmelerini sağlayan etkinlikleri içermektedir. Ezberleme, ezberlediğini hatırlamaya dayalı çalışmalardan farklı olarak tahmin etme, anlamlandırma, bireşim, çözümlenme, sorun çözme, karar verme gibi zihinsel beceriler geliştirilmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgiyi öncekilerle

bağlantılandırma, yeni bilgiyi sorgulama, çelişkileri çözümlenerek bileşenlerinden farklı bir senteze ulaşma süreçleri izlenmektedir” (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005, 97).

Ses Temelli Cümle Öğretiminin Özellikleri:

- Üretim mekanizması kavrandıktan sonra öğrenciler kendileri ürettiği için keşfetme ve üretimin zevkini tatmakta, bireysel kapasiteleri doğrultusunda gruptan bağımsız olarak gelişmelerini sürdürebilmektedirler. Başka bir deyişle Bireysel farklılıklara duyarlı bir okuma yazma öğretimi gerçekleştirilebilecektir.
- Seslerden hareketle kısa sürede metin üretmeyi amaçlamaktadır. Sesler birer araç işlevi üstlenmekte, yöntemin odak noktasını ise cümle ve metin üretimi oluşturmaktadır.
- Sesler dilimizdeki işlevi ve yazım kolaylığı düşünülerek ele alınmaktadır. Hatırlama, pekiştirme ve değerlendirme çalışmaları açısından sesler altı gruba ayrılmıştır.
- Ses temelli cümle yöntemi bitişik eğik yazı kullanılarak okuma yazma öğretimini gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmiştir. Yani hem okuma yazmayı öğrenecek hem de bitişik eğik yazı ile yazmayı alışkanlık haline getirecektir.
- Süreç değerlendirme, gelişimi izleme yöntemin bir parçası olarak kullanılır. Değerlendirme öğretimin paralelinde sürekli uygulanır hale getirilmiştir. Sadece öğretmen gözüyle değil, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini(öz değerlendirme), arkadaşlarını değerlendirmesini(akran değerlendirme) , toplu değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır. Öğrenci çalışma dosyası süreç değerlendirmenin bir başka unsurudur.Üç ana aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar hazırlık, okuma yazmaya başlama ve ilerleme ve okur yazarlığa ulaşma aşamalarıdır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Hazırlık Aşaması: Öğrencilerin tanınması, sınıf ortamı ve kullanacakları araç gereçlerin tanınması, okuma ve yazmaya hazır bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi ve okumaya yazmaya hazırlanmaları ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık aşamalarını içine alır. Hazırlık aşaması kısa tutulmaktadır.

Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşaması: Bu aşamada birbiri ardı sıra yinelenen çalışmalar dikkati çeker. Sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki hece, kelime ve cümle oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. Yöntemin büyük bölümünü bu aşama oluşturur. Okuma yazma bu aşamada öğrenilir. Ses Temelli Cümle Yönteminde sesler tabloda gösterilen sıraya göre ele alınmaktadır:

Tablo 3: Ses Temelli Cümle Yönteminde Ses Grupları

1. Grup	<i>e</i>	<i>l</i>	<i>a</i>	<i>t</i>		
2. Grup	<i>i</i>	<i>n</i>	<i>o</i>	<i>r</i>	<i>m</i>	
3. Grup	<i>u</i>	<i>ğ</i>	<i>ı</i>	<i>y</i>	<i>s</i>	<i>d</i>
4. Grup	<i>ö</i>	<i>b</i>	<i>ü</i>	<i>ş</i>	<i>z</i>	<i>ç</i>
5. Grup	<i>g</i>	<i>c</i>	<i>p</i>	<i>h</i>		
6. Grup	<i>ğ</i>	<i>v</i>	<i>f</i>	<i>j</i>		

Kaynak: Cemaloğlu, Yıldırım, 2005, 125

Okur Yazarlığa Ulaşma Aşaması:Öğrencinin düzeyine uygun metinleri okuyabildiği,düşündüğünü veya söyleneni yazabildiği aşamadır. Bu aşama ile birlikte metin işleme aşamasına geçilmektedir (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005, 98-99).

Tablo 4: Cümle çözümlene Yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması

Cümle Çözümlene Yöntemi	Ses Temelli Cümle Yöntemi
Bireysel farklılıklara kapalıdır.	Bireysel farklılıklara açıktır.
Belli bir dönem zihinsel becerilerin gelişimini sınırlar. Sadece ezberlemek ve ezberlenen hatırlamaya dayalıdır.	Zihinsel beceriler okuma yazma çalışmalarının bütün aşamalarında geliştirilir.
Dik temel harflerle öğretim yapılır.	Bitişik eğik yazı ile öğretim yapılır.
Fiş adı verilen cümlelerin yazılı olduğu kartonlar kullanılmaktadır.	Fişler kullanılmamaktadır.
Sık tekrar yapılması zorunludur.	Tekrar yapmayı gerektiren çalışmalar süreç içine yedirilmiştir.
Heceleme çalışmaları yoğundur.Hece tabloları kullanılır.	Hece tablosu kullanılmaz.

BÖLÜM:3 TÜRKÇE'Yİ NASIL ÖĞRETMELİ?

3.1. Kazım Nami Duru(1876-1967)

20. yüzyıl yazarlarından Kazım Nami Duru İstanbul'da doğdu. Harbiye'yi bitirince orduya katıldı (1897).

Yüzbaşı rütbesindeyken eğitimci olmaya karar vererek ordudan ayrıldı. Bir dönem Manisa milletvekili olarak parlamentoya seçildi.

Yazı hayatına 1895'te başladı. Selanik, İstanbul ve Ankara'daki gazete ve dergilere yazılar yazdı. Çevirileri yayımlandı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü görevinde bulunmuş, Talim Terbiye Kurulu'nda görev yapmıştır.

50'yi aşkın yayımlanmış eseri vardır, İstanbul'da öldü ve Üsküdar Karacaahmet Şehitliği'ne gömüldü.

Eserleri:

Ziya Gökalp , İttihat Terakki Anılarım, Cumhuriyet Devri Hatıralarım, Arnavutluk ve Makedonya Hatıralarım, Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli?

3.2. ESER HAKKINDA BİLGİ

Eser Kazım Nami Duru tarafından 1925 yılında yazılmıştır. 82 sayfa olan eser o dönem Maarif Vekaleti Neşriyatı'ndandır ve İstanbul'da Matbaa-ı Amire'de basılmıştır. İki bölümden oluşan bir yöntem kitabıdır. Birinci bölüm "Aslı Türkçe İmlası Türkçe Kelimeler", ikinci bölüm ise "Arabîden, Fârisîden Alınıp İmlaları Muhafaza Edilen Me'nûs Kelimeler"dir.

Eser bir eğitici olan yazarın kendi okulunda kendi öğrencilerine uyguladığı yöntemi anlatmaktadır. Daha çok ilk okuma yazma öğretimiyle ilgilidir. Yazar önce okuldaki öğrencilerini tanıtmış, bunların özelliklerini sıralamış, sonra bunların yazdıkları yazılara örnekler vermiştir. O dönemde faaliyet gösteren okullar eleştirilmiş, buna karşılık yine o dönemde Avrupa'da uygulanan ve başarılı bulunan usuller anlatılarak aradaki farklar açıklanmıştır.

Yazar eserinde kendi yöntemini oldukça iddialı bir şekilde anlatmış ve bunu örnekler aracılığıyla ifade etmiştir. Yazarın benimsediği yöntem; "Tahlil-i Terkib-i Okuma Yazma Usûlü"dür. Bu yöntem adeta çözümlene yöntemle birleşim yönteminin karışımıdır. Buna göre çocuk ilk olarak cümlelerle ve kelimelerle karşılaşacak, bunların anlamını ve imlâsını kavradıktan sonra bu cümle ve kelimeleri çözümlenerek hecelere ve harflere ulaşacak en sonunda bu harflerle hecelerle yeni kelimeler türetecek, yeni cümleler oluşturacaktır. Bu yöntem konusunda yazar Decroli'den esinlendiğini de açıkça ifade etmiştir. Yöntemi birebir uygulama imkanı olmadığından, ülkemizdeki imkanlara göre uyarlamaya çalışmıştır.

"Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli?" bilgilerinin çocuğa ezberletilmemesini, örnekler yardımıyla çocuğun fark etmesinin sağlanmasını tavsiye eden, bol örnekle yazımların ve kuralların pekiştirildiği bir kitaptır. Yazıldığı döneme ait bilgiler verdiği için aydınlatıcı, o dönemde Türkçe Öğretimi ile ilgi olarak yazılmış az sayıdaki kitaptan biri olduğu ve içindeki düşüncelerin bugünkü Türkçe Öğretimiyle benzerlik göstermesi nedeniyle de önemli bir kaynaktır.

3.3. Metnin Çevirisi

Türk Ocakları

Türkiye Cumhuriyeti
Maarif Vekaleti Neşriyatı'ndan

KAZIM NÂMÎ
TÜRKÇE'Yİ NASIL ÖĞRETMELİ ?

Birinci Kısım
Aslı Türkçe İmlâsı Türkçe Kelimeler

İstanbul-Matbaa-ı Amire

1920-1943

GİRİŞ

Önümde dokuz çocuk var: Altısı erkek, üçü kız. İsimlerinin ilk harfleriyle yaşlarını, bana gelinceye kadar okudukları mektepleri yazıyorum:

1. N. D. –Kız, on üç yaşında; İstanbul’da Malhatun, Nilüfer, Mihrimah Sultan Mektepleri’nde okumuş, (devre-i mütevassıta) ikiye geçtikten sonra bana gelmiş.
2. F. M. – Kız, on iki yaşında; Çanakkale’de okumuş, devre-i mütevassıta) birde mektebi terk etmiş.
3. N. N. –Kız- on iki yaşında; Amasya’da, Samsun’da Malatya’da okumuş,(devre-i mütevassıta) birinci senede iken bana gelmiş.
4. S. -9 yaşında; Büyük Ada, Kuru Çeşme, Ortaköy Mekteplerinde okumuş; (devre-i mütevassıta) birden
5. N. -11 yaşında; Anadolu Hisarı, Çengelköy Mekteplerinde okumuş (devre-i mütevassıta) birden
6. H. H. -8 yaşında; Tirebolu’da Kazım Karabekir Paşa Mektebi’nden (devre-i ûlâ) ikiden.
7. M. 13 yaşında; Zincirlikuyu, Reşit Paşa’dan (devre-i âliye)
8. H. H. -9 yaşında; Büyük Reşit Paşa Numunesi (devre-i ûlâ) birden
9. M. K. -12 yaşında; Mahmut Şevket Paşa Numunesi, Balya Fikret Mektebi, (devre-i mütevassıta) ikiden.

1 numaralı şakirt: Yaşlı bir babanın son çocuğu. Boyu yaşına göre uzun, simâsında büyük bir şey yok, yalnız alt çenesi ileride; sıhhati pek fena değil, dikkati dağınık; solak, kabiliyeti az, sa'yı orta.

2 numaralı: Sağlam bünyeli, bir yerde esaslı oturmadığı için bir şey öğrenememiş; dikkati firâri, kabiliyeti azalmış, sa'yı yok

3 numaralı: Nahif, çok asabi, kabiliyetli, sa'yı iyi, dikkati var.

4 numaralı : Yetim, üvey baba elinde, bünyesi fena değil, fakat çok sıtma çekiyor, kabiliyeti azalmış, sa'yı yok, dikkati iradî değil.

5 numaralı: Bünyesi sağlam; ruhî bir arızası yok, kabiliyetli, dikkati, sa'yı yok.

6 numaralı: Küçük, bünyesi fena değil fakat kızamığın tesiri altında, kabiliyeti var, sa'yı az, dikkati firari.

7 numaralı: Sıhhati iyice; kabiliyeti çok, dikkati orta, sa'yı intizamsız.

8 numaralı: Sıhhati yerinde, vücudu zinde, iradi dikkati var, fakat ağır, alıştığını değiştirmekte güçlük çekiyor, kabiliyeti kâfi, sa'yı ziyade.

9 numaralı: Çok sıtma çekiyor, zayıf, dikkati firâri, kabiliyeti kâfi, sa'yı az.

İşte mektep hayatlarını kısaca anlattığım, ruhî haletlerini mümkün mertebe tahmin edebildiğim bu dokuz şakirdime şöyle bir mevzu verdim

-Hava soğuk; kar yağıyor, pencereden bakınız; ne görüyor, ne hissediyorsunuz yazınız.

Her birinin bu mevzu'a dair olan cevaplarını da sıralıyorum:

1-Kar yağmış, ortalık beyazlara(1) örtülü bir dağın üstünde

İmlâlarını aynıyle muhafaza ediyorum

yüksek bir bacadan beyaz dumanlar çıkıyor ağaçlar beyaz giyinmiş birer geline benziyorlar.

2- Bir pencere, bir ev, dere, yerler, ağaçlar, dağlar, sular, karlar görüyorum. Evin borusu bacası beyin evi görünüyor başka karşıda derenin üstünde bir köprü görüyorum başka evin önünde bir bahçe var, tepenin üstünde de bir baca görüyorum kuşlar vardır.

3- Kar yağmış, şiddetli bir soğuk var, ağaçlar bembeyaz adeta beyaz bir bir entari giyinmiş gibi, evlerin üstü öyle. Her yer sükût içinde, sular buz tutmuş, her taraf kayıyor. Vagonlar işlemiyor, bacanın etrafı bir beyaz kül gibi sarmış, insan işine gidemiyor, her şeye mani oluyor ve musluklar donmuş, su akıyor, ellerimizi yıkamaya hiç su yok.

4- Dağlar, evler, ağaçlar, çayırılık otlar. Ağaçların üstünde kuşlar, bayırlar, pencereler, sobalar, bacalar, dam, karlar, telefon telleri, yazane(yazıhane), yank (yanık), mektep, tarlalar, dereler, dumanlar, fabrika, köprü

5- Ev, kar, ağaç, kuş, dere, kapı, baca, duman, direk, tel

6- Dağlar, evler, ağaçlar, taşlar, karlar, pencereler, soba borusu, çayırlar, dallar, camlar, dam, direk, insanlar, defter, yapraklar, baca, duman, kiremitler, demir teller,buzlar

7- Ben pencereden baktığım zaman yerlerdeki karları görüyorum ve ondan sonra da.....beyin evi görünüyor. Ondan başka karşıda akan derenin şırıltısını duyuyoruz bir de ağaçları görüyoruz ki onların da yaprakları dökülmüş adeta bir kemikleri çıkmış iskelete benziyorlar sonra karla mestur bir dağdan daha yüksek bir bacadan çıkan dumanı görüyoruz. Daha sonra....Beyin bahçesinde olan kulübeleri gül fidanlarını görüyoruz. Fakat bu çiçekler şimdi kar yağdığı için hepsi karın altında kalmıştır. Pencereden sağa bakınca dikenli ağaç dallarıyla

çevrilmiş olan tarlaların bir kısmını görüyoruz, sonra pencerenin soluna baktığımız zaman kumpanyanın yazıhanesini ve sonra bir çok evleri görüyoruz bizim bizim mektep önünden geçen derenin üstünde bir de saştan (taştan) köprü vardır. Sonra bahçede bir idman ipleri vardır.

8- Karşıda bir ev var, bir dağ var, dağların evlerin ağaçların üstünde kar var, bir de ufak ev var, dağda otlar var, evin birinde iki balkon var, elektrik telleri elektrik direkleri var bir dere var, bahçe var, bir çiçeklik var.

9- Karşımızda derenin şırlıtısını duyuyoruz, karşıda büyük bir bahçe bahçenin içinde bir büyük ev karşıdaki tepede büyük bir baca var o bacadan fabrikanın dumanı çıkıyor dışarıda hiç ses seda yok sonra bir çok evler var karşıda bir çok tarlalar var derenin bir köprüsü var, mektebin kapısından çıkınca bir yol gidiyor az ötede bir köprü daha var.

Şimdi şu yazıları çocukların seneleri, zihinleri, kabiliyetleri tahsil dereceleriyle mukayese ediniz; bulacağınız neticeden mütehayyer olacağınızdan eminim.

Fakat işte bu, böyledir. Ana dilinde bu halde bulunan çocukların öteki derslerde nasıl olduklarını takdir edersiniz.

1332 senesinden 1334 senesi nihayetine kadar (üç sene) Mercan Sultanîsi'nin altıncı sene ikinci şubesinde Türkçe ile Tarih muallimliği ettim. Bu şubede otuz ile elli arasında (üç senelik tefavüt) ki şartlar İstanbul'un uzak, yakın semtlerindeki numunelerde altı sınıflı mekteplerde, nihayet sultanînin kısm-ı ibtidaîsinde okumuş gelmişlerdi.

Üç senede gördüğüm bu yüz yirmi, yüz otuz kadar çocuğun yüzde doksanına en me'nus bir çok Türkçe kelimeleri doğru yazdıramadığımı hatırlıyorum.

Bir de kendi çocukluğumu düşünüyorum: 6-7 yaşında iken mektebe gitmeye başlamıştım.11-12 yaşına geldiğim vakit adam akıllı okuyup yazıyordum. Bu sayede Toptaşı Askeri Rüşdîyesi 'ne kabul edildim. Fakat işte o kadar; yalnız okuyup yazabiliyordum; üç rakamı bir araya getirip cem edemiyordum.

Ben kırk sene evvel şu mahalle sıbyan mekteplerinde halâ okutulan elifba cüzlerinden okumaya başlamıştım. Bunu anlamadan ezberliyordum. Asıl okumayı bir sene kadar sonra Selim Sabit merhumun (Elifba-ı Osmanî) sinden öğrendim. Mamafih mektepten ziyade merhum anacığımdan istifade etmiş olduğumu biliyorum.

Bizim gençliğimizde mekteplerde bu kadar mütenevvi dersler yoktu, tedriste terbiyede terhib usulü câriydi, çalışmayan öğrenemeyen dayak verdi; onun için basmakalıp da olsa bir şey öğreniyorduk.

Sakin o zamanı arıyorum, o usulü tercih ediyorum itikadına düşmeyiniz.

Şunu söylemek istiyorum ki akıp giden seneler bize bir çok yenilikler getirdiği halde onlardan istifade etmek yolunu bize öğretmemiştir!

Biz halâ okuma yazma öğretmek için (elifba) kitapları kullanıyoruz. Elifba'nın ismi gibi manası da bugün hiçbir şey ifade etmiyor. Avrupa'nın medeni memleketlerinde (elifba-alphabet) artık tarihi geçmiş bir kelimedir.

Okuma yazma öğretiminin usulleri o kadar değişmiş, çocuklar için ana dilini öğrenmek o kadar maddileşmiş, o kadar kolaylaşmıştır ki artık bu ders için sarf edilen zaman beyhude geçmiş sayılamaz.

Halbuki bizde çocuk altı senelik ilk tahsilini bitiriyor da halâ doğru bir ibare okuyamıyor, derste bir yazı yazamıyor. Yukarıda söylediğim dokuz çocuğun yazılarını bir görseniz, kendilerinin bile okuyamadığı eciş bücüşlerden ibaret olduğuna hükümde tereddüt etmezsiniz.

Şimdi müsaade ediniz de size yeni tedris usûllerinin nasıl şekiller almakta olduklarını arz edeyim: İşte okumada Fransızca yeni bir kitap var:

"Nouvelle Methode simplifant par la decomposition du langage en sons purs et en sons articules"

"Lisanı saf seslerle müteheccî seslere ayırmak suretiyle sadeleştiren yeni usûl" kitabın kırk dördüncü tabı-üç milyon üç yüzüncü bin!

Ben bu kitapla bazı arzu eden şakirtlerime hususi surette Fransızca okutuyorum; bununla beraber kitabın usûlünün mükemmelliğini iddia etmeyeceğim. Çünkü mümkün olduğu kadar yenileştirilmeye çalışılmış bir usûlde yazılmıştır. Şimdiki usûllere göre bu kitabın usûlü de hayli eskimiştir, denilebilir.

İlk evvel nazar-ı dikkate çarpan şey okumadan mı, yazmadan mı yoksa her ikisine birden mi başlamak cihetidir. Okumayla yazmanın başka başka şeyler olduğunda şüphe yoktur. Okumak tamamıyla zihnî bir iş olduğu halde, yazmak zihnin emri altında harekî bir iştir. Çocuk her ikisini de ayrı ayrı olarak elde edebilir. Nitekim bizde okuyup da yazamayan kimseler çok vardır.

Eski Araplar yazı ile okumayı birlikte öğretirlerdi; bugün yine aynı usûl fakat ilmî bir surette câridir. Bununla beraber yazıdan başlamak her halde daha makûldür.

Son çocuk terbiyesi usûllerinde birer büyük mevkî tutan iki zatın okuma yazmadaki usûllerinden bahsedeceğim:

Belçikalı Doktor (Dekroli); malul, mütereddi çocukların terbiyesiyle başlayarak bulduğu usûlleri salim çocuklara da tatbik muvaffak olmuştur.

Bu zatın usûlüne dair güzel bir eser yazan Matmazel (Ameli Amaid)'inin kitab(1)ından okuma yazmaya dair olan şu fıkraları nakledeyim.

"Okumanın öğretilmesi için basarî usûlün kullanılmasında bir fevkalâdelik yoktur. Lakin bu tabi usûlü nasıl tatbik etmeli? Takip olunacak yolu bulmak için küçük çocuk psikolojisine müracaat edelim:

Annenin çocuğuna söz söylemeyi öğretmek için kullandığı yolları düşünelim. Çocuğa harflerle, tek hecelerle kelimelerle mi hitap eder? Yoksa ibareler, fikirlerle mi? Bu suretle çocuğun yavaş yavaş konuşmaya muvafık olduğu görülmüyor mu?

Kıraatin tedrisinde neye bu usûle müracaat etmeyelim? Küçük çocuğun lisanındaki tekâmülü neye rehber ittihaz etmeyelim?

Çocuk lakırdı söylemeye başlamadan evvel semi lisanı anlamıyor mu? "Buraya gel, kalk, elini bana ver" emirlerini "geliyorum, kalkıyorum, elimi veriyorum" diyemeden evvel anlamıyor mu?

"Bu emirleri semî merkezin yardımıyla anlıyorsa basarî merkezin yardımıyla neden anlamasın? Gözler kulaktan daha iyi, daha çabuk buna muvaffak olmasına yardım eder.

Yalnız basarî hayalin de semî hayalde olduğu gibi yerleşmesi için sık sık tekrarlar yapmak lazımdır.

Yine diyebiliriz ki, fikirleri ifade eden yazılmış sözler şifahen ifade olunan bir fikrin en müşahhas görünüşüdürler.

Lisan ile yazıyı nazar-ı dikkate alırsak görürüz ki her ikisi de harfle değil, belki bir ibare kıymetini haiz sesle, yahut resimle başlamıştır. Bir çocuğu yakından tetkik edelim; görürüz ki kelâm kelimeden evvel geliyor,

umumiyetle çocuğun kullandığı kelime de önce tam bir, hatta iki ibare kıymetini haizdir.

Filhakika mesela (baba) diyen bir çocuk, sadece (baba) demek istemez, belki "babam orada", "baba beni kucağına al", "baba seni severim", "baba gel", "baba oyuncağımı ver" ilh demek ister...

Tedris bahsinde daima basitten mürekkebe, müşahhasan mücerrede gitmek lazım geldiğini hepimiz öğrendik; lâkin basitin ne olduğunda ittifak etmemiz lâzım.

Biliyoruz ki alelâde usûlde kelimeye, cümleye varmak için heceden, yahut harften başlanır.

Zihnin tabiaten takip ettiği yol bu mudur? Bir adamın resmini bir kimseye tanıtmak isterseniz ona, o adamın muhtelif parçalarını mı göstermeye başlıyorsunuz? Şüphesiz hayır değil mi?

Çocuğa en müşahhas, en şa'ni bir şeyi arz eden müşahhas, basit hatırlatıcı kelâm; manadan âri olan mücerret heceye , harfe müreccahtır.

Nazardan kaçırmayalım ki; sesle harf, zihnin yaptığı tahlil işinin en son ifadesidir.....

Kıraate başlayış emir şeklinde olacaktır. Filhakika emir, ifadenin tabî bir şeklidir. Umumiyetle el işaretleriyle birlikte bulunur. İşaretler ise fehmi kolaylatan, murakabe eden, bir lisandır. Zaten bu çocuğun dünyaya geldiği günden beri hissettiği, her gün de hissetmekte olduğu en mûnis kelâm tarzıdır. Bundan başka çocuğun ihtiyaçlarıyla münâsebettâr bir fiile merbuttur. Halbuki bu fiillerin müşahhas, alâka uyandırıcı, olduğunu hep biliyoruz. Onların çocukça takdir olunan bir gayesi, fehmdede daha büyük bir sarahati istilzam etmek dolayısıyla daha büyük fikrî bir kıymeti vardır.

Daima küçük çocuğun tekâmülünü esas ittihaz ederekten görüyoruz ki;

anneninin emrinden sonra çocuğun müşahedeleri, sualleri geliyor. Çocuk her şeyin sebebini soruyor. Gördüğü şeylerin isimlerini öğrenmek için annesini isticvap ediyor.

Anne "dinle, kuş ötüyor" "bak, küçük çocuk ağlıyor" dediği vakit tecessüs hissinin farkında olmaksızın, onu haberi olmadan tahmin ediyor.

İşte çocuk, malûmatı, fikirleri bu suretle ediniyor

Bu, tabi yolla mücerretten müşahhasa giden bir usûldür. Evvelâ eşyayı arz ediyoruz, ondan sonra cümleleri, kelimeler en sonra geliyor, tamim sırası gelince çocuk mücerret unsurları tefrik etmeye muvaffak oluyor...

Usûlün tatbikine gelince:

"Emir suretinde bir cümle ile başlıyoruz. Bu tarzda başlamak doğrudur; çünkü bu, tam hayal ile hareket etmektir. Mücerrede varmak üzere müşahhasan hoşlanır, bu yukarıda gösterdiğimiz vecih ile, çocuk psikolojisine muvaffaktır.

Derste alâka merkezine merbut olan emirleri, yazılı olarak çocuklara gösteriyoruz.

İşte meselâ, başlarken meyvelerden bahsediyorsak, şu âtideki emirleri ele alırız

Birinci Devre

Armudu bana getir.

Armudu masanın üzerine koy .

Armudu ikiye böl .

Yarım armudu ye.

Armudu (anneye) ver

Büyük kâğıtlar üzerine gayet büyük harflerle yazılı olan bu emirler çocuklara gösterilir.

Bidayette okunan emri ifade etmek mecburiyetinde değildir. Basarî hayali (yani yazıyı) tetkik ederler, ne dediğini yaparlar, yapılan hareketler okunan emrin anlaşıldığını gösterir. Tabiaten pek faal olan çocuklar bu dersi çok severler; çünkü koşar, yürür, oynar, hatırlar....

Bu talime haşır olunan zamanın imtidâdı nedir? Bunu katiyetle tayin etmek güçtür. Bu talime tabî olan çocukların münhasıran zihnî inkişâflarına taalluk eder.

On beş gün kadar sonra, dershanede bulunan bütün eşyanın isimlerini levhalar üzerine yazar, bunları ait oldukları eşyanın üzerine vaz' ederiz. Bu suretle dershanedeki bütün eşyanın üzerinde isimlerini havî birer levha bulunur. Kelimelerin bu basarî hayali bir defada öğrenilmez. Her gün öğrenilen isimlere yenilerini ilave ederiz.

Bütün çocukların isimlerini birer kağıt üzerine yazarız; her çocuk az zamanda hem kendi ismini, hem arkadaşının ismini, nihayet bütün şakirtlerin isimlerini öğrenir.

İkinci Devre

Emirlerle eşyanın isimleri, çocukların adları hep birer kart üzerine yazılmıştır. Bunların hepsini çocuğa başka bir tarzda arz ederiz. Bunları çocuklara levhalar üzerinde göstereceğimize siyah tahtaya yazarız. Siyah tahtaya yazılı olan emirlerle isimleri, levhalar üzerine yazılanlarla mukayese etmesi için çocuğa birkaç talim kâfi gelir... ..

İşte burada doktor(Dekroli)'nin terbiyevî usûlleri esasına müstenat olan oyunlar işe girerler.

Oyun şeklinde müteaddit tekrarlarda bulunuruz. Her çocuğun, üzerlerinde malum emirler, malum isimler yazılı küçük kartları havî birer kutusu vardır. Artık birçok tarzlarda oynayabiliriz.

Çocuğa tekrarlatmak için kullandığımız vasıtalarından birkaçı:

1-Bir emir gösteriniz, her çocuk gösterilen emri küçük kartlarının arasında aramak mecburiyetindedir, bulur, gösterir.

2-Eşyadan birinin ismini gösterir yahut siyah tahtaya yazarız. Çocuk kartlarının arasında bu ismi arar.

3-Bir ad söyleriz; arar, gösterir.

4-Yahut bütün levhaları alır çocuklara tevzi ederiz. Bir emre tesadüf eden çocuk emri anladığını onu icra etmekle gösterir. Bir çocuğun adına tesadüf ederse onu götürüp o isimdeki çocuğun önüne koyar. Eşyadan birinin ismini bulursa gidip onu eşyanın üzerine iğneler....

Üçüncü Devre

"Usûlün tatbikine başlandığından üç hafta sonra tersud dersleri tersud defterine yazılmış küçük cümlelerle hülâsa edilir. Bu cümleler çocuğun defterinde resimlerle birlikte bulunur, zira ifade etmek istediği fikri, yazı ile olduğu kadar resimle de çabucak eda etmeye alışmalıdır....

Burada yazı meselesine nazar-ı dikkati celbedeceğiz. Çocuk bir resmi

nasıl istinsah ediyorsa yazılı olan basarî hayalleri de öyle istinsah eder, zira selim bir çocuk için yazı en sade, en kolay bir mekanizmadır.

Çocuk hususi temrinlere lüzum kalmaksızın alelâde yazı yazmaya muvaffak olur. İlk temrinlerden evvel kendi kendine resim, çamur işi yapar.

Çocuk cümleleri yazmadan evvel, çamurdan yapmakla işe başlar. Bundan mükemmel neticeler elde ettik....

Dördüncü Devre

Çocuk düşüncesini yazı ile ifade etmeye muvaffak olmalıdır. Basarî olarak birçok cümleleri anlar. Onları yazı ile ifade edebilmesi için hafıza etmeye muvaffak olması lazımdır.

Mekanizma itibarıyla yazı, gördüğümüz gibi bir oyundur. Her gün küçük bir cümle yazıyoruz. Birkaç saniye öyle bırakırız. Çocuk da onu hafızasına nakşediyor.

Bidayette hayal, daima tamamıyla doğru olmaz. Onun için tamamıyla doğru oluncaya kadar tekrar ediyoruz.

Yazılı bir basarî hayalin zaptı için ne kadar zaman onu göz önünde tutmalı?

Mükerrer tecrübelerden sonra Mösyö (Dekroli) ile Matmazel (.....) şu neticeye varmışlardır: "Mümkün olduğu kadar az zaman nazarlara maruz bulundurulan cümle daha iyi hafıza ediliyor."

Şuraya kadar naklettiğimiz satırlar, doktor (Dekroli) nin usûlü hakkında oldukça vazih bir fikir vermiştir, sanırız.

Şimdi de kendi namına bir terbiye usûlünün vaz'ı olan İtalyalı tabibin

Madam (Maria Montessori) nin okuma yazmaya dair olan usûlünden biraz bahsedelim.(1)

“Çocuğun lâmîse, hassa ve nispeten başarının zayıflığından, kararsızlığından yukarıda bahsetmişim.(Montessori) nin yazı usûlünde kâfi bir amel olan şu çocuk ruhiyâtının bu basit anasıdır.....

.....Çocuğun eline bir müselles yahut merbu yerine bir elifba harfi verdiğimiz taktirde o harfi yazarken takip ettiği istikamette parmağıyla harfin kenarlarını çizerek kazandığı ruhî itiyad ona kudretli bir yardımcı olur.

Mamafih bu ilk küçük başarıktan istifade etmeden evvel sonradan ikisi birlikte sıkı sıkıya merbut olmak lazım gelen bir tecessüsten pek farklı ikinci bir aslî itiyad kazanmalıdır. Bu itiyad da; kurşun kalemini tutmaktır. Çocuğun bu yeni aleti kullanmakta uğradığı güçlük A' yı B' den tefrik hususunda uğradığı güçlüğü hiç benzemez. Belki bu harflerden birini diğerinden evvel yazmaktaki güçlüğü arattırır. Binaenaleyh muayyen işaretleri yapmaya sevk etmezden evvel çocuğa kurşun kalemini tutmayı öğretme lazımdır....

Madam(Montessori) yine "hendesî" kitleleri kullanmak suretiyle bu güçlüğü halletmiştir, lakin bu sefer çocuk resmi kaldırılmış olan çerçeveyi kullanır. Mesela farz edelim ki müselles kullanacak. Müsellesi havî olan kitleyi beyaz kağıdın üzerine koyduktan sonra koyu mavi renkteki müselles kaldırılır, o suretle ki çerçevenin altında beyaz bir müselles görünür. Elinde mavi bir kurşun kalemi bulunan çocuk, bunun ucuyla kalıbın dahilî muhitini çizer, bu suretle kalıp çocuğun titrek eline biraz düzgünlük verir. Muhiti mavi kalemlerle çizmeye muvaffak oldu mu çerçeveyi kaldırır.

(1) Montessori usûlü hakkında fazla malumat isteyenler Maarif Vekâleti teşriinden "Çocuklar Evi" kitabına müracaat buyursunlar.

Kağıdın üzerinde kendi eliyle güzel mavi müselle meydana çıkınca sevinir. O vakit ona çizdiği muhitin dahilini kurşun kalemin çizgileriyle doldurması telkin olunur, muhiti geçmemek şartıyla bu çizgileri istediği istikamette çizebilir. Bidayette çizgiler her istikamette çizilir, muhit o kadar tecavüz edilir ki şekil tanınmaz hale gelir lakin çocuk yavaş yavaş eline daha ziyade hakim olur. Resimler pek çok düzelir. Muntazam hemen mûvâzi çizgiler meydana çıkar, hepsi birden Japon sulu boya resmine yaklaşır. Bu iş esnasında çocuğun şiddetle alâka göstererek kendi kendine sayısız defterler dolduracak kadar çizgiler yapacağı şüphesizdir. Bu talimler sayesinde adaleler bir kurşun kalemi kolaylıkla kullanmak itiyadını kazanınca çocuğumuz yeni bir teşebbüse girişecek kadar yetişmiş demektir.

Çocuklar için müselleleri daireleri boyamakta eğlence olmasına rağmen onların bu günlerini bu işle geçirmeyeceklerinde şüphe yoktur. Onları eğlendirip uğraştıracak şeyler arasında elifba harflerini görmeyi etmeyi öğrenirler. Onlara her gün siyah ham kağıdından çizilmiş, beyaz düz bir kart üzerine yapıştırılmış bir harf verilir. Her harfin muhitini yazıldığı istikamette takip etmeleri öğretildiği sırada muallime küçüklerin hafıza ettiklerine kani oluncaya kadar o harfin ismini ağır ağır gayet açık söyler.

Bu yeni güçlüğe de galebe çalındı mı, bahtiyar İtalyan çocuğu lisanının kolaylığı, savt-ı teheccisi sayesinde sa'yının kolaylaştığını görür; bilâkis İngiliz çocuğu İngiliz teheccisinin karışıklıkları içinde çalkalanır durur, lakin her lisana ait olan güçlükler ne olursa olsun bizim küçük, birkaç harfi tanıyınca daha meraklı olan hece teşkili devrine varır. Ona (baba) yahut (anne) yazdırmak için iki üç harf yazdırmak

kâfidir. Yazdırmak demekle bu harfleri kendi eliyle yapacağını.....etmediğimizde şüphe yoktur. Yalnız muhtelif gözlerde bulunan harfleri almak, münasip bir sırada dizmek onun için kâfidir. Çocuk harflerle oynarken parmağıyla mütemadiyen muhitini takip etmek ister. Hassas parmakların intibaları büyük.....olmalıdır, zira çocuk hemen münhasıran lâmsesiyledir ki hatlarını tashih eder.

Harflere dair olan bu talimleri bir çok tarzlarda tenvi ettirmek kabildir. Kullanılan tarzlardan biri şudur: Harflerin her biri kendi gözlerine yerleştirilerek çocuğun önüne konulur. Muallime sıra ile bir D, bir A, bir M,...ilh. vermesini ister, çocuk şaşırıksızın istenilen harfleri çabucak bulmak, sonra da onları sıraya koymak itiyadını kazanır, bu talimde kendisi için yeni malûmatlar elde etmek hususunda yeni bir oyun, eğlenceli bir tarz olur... ."(1)

İşte Amerikalı madam (..... Fonfield Fisher) in (Çocuk Evi) nde gördüğü (Montessori) usûlünde yazı-okuma öğretiş bu sorunla başlıyor.

Çocuk her gün bu talimleri yapa yapa bir gün harfleri kendi kendine yazmağa, o harflerle kelimeler teşkil etmeye muvaffak oluyor. İtalyanca gibi her harfi yazıldığı gibi okutan bir lisanda bu neticeye bu kadar suhûletle vasil olmakta bir fevkalâdelik yoktur; fakat bizimki gibi (stenografi) ya benzeyen harflerinin şekilleri birçok mukaddere varan bir yazıda aynı usûlle kolayca muvaffak olmanın imkanı yoktur. Bundan başka (Montessori) aletlerinin tedariki de bizim için pek müşgüldür.

Madam (Montessori) nin usûlünü Fransızca'ya tatbik eden (F. Garsen):

(1) L' Education Montessori - Libraire Fischbacher, 3, rue de Seine, Paris, 1924- 231 pages - 8 frs.

Madam (Montessori) hürriyet hakkındaki fikrine sadık olarak usulüyle tarzlarını yalnız bir çocukla meşgul olunacak surette kullanılmak üzere tasvir etmiştir. Zira müşterek tedrisi hürriyet ile tev'it esaslarına mu'zer telâkki ettiğinden bir çocuk yazı malzemesiyle meşgul olurken, arkadaşının pembe kuleyi yapmasını bittabi kabul ediyor. Bizim ana mekteplerimizde (küçük şube) diye ayırdığımız yani üç yaşından dört buçuk yaşına kadar olan çocuklarla bu tarzda hareket bir dereceye kadar muvaffak görülür. Muallimenin vazifesi rehberlik eden, nezaret eden, fakat hiçbir vakit didaktik olmayan müterassıd vazifesidir, (büyük şube) de, yani takriben dört buçuk ile altı yaş arasındaki çocuklarla bu daimi hariti aynı şartlar dahilinde kabul edemeyiz. Çocukların hissi kudreti tekâmül etmiştir, didaktik ihtiyaçları artık aynı değildir, zihnî şartlar değişmiştir, binaenaleyh hareket tarzımız layetegayyer kalamaz." dedikten sonra usûlünü şu suretle izah ediyor:

"İlk temrinler - (Madam Montessori) ile temrinleri iki zamana tasnif ediyor. Birinci zamanda oyulmuş harflerin etrafını bir demir uçla, bir kurşunkalemle takip ettirerek aslî mekanizmayı tahrik etmek istiyor. İkinci zamanda pürüzlü harfler vasıtasıyla harflerin aslî - basarî hayalini tahrik ediyor, seslerini idrak ettiriyor. Ağır, yavaş, geri kalmış zihinlerin terbiyesi idare olunduğu vakit bu tahlil ile tedriç lüzumludur . Halkın dediği gibi güçlkle kavrayan çocuklarda bu lüzuma riayet edilmelidir. Zira unutulmamalıdır ki madam (Montessori) gayr-ı sâlim çocukları terbiye ederken usûlünü keşfetmiştir. İdrâkleri hisli, zihinleri oynak, sarîh olan sâlim çocuklar, hâllerine uygun bir tarz isterler . O ağır tahlil onları sabırsızlandırır. Onların haris iştahlarını pek mümsikâne olarak besler.

Binaenaleyh biz (ilk temrinler) de (Montessori) nin iki zamanını

mezc eden dersleri (müşterek tedrisat) halinde vereceğiz. Muallime bristol kâğıdından harflerle üstü kabarık harflerden ibaret olan (2) numaralı oyunlardaki harfleri çocukların önüne koyar. Bedihîdir ki bu malzeme tezyi' müterakki olacaktır. O suretteki tezyi' edilen elifba işaretlerinin mukadderî çocuklarının terakki derecesiyle mütenasip olsun. Bununla beraber muallime malzemesini iyi tanzim etmeyi biliyor, laakîl iki çocuk için bir harf oyunu yapacak kadar elinde malzeme bulunuyorsa, daha ilk günden tam oyunu muhtevî olan kutuları çocuklara tevzi edebilir. Harf oyunlarıyla birlikte çocuklar ya bir taş tahtayla taş kalem, yahut bir parça kağıtla kurşun kalemi de alırlar. Her ders bir sesi yani sâitle bir sâmitin birleşmesini ihtiva eder. Birinci gününden itibaren mesela o sâiti ile t sâmiti gibi bir sâitle bir sâmit vermek lâzımdır....

Birinci misal t sâmiti gibi o sâiti. Çocuklar üzeri pürüzlü o harfini ayırırlar, elleriyle dokunurlar, şehadet parmaklarını daimi yazı yazan ilk istikametinde, harfin üzerinde gezdirirken muallime der:

___o, o, o, o der;

Çocuklar parmaklarını gezdirir, o, o, o, o, o diye tekrar ederler. Çocukların harfe sağ elleriyle yazı istikametinde dokunmaları büyük ehemmiyete haizdir. Muallimenin bu noktadaki ihtimamı kati olmalıdır.

Harfi tuttuktan sonra çocuklar bristol kâğıdından kesilmiş o harfini alırlar. Bu kesik kâğıdı taş tahtanın yahut beyaz kâğıdın üzerine koyar, evvelâ harici muhitini takiple çizgisini yaparlar. Sonra dahili muhitini çizerler, bristolü kaldırır. Bu suretle iki çizgide harfin resmini yaptıklarını görürler. Bu çizgiler, sol el bristolü tutarken sağ el ile daima yazı yazma istikametinde çizilecektir. Kalem, muhitleri takip ederken çocuklar daima o, o, o, o diye tekrar ederler.

Şimdi iki çizgiyi ayıran boşluğu doldurmak lâzım. Çocuklar çizgi arasına birbirine muvâzi müstakim hatlar çizer, harfi bunlarla tezyin ederler. Muallime bu doldurma işini siyah tahtada gösterir, çocuklara nezaret ederken de çizgilerin muntazam olmasını, muhitlerin arasında kalmasını temin için dikkatli davranmayı talebeder. Hususîyle çocukların intizamsız bir kalemle taş tahtayı yahut kâğıdı çizerken kirlenmelerini men' etmelidir. Bu öyle intizam temrinlik meselesidir ki bu hususta katiyen ihmâle müsaade edilmez. Zira bu dolgu çizgilerinin çizilmesini, yazı için pek mühim bir hazırlık talimi telâkki etmelidir.

O harfiyle bu iş bittikten sonra temrine t harfiyle tekrar başlarız.

İlk evvel pürüzlü harfin temasıyla sâmitin izharı. Sâmiti söylerken elifbadaki adı katiyen söylenmez. E muet ile nihayetlenen hecesi izhar olunur. Muallime bu sesi birkaç kere söyler, t, t, t, t çocuklarda sağ ellerinin şehadet parmaklarını pürüzlü harfin üzerinde gezdirerek t, t, t, t diye tekrar ederler. Sonra muallime birdenbire sâmiti sâitle birleştirir, heceyi söyler: ot, ot, ot, ot. Bilâintikâl heceyi telâffuz eden bu ses kolayca, sevinçle işin farkına varan çocukların hoşuna gider, ot'u yazar.

Bunun üzerine çocuklar kesik t' yi alırlar, taş tahtanın, yahut kâğıdın üzerine koyarak, o harfinde yaptıkları gibi çizgisini çıkarırlar....

Kelimelerin teşkili. -Çocuklar birkaç yazılı işareti öğrendiler mi onları bildikleriyle kelimeler teşkiline alıştırmak lâzımdır. Tedrise daima fazla can vermek için daha ilk derste velev iki harfle olsun, bir terkiib yapmak icabeder....

Yazı = Bristol kâğıdının kesikleriyle harflerin doldurulması, pürüzlü harflerle temas, müstakim muvâzi çizgilerle harflerin doldurulması yazıya hazırlık için mükemmel işlerdir. Çocuklar müteaddid harfi hatlarla doldurdular mı

muallimenin siyah tahta üzerine bu yazılı işaretleri çizdiğini gördüler mi bir gün kendi kendilerine harflerin hudutlarından harice çıktıklarını, harfî bir kelimede yazıverdiklerini görürsünüz. Bir annenin birkaç defa yavrusunu yürütmeye çalışırken bir gün onun kendi kendine yürüdüğünü görmekten sevinmesi gibi. Çocuk, kuvve-i fâilesi müsait olur olmaz haricî tabiattan kendini kurtarır. O vakit bristol kağıdıyla çifte çizginin kendine lüzumu kalmadığından, kendi kendine harfî çizer, yazar.

Binaenaleyh muallimenin çocukları yazıya teşvik etmesine ihtiyaç yoktur, onlar kendi kendilerine buna muvaffak olurlar, lâkin hep birlikte değil. Şüphesiz onların.....hürmet etmek lâzımdır, bununla beraber sınıfın mümkün olduğu kadar mütecanis bir surette terk etmesinde faide vardır. Muallime şakirtlerini tarassud ederken bir çocuğun müstakim, muntazam çizgiler yapmağa muvaffak olunca, harfleri bilâtereddüt tanıyınca yazı yazmaya çalıştığını görür. O vakit onu doğrudan doğruya yazı yazmaya teşci' , teşvik edebilir. Kendinden evvel muvaffak olanların yazılarını göstererek gıbtasını tahrik eyleyebilir. Taklid sevk-i tabisi de işe karışır, geri kalanları ileriye sevk eder. Muallimenin işi gıbtalandırmak hususunda hileden ha... .den geri kalana karşı da hususî bir dikkatten ibarettir. Geri kalanın kuvve-i fâilesini tezyid eden ihtisaslarını artırmak hususunda ona yardım eder, harfleri tekrar.....ettirir. Bir kere daha çizgilerini çizdirtir. Eğer çocuk hata ederse hissî idrake avdet suretiyle onu tashih eder, fakat hiçbir vakit doğrudan doğruya tashih etmez. Hata eden bir çocuk demek ki gayr-ı muktedirdir; hâlbuki doğrudan doğruya tashih, kudreti helâk etmez, belki iktisabını geciktirir. O hâlde muzırdır. Çocuk kendi kendine tashihe muvaffak olmalıdır, idraki vazh olunca da kendi kendine tashih eder," (1)

(1)L'Education des petits enfants por la methode Montessorienne, por F. Garcin, Librairie Fernend Nothan, Paris 1922

İşte bugün medeni dünyanın terbiye, tedris ilmide pek mühim birer mevki sahibi olan iki zatın (Doktor Dekroli ile Montessori) okuma- yazmadaki usulleriyle (Montessori) usûlünü Fransızca'ya tatbik etmeye teşebbüs eden (Garsen) in usûlü.

Gerek Dekroli, gerek Montessori ilk tecrübelerini gayr-ı sâlimler üzerinde yapmışlardır; her ikisinin usûlleri arasında esas, vasıta itibarîyle büyük bir fark görünmüyor. Yalnız okumak bahsinde (Dekroli) kelimededen başladığı halde (Montessori) harften başlıyor, bizce doktor (Dekroli) daha haklı görünüyor.

Dekroli, Montessori usûllerinin mübeşşerleri de var.Madam (Montessori) bu mübeşşerleri Fransız (İtar-Ytard) ile (Segen-Seguin)i tenkit ediyor, fakat kendinden yaz bu kadar sene evvel gelmiş olan, gayr-ı salimlerin terbiyesinde ilk muvafakat gösterenler bugün tenkit olunabilseler bile namlarını hürmetle yad etmek bir vazifedir.

"Mamafih milâdi on sekizinci asrın nihayetlerine doğru (Olivya) sesin müşahhas anasını esas ittihaz etmeğe, cümleleri kelimelere, kelimeleri de aslî unsurlarına tahlil etmek suretiyle kıraat-ı hazırlamağa çalışmıştır. İlk kıraatin tedrisine ilk fizyolojik bir esas kuran zat budur. İster ki çocuklar anlamadıkları hiçbir şeyi okumasınlar, bir kere de metni anladılar mı onu ezbere öğrensinler."

Jakato (Jacatot) (On dokuzuncu asrın ilk nısfı) buna emsâl bir tarz teklif eder. Usûlü, basarî usûle yol açar. Bilhassa der ki: "Çocuğa harfleri, sonra heceleri, daha sonra da kelimeleri öğretmeyiniz. Ona bir ibareyi yahut herhangi bir sahifeyi söyletelim, okutalım, ezberletelim, o,

bunu diğerk bir sahifede gördüğü kelimelere, hecelere, harflere kendi kendine tahlil eder. (.....), (Jakato) nun tarzını ıslah, hadesle müterafık olarak okuma yazmanın tadrisi-ni kabul ediyor.

İşte tahlil-i terrib-i usûl, yahut okuma yazma usûlü denilen kıraat usûlü budur. Bu malumatı edindikten sonra artık kendi lisanımızı mevzu-u bahis edebiliriz.

Bu usûl ne kadar ilmî olursa olsun tatbikatında bir memlekette diğerk memlekete göre bazı ferî farklar gösterir. Bu zarurîdir. Çünkü bir memleketin içtimaî, iktisadî vaziyetleri, ruhî kabiliyeti, bilhassa yazısının hususiyetiyle yazısının şekli diğerk memleketinkine benzemez.

Biz Türkler şark milletlerindeniz. Ruhî kabiliyetlerce garp milletlerinden aşağı olmasak da içtimaî, iktisadî vaziyetlerimizce hele lisanca, yazıca Garptan tamamıyla ayrılırız. Onlar medeniyetçe bizden ileri olduklarından mektepleri, tadrisî malzemeleri de bizimki gibi büsbütün noksan değildir. Biz meselâ kitaplarımızı basmak için lazım olan kağıdı bile onlardan alıyor, delâlet eden birçok ellerin icraatlarıyla birlikte gavurun nakliye ücretlerini de ödüyoruz. Tadrisata lazım olan diğerk eşyanın tedarikinde de aynı zahmetlere katlanmak zarureti var.

Hülâsa; manevî, maddî birçok sebepler tadrıs usullerini bizde tatbik ederken de esasa hakkıyla , tamamıyla riayet etmek şartıyla, bazı tadiller yapmak mecburiyetindeyiz.

Dedik ki; bizce en muvaffak görünen okuma yazma tadrisi usûlü Doktor(Dekroli)' ninkidir. Fakat bu usûlün tatbikinde (Dekroli) bile Belçika gibi bir memlekette bir hayli güçlülere uğramışken bizim usûlü büyük bir sadakatle tatbike imkan bulamayacağımız pek tabîdir.

Muallim der ki; biz harflerimizi bin bu kadar sene evvel Araplar' dan almışız. Araplarda ise sâit harfler yoktur. Sâitin vazifesini her halde sonradan..... , harflerin haricinde birtakım işaretlere gördürmüşlerdir. Biz de bidayeten böyle yapmışız, kelimeleri sâitsiz meselâ bugünkü (olup) u bir vakit (elb) şeklinde yazmışız.

Sonra sonra yazı-okuma, velev-mahdud derecede olsun, tamim etmeye başlayınca sâite lüzum göstermişiz, Arapların (e,u,i) sâmitlerini birer uzunca sâitten başka bir şey olmayan (med) şeklinde kullanmalarından mülhem olarak ((a,e,u,i) sâmitlerini sâit olarak kullanmaya başlamışız.

Yazımızın tarihiyle uğraşmadığımızdan "şöyle olmuş, böyle gitmiş" deyişimiz mantığımızın bulduğu neticeler üzerine istinad ediyor, kendimizce bunu böyle kabul etmekte bir mahzur da görmüyoruz.

Binaenaleyh sâitlerimiz sâmitlerden alınmadır. (y) hem(ya) dır hem de (i), (ı) dır; (o,u) olduğu da vardır: geldi(i), kaldı(ı), koydu(ou), kurdu(u) gibi.

Sonra harflerimizin şekillerini düşünelim:beş türlü okunan (k) ile beş türlü okunan (v) yi ayrı ayrı hesaba katmaksızın harflerimizin tam (88) şekli olduğunu görüyoruz; harflerimiz var ki yalnız bir tarafından ,diğerleri iki tarafından birleşiyor.

Bütün bunlar bir lisanın tedrisinde birçok güçlükler doğurur. Sâitten olduğu kadar harekeden ârî olarak yazdığımız Arapça, Acemce kelimeler için ne diyelim? Türkçe (ağaç) kelimesini okuduğumuz halde Acemce (dıraht), Arapça (şecere) kelimelerini nasıl okuyabiliriz. (ağaç) varken (dıraht) a (şecere) ye ne lüzum var, diyeceksiniz hakkımız var; fakat görüyorsunuz ki hükümet daireleri gazeteler, kitaplar "eşhar-ı müsamere" diye yazıp duruyorlar.

Hükümet daireleri, gazeteler, kitaplar "eşhar-ı müsâmere" diye yazıp duruyorlar.

İşte burada lisanımızın daha kolay okunabilmesini temin için, esaslı

bir kamus ile Türkçe'mize mâl edeceğimiz kelimeleri temin etmek lüzumu kendi kendini gösteriyor; fakat buna henüz ne teşebbüs edildi, ne de birçok zaman daha teşebbüs edilmek ihtimâli var. Bugünkü dili öğrenenler nasıl öğrendiklerini düşünmeyerek itiyadlarını değiştirmiyorlar.

Onun için biz muallimler mümkün olduğu kadar lüzumsuz, fazla şeyleri hiç ele almamakla beraber, mevcut lisanı öğretmek hem de (vakit nakittir) kaidesine uyarak en az zamanda öğretmek mecburiyetindeyiz.

Bizim Türkçe'mizi öğretmek için ortaya koyduğumuz usûl; (.....) in son usûllerinden de istifade etmek şartıyla (Tahlil-i Terkiib-i Okuma Yazma) usûlüdür.

Ben bu usûlden çok istifade ettim, halâ da ediyorum. Mektebimde 6-10 yaşında sekiz kadar kız, erkek çocuk var ki bu usûlde okutup yazdırmaktayım. Derse başlayalı -şu güne kadar- yetmiş beş gün, yani tam iki buçuk ay olmuş. Bunun içinden cumaları, biri haftalık, biri de on iki günlük iki zarurî tatili çıkarmak lazım. (ha, he ,j, Farsî kef ile n, v, y okunan kefler) hariç olmak üzere diğer bütün sâitlerle, sâmitlerle teşkil eden hemen bütün Türkçe - yahut Türkçe'ye mâl edilmiş- kelimeleri yazıp okuyorlar. Şimdiye kadar elifba tarzının en mütekâmil olduğu iddia edilen tarzıyla bunun nısfına yakın bir muvaffakiyet elde edilmiş midir? Ben muallimliklerimde de, müfettişliklerimde de böyle bir muvaffakiyet sahibi muallim görmedim.

Nüzhet Sabit Bey merhum (Kelime Usulüyle Elifba) diye iki kitap yazmıştı. Bu usûl ile tadrise muvaffak olan tek bir muallim bulunduğunu işittim; fakat bu muvaffakiyetin ne kadar zamanda, ne şekilde tecelli ettiğini öğrenemedim. Herhalde kelime usulüyle yazma-okuma tedrisi pek mümkündür. Doktor (Dekroli)'nin usûlü de bidâyeten başka bir şey değildir. Hatta buna (cümle usûlüyle) demek daha

muvaffak olur. Ancak bu usûlü tatbik için birçok şartların temin edilmesi lazımdır.

Bizde elifba tedrisi çok defa ehliyetnameli muavinlere bırakılır; halbuki mektebin en iyi muallimi bu güç işi uhdesine almalıdır. Okuma yazmanın kolaylıkla az zamanda iyi bir surette öğretilmemesidir ki diğer bütün derslerin kalmasına netice veriyor.

Benim nokta-ı nazarımca bizde talebeden ziyade muallimin kitaba ihtiyacı vardır. Mektep kitapları, hocaları çalışmaktan men' eden, bundan başka da çocukları gayret sarfından müstağni kılan muzır şeylerdir.

Onun için okuma yazma meselesinde de çocuk için kitap, ancak temrinler için müracaat edilecek birer vasıta olmalıdır. Çocuk kelâmı, kelimeyi anlamalı, ondan sonra da kitabında bulup okumalıdır.

Kendi usûlümde olmak üzere (Türkçe Oku Türkçe Yaz) isminde bir kitap yazmış, usûl hakkında da -muallimlere mahsus olmak üzere- beş on sahifelik bir kısım ilave etmişim. Fakat şimdi o malumatı tavsiye ederek hele Arabî , Fârisî kelimelerin kıraatı için büsbütün başka bir tarz bularak şu kitabı yazdım. Tecrübelerim bana bu usûlde yeni tadiller yapmak lüzumunu gösterirse onları da ileride arkadaşlarıma arz ederim.

Tevfik Allah'tandır

Şubat 1345, Balya -.....eden: Koca Minare Mektebi

İLK İŞ

Tedris senesi başında mektepleri açmadan evvel talimatın sizi tavzif ettiği bazı işler var. Meselâ mahallenizde tahsil çağına gelen -o seneden evvel altı yaşını bitirmiş olan- çocukların vaktinde mektebe gelmelerini temin etmek.

Fakat, itiraf edelim ki talimatın bu gibi birçok hükümleri yapılmıyor. Siz elinizden geldiği kadar talimatın hükümlerini yapmaya, yaptırmaya çalışınız, vazifelerinizi yine yapınız; sebatın ısrarın bir gün muvâfakati temin edeceğine kâni olunuz. Düşününüz ki devamlı bir surette bir taş üzerine düşen su damlası, nihayet taşı deler.

Mektebinizi açtınız, eski şakirtlerinizle birlikte yenileri de gelmeye başladı. Kayıt işi için birkaç gün beklersiniz, lâkin bir gün kaydı kapamak zorunda olduğunuzu unutmayınız. Eğer vakitsiz gelenleri almakta devam ederseniz mektebinizin sınıflarında lazım gelen tecânüsü hiçbir zaman temin edemezsiniz.

Kayıt kapanıncaya kadar gelen çocukları neyle işgal edeceğiz. Eskileri mektep hayatına tekrar alıştırmak yenilere de mektebi sevdirmekle. İşte muallimin en büyük terbiyevî işi bu zamandadır. Muallim mürebbiyeliğini bu zamanda gösterebilir. Sevilmeyen mektep bir şey öğretmez.

Musikî, el işleri, resim, terbiye-i bedeniye, terbiyevî oyunlar, terbiyevî talimî gezintiler.....

Bunlar kitabî dersten ziyade terbiyeye, talime müsait şeylerdir. Halkımızda

bunların terbiyevî kıymetlerini bilmeyenler, takdir etmeyenler pek çoktur. Bu yüzden birçok itirazlara uğrayacaksınız. Buna karşı şakirtlerin babalarıyla, velileriyle ilk günden dostluk tesis etmeye bakınız. Onları hayatın her türlü faaliyetlerinden, terbiye için istifade edileceğine ikna ediniz, çünkü bu işler dersler başladıktan sonra da devam edecektir.

Kayıt işi bitti; çocuklarınızı tasnif ettiniz, yeni okuma yazmaya başlayacak çocukları bir dershaneye aldınız. Bunlarda bir kere umumî sıhhat, sağlık muayenesi yaptırmış, yapmış. Bittabi mektepte bulunamayacak kadar aptal olan çocukları esasen mektebe kabul edemezsiniz. Yaşlar arasında da büyük bir tefavüt olmaması lazım, maalesef memleketimizde bunun tamamıyla temini henüz kabil değil. İlk sınıfta yedi yaşından on bir on iki yaşına kadar çocuk bulunduğunu görüyoruz. Yaştaki bu tefavüt bedenî, zihnî inkişaf itibariyle de haylice mevcut olacağından terbiyede, tedriste, büyük bir mahsur tevellüd eder. Onun için mektebe şakirt kabul ederken yaşlar arasında da mümkün mertebe tecanüs gözetmek zarurîdir.

Çocuklarınızı sıraya nasıl oturtacaksınız? Birçok yerlerde boy sırasına kıymet veriliyor. Halbuki hissî, zihnî iki muayene daha yaptıktan sonra çocukları sıralara oturtmak, muvaffak olur. Bazı çocuklar ya ırsî ya arızî kısa görürler; yahut az işitirler; binaenaleyh gözlerle kulakların muayenesi zaruret kesbeder. Vakıa yedi sekiz yaşlarında kısa görme hadisesi ekseriya kendini göstermez, çocuk yaşta ilerledikçe bu hadise de meydana çıkar. Meselâ (Mote) isimindeki bir zatın tedkikine göre:

Aşağı sınıflarda kısa görenlerin miktarı : 0

Orta “ “ “ “ : %17

Yukarı “ “ “ “ : %35’ tir.

Diğer bazı müdekkiklerin buldukları neticeler de hemen bunun aynıdır.

Demek ki ilk sınıfta olmasa bile büyük sınıflarda göz muayenesine büyük bir ihtiyaç vardır. (Alfred Bine) göz muayenesini ikiye ayırıyor : biri herhangi bir muallimin yapabileceği, diğeri de göz tabibinin yapacağıdır.(1)

Muallimin yapacağı iş basittir; bu da çocuğun herhangi bir yazıyı ne kadar mesafeden açık, kolay okuyabileceğini tayin etmektir. Okuma yazma bilmeyen çocuklara yazı yerine bir şey, bir şekil gösterilebilir.

Bulduğunuz yerde göz tabibi varsa, böyle bir arızasını gördüğünüz çocuğu tabibe göndermek elbette iyidir.

İşitme muayenesi de güç bir şey değildir, çocuğun gözlerini bağlarsınız, saatini çıkarıp kulağına tutar, (Tik tak! Tik tak!) sesini işitip işitmediğini sorarsınız. Sonra saati uzaklaştırır, yakınlaştırırsınız. Her defasında çocuktan ne kadar ayrıldığınızı ölçmek de kolaydır; yere bir çizgi çizer, onu metreye, desimetreye taksim edersiniz, çizgi üzerinde ilerleyip geriledikçe çocuktan ne kadar ayrılmış olduğunuzu anlarsınız.

Her soruşunuzda çocuktan “işitiyorum” yahut “işitemiyorum” cevabını alırsınız.

(Alfred Bine) nin dediğine göre bu iş pek naziktir. Kâfî bir sükût ister, her çocuk için en aşağı üç dakika sürer. Bazı çocuklar tik takı altı metreden,bazıları ise ancak yirmi beş santimetreden işitirler.

Her halde bu muayene çocukların işitme kabiliyetleri hakkında size az çok bir fikir verebilir. Bundan başka saat yerine aynı kuvvette sesle muhtelif mesafelerden söz söyleyerek çocuğa ne söylediğinizi sorar, iyi işitip işitmediğini bir dereceye kadar takdir edersiniz.

Şimdi bir de zihnî bir muayene lazım . Bu iş o kadar mühim, o kadar güçtür ki

(1) Les idées modernes sur les enfants.

Muallimlerimize böyle bir teklifte bulunmaya cesaret edemiyorum. Bununla beraber muallimlerin mesleklerine muhabbetlerinin vazife hislerinin takdir edebileceği bazı haller vardır. Mesela dikkati az ya da firarî olan daima muallimin nazar-ı dikkati altında bulunması, hususî bir ihtimama mazhar olması lazım gelen çocuklar vardır.

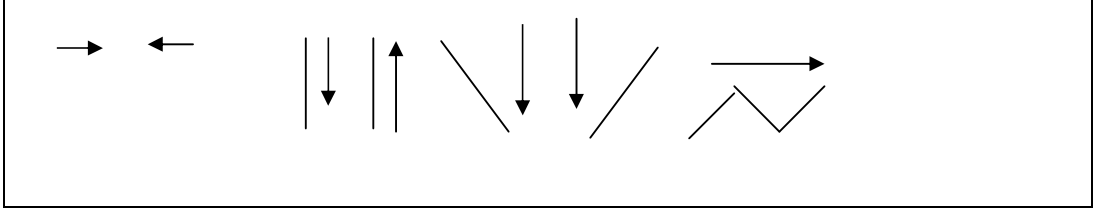
İşte göz kulak muayenesiyle ruhî bir tetkik neticelerine göre çocuklarınızı sıralara oturtacak olursanız daha makûl hareket etmiş olursunuz.

Her şeyden evvel kalemin hangi el ile, nasıl tutulması lazım geleceğini göstermelisiniz. Bazı çocuklar fena bir itiyat neticesi olarak solak olurlar. Filhakika sol el ile de iş yapmak, yazı yazmak temenni olunacak bir şeydir. Sol elimizin sol olmaktan başka ne kabahati vardır? İki elimizi birden her işi yapmaya alıştırmamış olmamızdan azamî zarar görüyoruz. Fakat mektep, sağ el ile yapılan her işin sol el ile de yapılmasını alıştırmaya mahsus bir yer değildir. Bu daha pek küçük iken anaya babaya düşen bir iştir. Biz yalnız solakların sağ el ile yazı yazmalarını temin etmek istemeliyiz.

Kalem nasıl tutulacaktır? Bu zannolunduğu gibi kadar kolay değildir. Çünkü kalemin iyi tutulmaması yazının serbest, güzel yazılmasına mani olur. Birçok tecrübelerim çocukların kalemi parmakları arasında pek ziyade sıkmakta, bundan dolayı yazıda fazla bir adale kuvveti sarf etmekte olduklarını göstermiştir.

Kalem sağ elin baş parmağıyla şahadet parmağı arasında tutulur. Bu iki parmağı kalemin üzerine kuvveti basarak bükme doğru değildir. Parmaklar tabiatıyla hafifçe bükük olursa kalemi tazyik etmez, yazının istediği oynaklığı kalem, ancak hafif tutulmak şartıyla temin eder. Orta, adsız, serçe parmaklar bir bir yine bitişik olarak içeriye doğru kıvrılmış

bir halde ele desteklik eder; bu desteklik işi hassaten serçe,adsız parmakların uca yakın kenarlarına tevcih eyler. Kalemin bu suretle tutulması müteaddit çizgi temrinleriyle birlikte öğretilir; sağdan sola, soldan sağa, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya, ufkî, şâkûlî mail küçük düz çizgiler, soldan başlayarak yukarıdan sağa doğru,sağdan başlayarak yukarıdan sola doğru yuvarlak çizgiler:



Bu çizgi temrinleri hem kalem tutmayı öğretmeye yarar hem de yazıya bir hazırlık olur.

Birkaç dersinizi bu derse haşır ederseniz büyük bir şey kaybetmediğinize emin olunuz. Yalnız bu işi yeknesaklıktan cansızlıktan kurtarmak bir zevk bir istek haline koymak pek lazımdır.

Bundan sonra artık (Dekroli) nin usûlünden istifade etmeye kalkarız; fakat bu da ancak birkaç ders içindir. Çünkü yazımız adeta (stenografik) dir. Latince gibi ne munfasıldır ne de yazılırken de aynı şekli muhafaza eder. Yazımızın böyle olması mesela (çitlenbik) kelimesindeki (y,t,n,b,y) harflerinin noktalarının yerlerinden başka bir farkları bulunmaması kelâm, kelime halinde öğretilmesini güçleştiriyor. Onun için biz sadece basarî hafızanın yazı şekillerini kolayca hafıza etmesini, çocuğun manasını anladığı bir cümleyi arkadaşının ismini yazmakla alacağı zevki nazar-ı dikkate alarak yazıdan başlamak istiyoruz.

Okuma-yazma öğretmek büyük bir sabır büyük bir sükûn isteyen bir iştir. Telaşın bilhassa asabiyetin bu işe pek muzır olduğunu kaydederiz.

Memleketimizde tedris malzemesinin yokluğu bizi amelî bir yol tutmaya sevk ediyor. Çocuğa beş hassasıyla idrak edemeyeceği yani gözüyle görüp kulağıyla işitip eliyle tutamayacağı şeylerden bahsetmek doğru değildir. Binaenaleyh dersimizi verirken elimizin altında bulunan müşahhas şeylerden azamî derecede istifade etmeye çalışmalıyız. Tabi içtimaî muhitimizin bize i'dâd ettiği vasıtalar istihfaf edilemeyecek kadar çoktur. Bizi muhit olan, mahsus eşyayı öğrenmek dahi pek çok şey öğrenmektir.

Cümlelerle İsimler

Kapıyı kapa. Yavaş yürü. Silgiyi al. Koluma bir bağ sar. Kalem iyi tut. Kalem kırıktır. Köşede otur. Herkes köşesine. Pencereyi aç. Güneş var. Paltonu as. Cam kırıldı. Vah vah! Deftere yaz. Sırayı sallama. Elini yıka, temiz ol. Su iç. Susunuz. Benden sor. Tebeşirle yaz. Tahtayı sil. Elimi öp. Ayağa kalk. Kürsüye çık.Yerine otur. Kurşun kalem aç. Defteri kirletme. Babanı ananı sev. Diz çök. Arkadaşını sev. Karnım aç. Söz dinle. Yemek ye. Yere bir şey atma. Anneni üzme.Tahta başına gel. Arkadaşının elini tut. Cevizi kır. Buna bir ad koy. Örümcek sinek avlıyor. Az tebeşir ver.

Dershane, kapı, sıra, kürsü, sandalye, döşeme, tavan, masa, pencere, cam, duvar, soba, boru, siyah tahta, tebeşir, silgi, defter, kelime, taş kalem, taş tahta, harita, levha.

Ahmet, Muhammet, Nuri, Fethi, Ayşe, Şadiye, Fikri, Aydın....ilh. Bu cümleler kelimeler söylendikten sonra tarafınızdan gayet okunaklı, iri, güzel bir tarzda tahtaya yazılır. Çocuklar defterlerine istinsah ederler. Güzel, doğru yazmalarına dikkat ediniz.

Sınıftaki eşyanın isimleri müstakil kağıtlar üzerine büyük harflerle yazılarak o eşyanın üzerlerine iğnelenir. Her çocuğun ismini de yazıp öğretiniz.

Sonra iki türlü oyun yapabilirsiniz: 1 - Her çocukta kartvizit

büyükliğünde kalınca kağıtlara yazılmış eşya isimlerini havî bir kutu yahut bir zarf vardır. Çocuk zarfın içinden bir kağıt çeker. Üzerindeki ismi anlamışsa, kalkar onu ifade ettiği şeyin üzerine iğneler. Ondan sonra defterine yazar.

2) Yine her çocukta bütün arkadaşlarının isimleri yazılı kartaları havî bir kutu yahut bir zarf bulunur. Bir çocuk kendi zarfından bir kağıt çıkarır üstündeki ismi okuyabildiyse gider o kartı o isimdeki arkadaşının önüne koyar.

Cümleler için de böyle bir oyun yapabiliriz. Yalnız yazdırılan cümleler sınıfta yapılabilecek işler olmalıdır; mesela (kapıyı kapa) gibi cümleleri havî büyük levhalar çocuklara tevzî edilir. Her çocuk kendine düşen levhanın üzerindeki emri ifa etmeye davet olunur. Çocuk emri anlamışsa derhal ifâ eder.

Bu iş hem eğlenceli hem faidelidir.

Bu derse on on beş gün sarf edebilirsiniz.

(a) sâiti

Öğrendiğimiz cümlelerden birini alalım:

"Az tebeşir ver ." Şimdi bu ibarenin içindeki (az) kelimesini tecrid edeceğiz. Bu kelimeyi "Senden ne isterdim? - Tebeşir- Ne kadar? Az - Ne dedin, az mı? Çocuklar arkadaşınızın ne dediğini işittiniz; öyle ise ne kadar tebeşir istediğimi siz söyleyiniz. "Çocukların hepsi birden "az" diyeceklerinde şüphe yok değil mi? Bu kelimeyi bir kere iki kere daha yüksek sesle çocuklara söyletirsiniz. Sonra "Haydi şu az sözünü ayrıca yazalım." diyerek siyah tahtaya yazar, çocuklara da yazdırırsınız.

-Şimdi bu az sözünü orta yerinden, şöyle yukarıdan aşağıya ikiye bölelim:

a | z

-Sağ tarafta kalan nedir?

- a

-Sol tarafta kalan?

-z (1)

Sonra "Buna bir ad koy" ibaresini yazdırırsınız. Aynı vech ile bunun

(1) Az dediğiniz vakit (z) nin sesi nasıl çıkıyorsa öyle söylenecektir. Diğer sâmitlerde kelime içinde sakın okudukları vakit ne ses çıkarıyorlarsa o sesle söyleneceklerdir.

içindeki (ad) kelimesini de tecrid edersiniz. Ayrıca söyletir, yazdırırsınız: (ad), (az) gibi bunu da ikiye böldürürsünüz.:

a | d

Ondan sonra mesela "arkadaşını sev" ibaresini yazdırırsınız, bundan da arkadaş kelimesini ayırtırsınız. Bunu evvela "ar-ka-daş" gibi üç heceye ayırır, birinci (ar) hecesini ele alırsınız, söyletir, yazdırırsınız. (ar) ı ikiye bölünce :

a | r

kalır.

Daha sonra "Örümcek sinek avlıyor" ibaresini alırsınız. Bundan (avlıyor) kelimesini, sonra yalnız "av" hecesini ayırırız. Çocuklar (av) ın ne olduğunu bilirler. Aynı usûl ile bunun da (a) ile (v) den mürekkebe olduğunu gösterirsiniz.

Şimdi "güneş var" cümlesini alamaz mıyız? " var" ı kaçaya ayırabiliriz? Üçe: v, a, r.

Bu harflerin hepsini biliyoruz; yalnız (a) nın üstündeki (~) işareti yok. İşte bu işaretin yalnız en başta gelen (a) nın üzerine konduğunu o vakit söyleyebiliriz.

Artık öğrendiğimiz (â, d, z, v, r, a) harfleriyle bildiğimiz bazı kelimeleri yazabiliriz. Şu kadar ki bu yazacağımız kelimeleri de evvel emirde çocuklara buldurmak lazım olduğunu hatırdan çıkarmayalım.

İşte o kelimeler: ada, azar, azar azar, zar, dar, azad, varda, davar, ana, arar, adar.

Nihayet bir cümle:

Az davar var.

İlk cümleler kelimeler derslerinden sonra şu yukarki dersin çocuklar için nihayet bir günlük şey olduğuna kanaat getirirsiniz ya!

Türkçe harflerin müttezat olmaktan ziyade müteşabih şekilleri ihtiva ettiğini bilirsiniz. Şekil müşabehetinin tedriste kolaylığı mevcut olduğunu tecrübe ile anladım; onun için (b,p,t,n,y) harflerini de birbirini müteakip gösteriyorum.

"Babanı, ananı sev" ibaresini alınız, bundan evvela (baba) kelimesini tecrid ediniz. Bunu iki heceye ayıralım:

ba | ba

Birinci heceyi (a) nın alt ucundan keselim, kaldı: b

Sol taraftakinin (a)olduğunu biliyoruz .Sağ taraftaki nedir?

- b(be). (1)

(b) ile (a) birleşince olur (ba) .Yan yana iki (ba) olur: baba

Dervişler sırtlarına ne giyer?

-Aba

-Bir yere gitmek için neye binersiniz, ama tekerlekleri olsun?

-Arabaya

(1) Kitab kelimesindeki (b) nin sesi.

Alınız "Kapıyı kapa" ibaresini, "kapa" kelimesini tecrid ediniz, iki heceye ayırınız:

ka | pa . İkinci hece: pa.

(a) yi aşağı ucundan kesip ayırınız: p-a.

(a) malum,öteki? p (pe) (1)

-Babamız sabahleyin size ne verir?

-Para: (p,a,r,a)

-Cumaertesinden sonra ne gelir?

-Pazar.

-Atlar, inekler, tavuklar ne yer?

-Arpa.

-Hristiyanların hocalarına ne denir?

-Papaz.

-Askerler nasıl yürür?

-Rap rap!

Şimdiye kadar görülen harflerden müteşekkil diğer kelimeler de hatıra gelebilir, "papara" gibi. Yeni cümleler yapabilirsiniz Baba para arar - arpa var.

"Yere bir şey atma" ibaresinden "atma" kelimesini tecrid ediniz. Bunu: (at | ma) hecelerine ve (at) hecesini (a | t) seslerine ayırtınız.

İşte birkaç kelime : ata - tatar - atar -batar - tapar - pota - tava .

Tekrar "Babanı, ananı sev" ibaresine müracaat eder , (ana) kelimesini ayırtırız. Bunu (a – na) diye iki heceye (na) hecesini (n | a) harflerine ayırmak zor mudur?

(1) Sap, kelimesinde okunan (p) gibi.

İkinci harf (a) dır, birincisi (n) [1]

İşte yine bir hayli kelime: dana- ban- banar- tavan- nar- naz- aban- taban- paravan.

Bir iki cümle: Ana nar arar. Dana arpa arar. Paravan var.

(İhtar: b, p, t, n harflerinin b, p, t, n gibi yalnız şekillerini de göstermek lazımdır.)

"Deftere yaz." emrini alalım .(yaz) kelimesini tecrid edelim.(y | a | z) suretiyle üç parçaya ayıralım.(a | z) malumunuzdur, (y) [2] kalır ki onu da şimdi öğrendik.

Kelimeler: ay- yay- pay- yar- yaz- yara- yarar- yap- yapar- yayar- yan- yanar- daya- dayar- bayat- yat- yatar- yavan- ayaz ilh.

Cümleler: Baba yazar- Ayaz var- At yan yatar- Tava yanar..... ilh.

"Karnım aç" ibaresi (aç), tecridi: a | ç. (a) malum , (ç)

Kelimeler: aç- taç- can- canavar- acarilh.

Cümleler: Ana aç yatar.-Can var.- Canavar azar.ilh.

"Pencereyi aç" cümlesi: (aç) ı tecrid: a | ç

Kelimeler: çapa- paça- çay- çavdar ilh.

Cümleler: Baba çapa yapar.- Çay yarar.....ilh.

[1] Yan kelimesinde okunan (n) gibi.

[2] Aydaki (y) gibi

"Koluma bir bağ sar" cümlesi": bağı tecrid: b | a | ğ

Kelimeler: aç- dağ- yağ- ağa- ağaç ilh.

Cümleler: Yağ yanar.- Ağa para atar... .ilh.

(İhtar: "gaz", "gaga" kelimelerinden başka kelimelerde (g) hemen (ğ) gibi okunur. Bunu telaffuz temrinleriyle öğretmek zarureti vardır.)

"Kapıyı kapa" cümlesi, "kapa" kelimesini tecrid: Bunu dörde böleriz: (k | a | p | a).
(ka) dan maadesi malumunuz: ka [1]

Kelimeler: ak- bak- yak- çak- akar- bakar- yakar- kok- kokar- kavak- yatak- yanak-
çanak-kanat karkaz....ilh.

Cümleler: Akbaba kapar- Çay akar- Ana yatak yapar- Kav yanar.....ilh

"Yavaş yürü" ibaresi, (yavaş) ı tecrid: y, a, v, a harflerini biliyoruz: (ş)

Kelimeler: aş- baş- yaş- kaş- yanaş- şaş- aşar- şaşar- yaşa- yaşarilh.

Cümleler: At dağ aşar- Paşa para atar.....ilh.

"Paltonu as" cümlesi: (as) ı tecrid (s)

Kelimeler: bas- pas- kas- kavas- saç- sat- say..... ilh.

Cümleler: Baba para sayar- Tatar arpa satar.....ilh.

[1] ak kelimesindeki k gibi söylenir.

"Silgiyi al" ibaresi, (al) ı tecrid: 1

Kelimeler: bal- dal- kal- şal- sal- yala- yalak- alay- kalay- dalakilh.

Cümleler: Bal yala. -Yalak akar.

"Cam kırıldı" ibaresi (cam) ı tecrid: m

Kelimeler: cam- şam- dam- yama- dama- maşa- madam- kamailh.

Cümleler: Babam yazar.- Anam çay yapar.....ilh.

"Vah vah" nidası.(vah) ı tecrid: (h)

Kelimeler: ah- şah- hay hay- havan..... ilh.

Cümleler: Şah para saçar. - Anam havan arar..... ilh.

(1) e sâiti

Türkçe'mizin tedrisinde uğranılan en büyük güçlük buradadır. Çünkü (e) sâitini yalnız başta bir de hemen kelime nihayetinde (e) şeklinde kullanıyoruz. Bir sâmiti diğer sâmite bağlarken yahut sadece bir sâmiti fethalı olarak kullanmak isterken aralarına hiçbir işaret koymuyoruz.

(a) nın vazifesini öğrenen çocuk (e) vazifesini görecektir bir şekil arıyor, fakat bu güçlük nihayet üç dört temrinle zail oluyor; çocuk yan yana gelen iki sâmiti aralarında (e) varmış gibi okuyor ve yazıyor.

Binaenaleyh bu esası gözeterek biz de bu derste hem tedrice riayet ettik

hem de imlâmızın şeklinde ferđi olarak gördüğümüz tasarruflara lüzum olmadığını anladık. Mesela (kelebek) kelimesini bazılarının yaptığı gibi (kelebek) şeklinde yazmak mecburiyetini görmedik.

(e) sâitinin kelimenin ortasında böyle hıfzedilmesi (keder, peder) gibi Arapça, Acemce kelimelerin okunmasını da temin ediyor.

(a) sâitiyle birlikte gösterdiğimiz sâmitlerin biri başta biri de müstakil olmak üzere iki şekli vardı._Şimdi (e) sâitiyle birlikte ortada, nihayette bitişen iki şekillerini de göstereceğiz. Esasen hafif olan (s, f, k) harflerini de bu meyanda göstereceğiz.

"Elini yıka" ibaresini alalım; ikiye ayıralım : elini | yıka. (elini) kelimesini de ortadan bölelim: (el | ni) . (el) kelimesini de ikiye ayırırız: Soldaki (l) yi biliyoruz; sağda (elif) "e" dir.

(elif) ancak başta bulunursa (e) okunur; ortada nihayette (a) dır , başta (a) okunmaz çünkü üzerinde (~) işareti yoktur.

Birkaç kelime: az- aş- ev- em- ey.....

"Herkes köşesine" emrini alalım, "köşe" kelimesini tecrid edelim; bunu ikiye ayıralım :(şe) kısmını alalım. Bunu da ikiye ayırsak şöyle olur: (ş | e) malum (e) kalır.

Demek (e) nihayette olursa bitişmek şartıyla (he) yazılır.

"Pencereyi aç" ibaresini alırız; (pencere) yi tecrid ederiz (p) malum, (n, c) iki taraflarından bitişen (n) ile (c) den başka bir şey

değildir. (r) ise yalnız bir ucundan bitişen (r) dir. Sona kalan harfte bitişmeyen (e) dir: (e)

Yine bir evvelki ibareden "her" kelimesini tecrid edelim, ortasından bölelim : h | r . Bu harflerin ikisini de biliyoruz. İşte böyle aralarında bir şey olmaksızın bitişen harfler, aralarında bir (e) varmış gibi okunur.

Şimdi (k, s) harflerini havi bir ibare bulalım.

Yine "Herkes köşesine" ibaresine müracaat ederiz. (herkes) kelimesini tecrid ettikten sonra(her), (kes) suretinde ikiye ayırırız, (kes) i de ortasından böleriz (k | s)

(k) baştadır; (e, l) harflerinin evvelinde gelirse şöyle () yazılır: (kâ, kel) ,(k) iki tarafından bitişir. (k) yalnız bulunur; (k) yalnız sağından bitişir. (s) sağından bitişir; başta (s) ortada (s) ve sonda yalnız (s) şekillerinde yazılır.

Kaidemiz malum: İki sâmit yan yana gelince aralarında (e) varmış gibi okunacak. İki ibare : "Babanı sev", "Defteri yırtma".

Birincide "sev", ikincide "defter" kelimelerini tecrid edelim.

Birinciyi ikiye ayıralım: s | v (v, r gibi yalnız sağından birleşir.)

İkinciye dört parçaya bölelim: (d, f, t, r)

(d) yi biliyoruz.

[1] k, pek kelimesindeki (k) nin , (s) de ses kelimesindeki ikinci (s) nin okunuşu gibidir.

(f) yeni harfimizdir; [2] başta böyle, ortada () nihayette () yalnızca () yazılır.

(t) iki tarafından bitişen (t), (r) yalnız sağından bitişen (r) dir.

Kelimeler: ebe- efe- kel- leş- ben- sen- en- el- bel- elek- yelek- kelek- fes- nefes- nefer- fener- bez- ses- kes- keser- semer- keder- deve- dere- zerde- perde- yer- kemer- kelebek- pencere- kertenkele.

Cümleler: Efe kama satar.- Kel baş- Beş para almam ilh.

Bildiğimiz dört emir:

1-Yere bir şey atma

2-Pencereye bak

3-Yerde otur

4-Benden sor.

Birinci ibareden (yere), ikinciden (pencereye), üçüncüden (yerde), dördüncüden (benden) kelimelerini tecrid edelim. (yer, pencere, ben) bildiğimiz şeylerdir. O halde (e), (ye), (de), (den) ne oluyor?

Çocuklar bu işaretlerin vazifelerini sezerler, fakat ne olduklarını anlayamazlar. Onlara (mefûlün ileyh)(mefûlün fih) (mefûlün anı) gibi hiç anlamayacakları şeylerden bahse lüzum yok.

Binaenaleyh birtakım buldurucu suallerle bu edatları çocuklara kullandırmaya çalışınız.

Mesela: Yeri göstererek: Burası ne?

-Yer

-Ayakla bas. Ne yaptın?

[2] (Harf) kelimesindeki () (f) gibi.

-Bastım.

-Nereye?

-Yere.

-Şimdi söylediğini yaz bakayım; yere bastım.

Çocuk (yere bastım) ibaresini yazmaya çalışacaktır.

(2) Perdeyi göstererek: Bu ne?

-Perde.

-Oraya bak, ne dedim?

-Bak dediniz.

-Nereye?

-Perdeye.

-Yaz: Perdeye bak.

(3) Yere bir defter koyarsınız, bu ne?

-Defter.

-Defter nerde?

-Yerde.

-Yaz: Defter yerde.

(4) Pencereyi göstererek: Elindeki kağıdı şuradan at. Ne yap dedim?

-At, dediniz.

-Nerden?

-Pencereden.

-Yaz: Pencereden at.

İşte bu suretle çocuk (e, ye, de, den) edatlarının vazifelerini, nasıl yazıldıklarını

kolaylıkla öğrenir

Şimdi bu edatlar (a) lı kelimelerden sonra gelirse nasıl yazılıp okunacağını gösterebiliriz.

Mesela tavanı göstererek :

-Buraya bak. Ne dedim?

-Bak dediniz.

-Nereye?

-Tavana.

-Yaz: Tavana bak.

Çocuk (tavana) yazacaktır; işte burada müdahale eder, kalın heceli kelimelerden sonra (e) nin (a) gibi okunacağını anlatırsınız.

(ye) nin (ya), (de) nin (da), (den) in (dan) gibi okunması lazım geleceğini böylelikle buldurursunuz.

(i) sâiti

Bu sâit çocuklarca -sâmit olarak- malumdur. Bunun yeni vazifelerini göstermek için yine ilk öğrendiğimiz cümlelere müracaat ederiz. Şu kadar ki; bu sâit ince heceli kelimelerde (i), kalın heceli kelimelerde (ı) okunduğundan bu iki vazifesini birbirine karıştırmamak lazımdır. Onun için evvela (i) şeklinde okunduğu kelimeleri göstermeliyiz.

"İş işle" ibaresini alalım; (iş) kelimesini tecrid edelim, (ş) malum; (i) nasıl okunacak? Çocuklar bunu (t) de öğrendikleri gibi (ti) okumak isterler. Şu halde (ş) ne olacak?(e) diye bir kelime var mı?Yok.

(y) burada (i) diye okunur. Şu kadar ki başta (y) (ye) okunacağından buna meydan vermemek için önüne bir (elif) getiririz.

Başta (y) (y), yahut (i) şeklinde yazılır.

Birkaç kelime: ip- it- iz- in-.....ilh

Başka bir ibare: "Diz çök", (diz) i tecrid: (d, i, z) e tefrik birkaç kelime: diş- dil- dik- bil- sil- pis-şiş- bit- çit.....ilh.

İki heceliler: iki- diri- dizi- sini- çivi- dişi- kişi- ibik- ilik-.....ilh.

Birinci hecesi (e) li ikinci hecesi (i) li kelimeler: erik- delik- kemik- deri- derin- peşin- yeşil-mendil- demirgibi.

Birinci hecesi (i) li ikinci hecesi (e) li kelimeler: ipek- inek- direk- bilek- çilek- pire- diken kireç.....ilh.

Birinci, üçüncü heceleri (i) li , ikinci hecesi (e)li kelimeler: içeri- ileri- kiremit.....ilh.

Yine iki ibare: "Kapıyı kapa", "Kalem kırıktır."

Bunlardan "kapı", "kırık" kelimelerini tecrid: Görüyoruz ki bunlarda (y) , (i) gibi okunur.

Aşağıdaki kelimeleri havî cümleler buldurup yazdırabilirsiniz.

Kır- kız- kış- kıl- çık- şık- sırt- sık- yıl.....ilh. Kırık- kırgın- kızgın- kırpık- kışın- sırk- çıkırık- yıldız- pılı pırtı- yılgın- çılgın- büyük..... ilh.

Alık- açık- solun- satın- çapkın- yangın- dalgın- yazı- yazın- karın- alın- kapı- yapı.....ilh.

İrgat- ırmak- sıçan- sıcak- kırma- sırma- sırça- kurak.....ilh.

(u) sâiti.

Bu sâit de (av) daki (v) gibi çocuklarca -sâmit olarak- malumdur. Şimdi bunun sâit işini gördüğünü göstermek lazım gelir fakat dikkate şayandır ki bu, dört türlü vazife gören bir sâittir. Budört türlü vazifeyi birer birer göstermeliyiz. Birbirine karıştırdığımız taktirde çocukların işin içinden çıkmaları mümkün olmaz.

"Benden sor" emrini ele alalım: "sor" kelimesini tecrid edelim. (v) burada (o-o) diye okunuyor.

Birçok kelimeler: soy- sol- çok- yok- boy- ok- boş- on- don- kol- yol- koy-koş.....ilh.

(o) dan sonra gelen (a) sâitini havî kelimeler: boya- soba- çorba- çorap- çoban- soğan- kova-kola- kolay- konak- çolak- dolak- çomak- çomar.....ilh.

(a)dan sonra (o) gelmez; yabancı dillerden alınan (salon, gazoz, vapur, kaput, palto) kelimeleri müstesnadır.

(i) den sonra (o) yalnız limon kelimesine mahsustur.

(o) dan sonra (i) de ancak yabancı kelimelerde bulunabilir: (polis) gibi.

"Su iç" emrini alalım; "su" kelimesini tecrid edelim: su.

Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli?

Burada (v) "uzun" kelimesindeki (u- ou) gibi okunuyor.

Birçok kelimeler : bu- şu- buz- kuş- bul- dul- suç- bur- dur- kur- kurt.....ilh.

Uzun- kuzu- kuru- kuyu- bulut- kurşun- kuyruk- çubuk- bulgur- buruşuk.....ilh.

Odun- oyun- koyun- koltuk- soğuk- boyun- bozuk- çocuk- koğuk- somun- korku- komşu- soluk-oluk- domuz- omuz.....ilh.

Kavun- sabun- karpuz- pamuk- armut.....ilh.

Kuşak- kulak- uşak- yular- duvar- yuva- yumak- Yunan- kumar- yumuşak- yuvarlak.....ilh.

"Elimi öp" emrini alalım; "öp" kelimesini tecrid edelim: öp.

"o" burada (ö) gibi okunuyor.

Kelimeler: öz- ör- öd- öt- dök- dön- gör- kök- söz..... ilh.

Köşe- kötek- köpek- döşek- börek- çörek- ördek- körpe- döşeme.....ilh.

"Annemi üzme" emrini alalım; "üzme" kelimesini tecrid edelim; bu kelimeyi ikiye bölelim: üz-me

(üz) kelimesinde (z) malum; kalır -ü(ü)

Kelimeler: üç- büz- yüz- düz- dün- küp- kül- tüy- tül- bük- üst- kürk- Türk.....ilh.

Üzüm- yüzük- küçük- büyük- türlü- sürü- yürü- çürük- düşük- sülük- sümük- bütün- düşün- üzüntü- dümdüz- düdük.....ilh

Örtü- köprü- törpü- sönük- körük- köpük- kömür- öküz- ölü- yörük.....ilh.

Bu ana kadar gördüğümüz kelimelerin hepsiyle birçok cümleler halinde temrinler yapar, bütün bunların iyice öğrenilmesine çalışırsınız, fakat bu kadarla Türkçe'nin okuma yazması öğrenilmiş sayılmaz; öğrenilecek birkaç harfle beraber birtakım hususiyetler daha vardır.

Binaenaleyh buraya kadar öğretilen şeyler üzerine üç beş gün mütemadi temrinler yapıldıktan sonra gösterilmeyen harflere geçilebilir.

(j, h, h, t) harfleri

İşte her biri için birer numune:

-Geçen gün komşunun damından bir öküz çalmışlar. Komşu karakola gitmiş, haber vermiş. Karakolda kim oturur?

- Jandarmalar efendim.

- Peki, jandarmalar öküzü çalan adamı aramışlar, bulmuşlar, kasabaya götürüp hapishaneye tıkmışlar. İşte bu kadar. Şimdi söyleyiniz bakayım:

-Hırsız kimler tutmuştu?

-Jandarmalar.

-İyi....Bu sözü seslerine ayırılım: "j-a-n-d-a-r-m-a". Baştakinden başka harflerin hepsini biliyorsunuz. Baştaki harfin (z) den farkı üstünde bir yerine üç nokta bulunmasıdır.

Bu harfi de öğrendiniz; yazınız öyle ise:

Japonya- jurnal. Başka var mı?

Şimdilik bu kadar biliyoruz.

(2)- Deminki jandarmalar ne yapmışlar?

- Öküzü çalanı tutmuşlardı.

- Bir şeyi çalana ne derler?

- Hırsız; Tahtaya yazdıktan sonra:

- Bu sözü de seslerine ayırılım: h, ı, r, s, ı, z. Baştakinden

maade bütün harfleri tanıyoruz. Baştaki de (c) gibi yazılıyor yalnız noktası üstte, bunun sesi (h)dir. Bu da (c) gibi dört türlü yazılır.(-, -, -, -)

-Köpek ne yapar?

-Ulur.

-Başka?

-Hırlar.

-Yazınız: Köpek hırlar.

Bazı adamlar uykuda nefes alırken gürültü ederler, ona ne derler?

Horultu.

İşte buldurulacak birkaç kelime: homurdanma- hırıltı- yahut- hortlak- pıhtı- baht.

(3)- Bir hendekten atlamak istesek ne yaparız? Mesela hendek biraz geniş, kenarına basıp öte tarafına atlayıvermek kabil değil. O vakit ne yaparız?

-Birkaç adım gerileriz.

-Niçin?

-Hız almak için.

-Ne almak için?

-Hız.

-Bunu yazmak isterseniz nasıl yazarsınız?

Çocuklar ya (ha) ile (hız), yahut (hı) ile (hız) yazarlar. O vakit (hı) nın biraz daha hafif, (ha) nın biraz daha kalın olduğunu anlatır, bu iki ses arasındaki ses için de (he) kullanıldığını söylersiniz. Bu da (c, ç, h) gibi, fakat noktasız yazılır: hızlanmak, hız.

(4) -"Köşede otur" ibaresini alalım : (otur) kelimesini tecrid edelim. Bundaki (t) harfi (tı) ile yazılabilir mi?(tı) (te) den biraz daha ağır değil mi?

Bu harfin de dört şekli var: ...,,.....

Kelimeler: takım- tabur- tarak- tırpan- natır- katır- balta- olta- tavuk-tırmık- tırnak- tas- taslak- tavşan- tat- tortu- tuz- tuzak- torun- taş- tasma.....ilh.

Daha dört türlü okunan (k) harfi

(1) Bir cümle: Güneş var. (güneş) i tecrid.

Baştaki harften maadesi malum: baştaki (kef) (g) okunuyor.

Birkaç kelime: gün- göz- gündüz- gör- görgü- silgi- süngü- görk- göze- gelin- sünger-
gemi- gizli- geç- geçit- gezme- engin- zengin- güve- güveç- güğüm- gümüş- güzel-
gel- gül.

(2) Bir cümle: Söz dinle. (dinle)yi tecrid.

Birkaç kelime: en- on- ense- deniz- geniz- son- dinlemek- karanlık- inlemek- inilti-
anlamak- gönül ilh.

(3) Kaza kaymakamının adını bilen var mı?

-Ben biliyorum, efendim.

-Nedir?

-.....Bey.

-(beğ) sözünün nasıl yazıldığını biliyor musunuz? Siz mutlaka (y) ile yazmak istersiniz; halbuki bu, böyle yazılır (beğ). Tenekeçilerde lehim törpülemek için üstü tırtık tırtık bir küçük demir vardır. Ona ne derler?

-Törpü.

-Hayır törpü daha büyük olur.

-Eğe

-Hah! İşte eğe de böyle yazılır: eğe.

Birkaç kelime: eğer- eğreti- iç- değil- diğer- iğne- değer- değerimen- değerismek- yiğerimi- değerimi- buğu ilh.

(4) İşte çocuklar şu sözlerde de (kef) (v) gibi okunuyor; bu sözleri hatırınızda tutunuz, gövde-gövüs- sövüş- dövüş- gövercin.

Beş müstesna imlâ daha:

- 1) Bana su getir.
- 2) Sana söylüyorum.
- 3) Ona ne dedim.
- 4) Ben buna bir karpuz aldım
- 5) Şuna bak.

Bu misalleri taaddüd ettirerek bu beş kelimenin imlâlarını çocukların zihninde tamamıyla yerleştirmek lazımdır. Bu müstesnalık hemen bu beş kelimeye aittir. Bunlar da en çok kullanılan , çocuklarca her vakit söylenen sözlerdir.

Yazıldığı gibi okunmayan kelimeler

Artık çocuklarınız bütün Türkçe, yahut Türkçeleşmiş kelimeleri okuyup yazabilirler mi? Birtakım kelimeler vardır ki yazıldığı gibi okunmaz. O kelimeleri de çocuklara buldurmak, sonra doğru olarak yazdırıp belletmek lazımdır. Bu kelimeler çok değildir; onun için hıfzı kolaydır.

İşte o kelimeleri de aşağıda sıralıyoruz; siz onları münasip cümlelerde kullanır, çocuklara yazdırırsınız:

havâce-	(hoca)	okunur.
havânende-	(hanende)	"
dir-	(der)	"
dimek -	(demek)	"
vir -	(ver)	"
virgi -	(vergi)	"
sil -	(sel)	"
irken -	(erken)	"
itmek -	(etmek)	"
idilmek -	(edilmek)	"
il -	(el)	"
gice -	(gece)	"
div -	(dev)	"
kise -	(kese)	"

Bunlara dair birkaç cümle de yapalım:

Az veren candan, çok veren maldan- Eden bulur- Sel gider kum kalır- El ne der?-

Türkeli Türk'ün öz yeridir.

Hayli yüksek tahsil görmüşlerin dahi çok defa yanlış yazdıkları (ki) ile (ke) hakkında da burada bir ders tertibi muvaffaktır.

ki: benimki- seninki- onunki- bizimki- sizinki- onlarınki

bendeki- sendeki- ondaki- bizdeki- sizdeki- onlardaki- evdeki- çarşıdaki- kapıdaki.....

bugünkü- dünkü- yarınki- geçen seneninki- yazınki- kışınki.....

ke: (ki) gibi okunur: çünkü –hangi- halbuki- öyle ki- şöyle ki..

Sâit almadıkları halde sâitli gibi okunan Türkçe kelimeler:

bir- dört- sekiz- kırk- yetmiş- seksen- doksan- biz- siz.

Demek ki bu tür kelimeler de mahduttur; müteaddit cümle temrinleriyle bunları da olduğu gibi öğrenmek hiç de zor değildir.

bağa) kelimesi de yalnız kurbağa (kurbağa), kaplumbağa (kaplumbağa) kelimelerinde kullanılır.

a) Mef'ûlün bih, muzâf, mazî-i şuhûdî (y) leri

Bu (y) ler dört türlü okunur:i, î, o, u.

1) Yeri kim yarattı?-Tanrı. - 2) At dağı aştı. - 3) Arabanın oku kırıldı. - 4) Üzümü yedim.

1) Kapının kilidi bozuldu. - 2) Anahtarı kaldı. - 3) Evin odunu bitti. - 4) Kömürü daha var.

1) Dün teyzem bize geldi. - 2) Bizde bir gece kaldı. - 3) Bu makineyi kim bozdu. - 4) Kurt kuzuyu gördü.

(y) halinde.....(si) şeklindeki mûzâf da öyle:

1) Dereyi geç. - 2) İyiyi tut. - 3) Kuyuyu kapa. - 4) Örtüyü düzelt.

1) Pencerenin perdesi yırtıldı. - 2) Odanın kapısı açıldı. - 3) Komşunun kuzusu oldu. - 4) Kapının sürgüsü yok.

b) Zamir-î izâfî cem-i mütekellim (miz), cem-i muhatab (nız)

1) Evimiz yandı.- 2) Çantamız düştü.- 3) Odunumuz bitti. -4) Gözümüz açıldı.

1) Defteriniz yırtıldı.- 2) Babanız ne iş yapar? - 3) Kolunuz kısadır. - 4) Gözünüz görmez mi?

c) Fiil-i cevherînin müfred muhatab (sın) ı

1) Yarın nerdesin?- 2) İyi bir adamsın. -3) Bize komşusun. -4) Sen benden daha küçüksün.

d) fiil-i cevherînin cem-i muhatabı (sınız) ı

1) Bugün iyisiniz. -2) Bize yabancısınız. -3) Ne kadar solgunsunuz.. -4) Siz benden büyüksünüz.

e) fiil-i cevherînin müfred gaib (dir)

1) Dayım zengindir. -2) Bizim ev dardır. -3) İçtiğim şıra değil sudur. -4) Ova düzdür.

f) mâzî-i naklinin (miş) i

1) Dadı bize gelmiş. -2) İki gece kalmış. 3) Hırsızlar polislere pusu kurmuş.-4) Dayım sizi yolda görmüş.

g) muzâf-ı ileyhin (nin)

1) Bu çeşmenin suyu akmaz.-2) Bu odanın suyu çok alçaktır.-3) Kuyunun ağzı dardır. -4) Örtünün üstü kirlenmiş.

h) İstifhâm edatı (mi)

1) Annem size gitti mi? -2) Yağan kar mı? -3) Meleyen keçi mi? -4) Kömür mü aldınız?

ı) Vasfîyet edatı (cı) ile (sız)

1) Şekerci bize komşudur. -2) Evin merdivenini taşçı yaptı.

3) Yanımızdaki turşucu iyi bir adamdır. -4) Kömürcü kömür getirdi.

1) Komşu kadın kimsesizdir. -2) Adsız parmak dördüncü parmaştır. -3) Susuz kuyuya (kör kuyu) derler. -4) Örtüsüz masada yemek yenmez.

i) harekelenen (ka, ke, ç) harfleri

Türkçe’imizde “ok”, “gök”, “uç” gibi bir heceli kelimelerden başka (ka, ke, ç) ile nihayet bulan kelimelerin sonuna bir sâit gelirse (ka) (g) ye, (ke) (y) gibi okunan (ğ) ye, (ç) de (c) ye kalbolunur.

Bu kaideyi çocuklara tarif etmeye lüzum yoktur. Zaten mücerred olarak ifade olunacak bir kaidenin çocuklarca hıfzedilmesi kolay değildir.

Onun için yine cümleler dahilinde kullanmak suretiyle çocuklara bu kaideyi sezdirebilirsiniz.

Çocuklara bir kalpak göstererek:

-Bu nedir?

-Kalpak

-Kimin kalpağı?

-----‘ın kalpağı

-Yazınız:-----‘ın kalpağı

Çocuklar kalpakı yazarlarsa:

-Niçin öyle yazdınız? (Kalpakı mı diyorsunuz?)

-Hayır efendim, (kalpağı) diyoruz.

-O halde ne ile yazacaksınız?

-Çocuklar bilmeyecek olurlarsa o vakit (ğ) ile yazılacağını çünkü

(k) dan sonra (a, ı, u) gelirse (ka) nın (g) yazılacağını fakat (ğ) okunacağını söylersiniz.
Ondan sonra yine birçok temrinler yaparsınız:

“kabak” ı düşürdüm- “çocuk”a para verdim- “kazık”ı çıkar- “koruk”u sık.....ilh.

Buraya bir parça ekmek koydum; Remzi gelsin, alsın. Kim aldı?

-Remzi aldı.

-Neyi?

-Ekmeği

-Yazınız: Remzi ekmeği aldı.

Yukarıda söylediğimiz vech ile burada da (k) nin (ye) gibi okunan (k) ye münkalib olduğunu buldurunuz.Yine temrinler:

"köpek" e kemik verdim. -Köpek "kemik" i yaladı. - Elmanın "çürük"ü yenmez.
Remzi'nin "dudak"ı kırıldı...ilh.

Bir ağaç göstererek:

-Bu ne?

-Ağaç.

-Bakınız ona- Nereye baktınız:

-Ağaca.

-Yazınız: Ağaca baktım.

Dikkat ederseniz - tek heceli olmamak şartıyla -(ç) ile nihayet bulan kelimelerimiz pek azdır. Onun için (ağaç) kelimesi üzerinde birkaç temrin yaptırdıktan sonra dersi uzatmazsınız. İhtar: b, d, c harflerinin sükûn halinde p, t, ç okunduğunu ,fakat p, t harflerinin de hareke halinde b, d yazılıp okunduğunu sezdirirsiniz:

kebab (kebab), kitab (kitap), kanad (kanat), imdad (imdat), ac (aç), anac (anaç), kalıp (kalıbı, kalıba), dert (derdi, derde), kurt (kurdu, kurda), simit (simidi, simide)

Bütün bu gibi hususiyetler muallimin dikkati, dirayeti sayesinde ders esnasında yavaş yavaş kolaylıkla öğretilir.

Buraya kadar girdiğimiz tafsilat tatbiki meraklı, mesleğine bağlı muallimler için zannederiz faideden hâli değildir. Bu malumatı adeta verilecek ders şeklinde yazmak lazım mıydı? Böyle bir iddiada bulunulmayacağına şüphe etmiyoruz. Herhalde Türkçe'mizin okutulmasında pek yeni bir vaz'etmiş olduğumuza kânîyiz. Yeni muallimler bu usûlü tatbik, tecrübe etmek istesinler. Diğer usûllerden ziyade bunda daha çabuk muvaffak olacaklardır.

İkinci Kısım

Arabîden, Fârisîden alınıp imlâları muhafaza edilen me'nûs kelimeler

Lisanımızda usûl imlalarıyla kullanılan Arabî, Fârisî kelimeleri okuyup yazmak pek güçtür; bu kelimeleri Türkçe'mize temsil etmiş olduğumuz halde imlâlarını halâ muhafaza etmekteyiz. Bunları nasıl okutacağız?

Şimdiye kadar tutulan usûl bu kelimeleri "hareke-i resmiye" ile yazmaktı. Başlangıçta hareke-i resmiyeyi kullanmak, çocuklar bunların imlâsını yazmakta rûsûh peyda ettikçe yavaş yavaş "hareke-i resmiye" leri kaldırmak usûlü takip olunmaktadır. Bu tarik doğru mudur?

Hareke hatt-ı zatında hiç ses olmayan, ancak yerine göre daha doğrusu harfin asıl mahrecine göre okunan mücerret bir işarettir, başka bir şey değildir. Mesela (keder) kelimesindeki (üstün) işareti (e) işini gördüğü halde (kader) kelimesinde birincisi (a) , ikincisi (e) vazifesini görüyor.

(i) ,(ı) dört türlü (u) için de öyledir.

(a) dan maada diğer Türkçe sâitler için de aynı mütalaa vârid değil midir? Hayır.

Çünkü bunların muayyen vazifeleri vardır; sonra her vakit ispat edilirler.(hareke-i resmiye) gibi ortadan kayboluvermezler.

Mamafih(hareke-i resmîyetleri evvela ispat sonra tayyetmekle iş bitmiş olmaz. Tecrübeler gösteriyor ki liselerin devre-i sâniyelerine geçmiş gençler bile bir çok imlâ hatası yapıyorlar.

Halâ (ha) ile (hı), (zal) ile (ze), (zı) ile (dad) harfleri değme münevverleri bile ara sıra tereddütlere düşürmekten halî değildir. İstanbul gazetelerinde meselâ (rezalet) kelimesinin(rezalet) yazıldığını her vakit görüyoruz.

Diyeceksiniz ki (he) varken (ha) ve (hı) ya, (te) varken (tı) ya, (ze) varken (zal) ile (zı) ya, (de) varken (dad) ile (tı) ya, (sin) varken (se) ye ne ihtiyaç var? Arapça'da bunların hususî mücerrehlerinin bulunması, Türkçe'de aynıyla ibkalarını neden istilzam etsin? Gayet mülzem bir sual; fakat meseleyi mantık halletmiyor. (ha) yı (ha), (he) yi (he).....ilh. yazmak mecburiyetindeyiz. Biz muallimlerin vazifemiz ancak buna inhisar eder.

Ben bu harfleri hâvî olan kelimelerin imlâsında tereddüt ettiğimi pek bilmiyorum; şuursuz bir halde bütün bu kelimeleri doğru yazıyorum. Sebebini araştırdım; kendimce şunu buldum:

Vaktiyle (Darüşşafaka)da olduğu gibi (Rüşdiye-i askeriye)lerde de

“Esmâ-i Türkiye”, yahut "Risale-i İmlâ" isminde bir ders kitabı vardı. Bu kitapta Türkçe’lerde kullanılan kelimelerin birçoğu kısım kısım toplanmıştı, mesela "Allah'a ve Kitabata Dair" serlevhası altında yirmi otuz kelime vardı. Bunları hem yazar hem ezberlerdik. İşte imlâ hususunda bu kitaptan çok istifade etmiş olduğumu hatırlıyorum.

Otuz altı otuz yedi sene evvel okuduğum bu kitabın şekli, bazı kelimeleri, bir de nedense balıkların isimleri tamamıyla hatırımda kalmış:

Balıklara dair				
İzmarit	İskorbit	İlarya	Pisi	Tekir
İstavrit	Uskumru	Barbunya	Palamut	Torik
Çinekop	Kofana	Kefal	Levrek	Mercan
Hamsi	Kaya	Gelincik	Lüfer	Mezgit

Binaenaleyh Doktor “Dekroli” nin (alâka merkezi) kaidesine uygun görünen bu tarzdan iyi istifade etmişim.

Şu izahat üzerine artık Arabî, Fârisî kelimelerin hareke ile öğretilmesine lüzum kalmadığı anlaşılır. Bu kelimelerin yukarıda gösterdiğim (se, zel, dad, zı, ayın) harfleriyle (e) sâitinden ma’dası Türkçe’imizde müşterek olduğundan , bu harfleri de kelimeler dahilinde kullanmak suretiyle öğretmek muvaffak olur.

Demek yine müracaat edeceğimiz usûl-i cümle, kelimeler usûlüdür; fakat bu usûlün tatbikinde iki yol takip edebiliriz.

- 1) Kelimeleri heceleri miktarına göre tasnif ederek kullanmak,
- 2) Kelimeleri tedâî tarzıyla öğretmek için alâka merkezleri etrafında toplamak

Bunlardan başka bir de iştikaklarını nazar-ı itibara alarak kelimeleri tasnif etmek olabilir. Mesela; şevk, iştiyak, müştak. Fakat bu tarz bizi çıkmaz bir yola sevk eder.

Bizce lisanımızın hususiyetini nazar-ı dikkate alarak birinci tarzı kabul etmek muvaffak görüldü. Usûlümüz ikinci hatta üçüncü tarzların da tatbikine müsait olduğundan, intihab edilecek tarzı muallim arkadaşlarımızın dirayetine bırakırız.

Şimdi derslerimize başlayalım:

Şu aşağıki ibareyi söyleyiniz, sonra yazdırınız:

-Remzi mektebe geleli tam iki ay oldu.

Remzi herhangi bir çocuğun ismidir. Muallim çocuklardan bir başkasının ismini de kullanabilir, çünkü daha başlangıçta birbirlerinin isimlerini yazıp okumayı öğrenmişlerdi.

(tam) kelimesi üzerinde durur, onu başka cümleler içinde söyleyip yazdırmaya çalışırsınız.

İşte çocuklara buldurulacak bir heceli kelimeler:

Hal- has- şan- saf- ar- fal- kar- mal- nam.

(ar) kelimesindeki (ayın) harfi bildiğimiz (gayın) a benziyor; yalnız üstünde noktası eksik. Bunun sesi (a) dır. (âr) ile (ar) arasında telaffuzca büyük bir fark yok. Şu halde çocuklardan bir zekisi kelimenin niçin (âr) şeklinde yazılmadığını sorarsa, ne cevap verilecek? Bu kelimenin yabancı bir lisandan gelirken (a) harfini de beraber getirmiş olduğunu söylemekten başka çare göremiyoruz. Bu usûlümüzün müşahhaslığına münâfi bir şeydir; fakat zarurîdir.

Çocuk ileride bu harfle yazılan birçok kelime görecekler. Binaenaleyh harfe alışması, içinde bu harf bulunan kelimenin aslı Türkçe olmadığı öğrenmesi ne zarar verir?

Usûlün en mühim ciheti, bir kelimenin muhtelif çocuklara münasip birer ibare içinde söylenmesi, yazdırılmasıdır.

Bir Heceli Fethalı Kelimeler

Arz – bend - pay – had - harb- hak- hat- harc- helâk- dert- ders- zevk- renk- şart- şey- şeyh- sarf- saf-tarh- zarf- zan- garb- gayb- fert- kay- kayd- narh- nem.

(arz) kelimesindeki (z), (zevk) kelimesindeki (z), (zarf, zan) kelimelerindeki (z) harfleri çocuklar için yenidir; mamafih (z) nin noktasız olan (s) yi zaten biliyorlar; bunların üzerine birer nokta koymakla seslerinin Türkçe öğrendiğimiz (z) ye benzediğini görüyoruz. Demek ki bu kelimeler de Türkçe 'den başka bir dilden alınmışlardır. Bu yeni harfli kelimeler üzerlerinde diğerlerinden ziyade ısrar etmek lazımdır, çünkü ötekilerini yazıp okumakta çocuğun güçlük çekmeyeceğine şüphe yoktur.

İşte birkaç cümle:

-Üzerinde yaşadığımız yer, bir portakal gibi yuvarlaktır; bunun adına (arz) derler.

-Yağmur yağmış, sular bendi aşmış.

-Kunduracı pey almadıkça kunduraları yapmaya başlamıyor.

-Yaramaz çocuğa haddini bildirirler.

-Ben büyüyünce düşmanlarla harp edeceğim.

-Haksız işe göz yummailh.

Bir Heceli Kesreli Kelimeler

Cild- cin- cins- hırs- his- din-zirh- zıt-ırz.

Birkaç cümle:

-Kitabım ciltlidir.

-Cin çarpar derlerse inanma.

-Bizde cins bir horoz var.

-Hırsından çatlayacak..... ilh.

Yalnız Zammeli Kelimeler

Put- burç- cüz- nur

Bir cümle:

Eski adamlar puta taparlarmış.

İki Fethâlı Kelimeler

Ecel- Ahmed- ahmak- ezber- esad- atlas- eğer- ekrem- elbet- baytar- beden- biter- peder- perçem-pençe- tahta- servet- cetvel- cevher- çengel- çehre- haram- hased- hasen- hazret- halka-hantal-haydar- haber- hardal- hasta- devlet- re'fet- Recep- rahle- rahmet- rençber- zahmet- sebep-sebze-secde- serbest-sersem- sakat-senet- şeker- sedef- tamah- adet- Arap- arsa- akrep- gazez- gayret- ferah- fazla- fakat- felek- kabza- kadeh- kader- kahve- Ka'be- kefe- kehle- lanet- lenger- levha- mahzen- meded- merkez- merhem- masdar- masraf- matbah- maden- maksad- mekteb- melek- menba- meyve- nezle- nefes- nevbet- verem- vatan- hafta- hemze- heves.

Bu kelimeler içinde (servet) var. Servet zenginlik manasına gelirse de çocuklara bu manâda öğretmeye lüzum yoktur. Bir insan ismi olarak göstermek kâfidir. Bundaki (s) harfinin de üstünde üç nokta bulunan bir (b) yahut (t) harfine benzediğini görüyoruz.(Re'fet) isminde de hemze var. Bittabi gelecek derslerde bütün bu harfler birçok kere görülecek, daha iyi öğrenilmesi mümkün olacaktır. Fakat asıl mesele, kelimeleri çocuklara öğretmektir. (matbah) kelimesinin (mutfak) okunduğuna dikkat ettiriniz. Birkaç kelime:

-Ahmet, ahmak bir çocuk değildir.

-Dersinizi ezber öğreniniz.

-Esat'ın babası baytardır.

Birinci Hecesi Medli, İkinci Hecesi Fethalı Kelimeler

Alet- bahçe- taze- hale- hane- rahat- sade- saat- şayet- adet- âlem- fare- kase- lades- lale- matem.

(â) medi ilk harfimiz olan (a) ya benziyor, fakat dikkat edilirse bu, yeni kelimelerin birçoğunda biraz uzun okunduğu gibi fethası da hafif okunuyor: alet, taze gibi.

Birkaç cümle:

Alet işler, el övünür.

Bahçeye ağaç dikelim.

Kase kırıldı ilh.

Birinci Hecesi Fethalı, İkinci Hecesi Medli Kelimeler

Ana- ecdad- ecza- ahab- ahşap- ahlâk- ezan- erbab

Erzak- esas- esrar- eşya- esnaf- etraf- âşâr- aza- ekran- elmas- evkaf- evlad- evham-
berbat- bela-baha- bahar- beyaz- peyda- tamam- تنها- sevab- ceza- cefa- cevap-
haram- helal- hayat- hayran- hayvan- hattat- derhal- derman- destan- da'vâ- devam-
zekâ- zaman- selam- sehpa- şeytan- sabah-sahra- sada- safa- salât- anka- feda- feryad-
fena- karar- kantar- kebab- kesad- kervan- keman- kenar-merak- meram- rnercan- mera-
mezad- mezar- mevta- Mevla- mehtap- meydan- namaz- veda- vefa-vefat- hava-
heman- Yahyâ

Bu kelime içinde nazar-ı dikkatimizi celb eden iki şey var: Biri birinci heceler hafif okunduğu halde ikinci heceler biraz kalın, biraz uzun okunuyor; diğeri (t) harfini (te, te) , (a) harfini de (i) şeklinde yazabiliyoruz; salât, da'vâ, Mevla gibi. Bu türlü kelimelere ileride yine tesadüf edeceğiz. Onun için çocukları bu türlü kelimelere bilhassa dikkat etmeye alıştırmamız.

Birkaç cümle:

-Ders esnasında gürültü edilmez.

-Güzel ahlâklı olunuz.

-Ezan okunurken dinleyiniz.

-Düşmüşlere yardım etmek sevaptır.

-Sorduğuma cevap veriniz.

-Hayvanları seviniz...

-Derhal işe girişiniz.....ilh.

Birinci Hecesi Fethalı İkinci Hecesi Kesre Olan Kelimeler

Esir- beyin- perçin- perhiz- peri- cemi- cehil- çünkü-

hapis- herif- hasır- hatim- hayli- zeki- reis- resim- rehin- zenbil- zenci- sebil- sedir- servi- satır- seyir- şerit- şekil- şehit- sabır- sahih- asır- akıl- ayıb- fakir- kabir- katil- kandil- kavi- kefil- meclis- medih- mescid- nesil- nasip- nefes- nevi'- nehir- vahşi- vahid- vakit- vekil- hazım- yezid- yetim.

Bu kelimelerin Türkçe'ye nasıl temsil edilmiş olduğuna dikkat ediniz. Mesela biz (servi) yazar fakat (selvi) okuruz; (sahih) yazarız, (sahi) okuruz. Şu yukarıdaki kelimelerin birçoğu hdd-ı zatında birer heceli olduğu halde biz onları iki heceli okuyoruz. Çocukların dikkatini bu noktaya celbediniz.

Birkaç cümle:

-Hasta olan perhiz etmelidir.

-Hırsız hapsettiler.

-Bekir zeki bir çocuktur.

-Akıl akıldan üstündür.....ilh.

İki Hecesi de Kesreli Kelimeler

Ezan- hınzır- zihin- şiir- sefer- sınıf- ıtır- ilim- fıstık- fikir- kıbtı- kısım- kibir- kelim- musır- nısır- seher

Birkaç cümle:

-Derste izin almadan bir şey sorulmaz.

-Birin önüne bir sıfır koyarsak on olur.

-Sınıfta bağırıp çağırmak ayıptır ilh.

Birinci Hecesi Kesre, İkinci Hecesi Fethalı Kelimeler

Sıklet- cihet- çile- hikmet- hile- dirhem- zirve- rik'a- siper- sine- şirket- sıfat- sıla- siga-
ibret-fırsat- kıble- kismet- kıt'a- kıymet- linet- nispet

Birkaç cümle:

- Bir okka dört yüz dirhemdir.
- Yazdığımız yazıya rika derler.
- Fırsatı kaçırma, çalış..... ilh.

İki Hecesi de Zamme Olan Kelimeler

Bülbül- cünbüş- hudud- huzur- hukuk- hüküm- husuf- rükû- zülûf- zümrüt- sükût-
sünbül- ömür- umum- gurub- küsuf- küfür- kutub- hücum- Yusuf- Yunus

- Baharda ağaçlar arasında bülbüller öter.
- Ay tutulmasına husuf, güneş tutulmasına küsuf derler.
- Sükût ediniz..... ilh.

Birinci Hecesi Kesre, İkinci Hecesi Medli Olan Kelimeler

Bina- tıraş- cila- cihaz- cihan- çirkab- çınar- hesap- rica- rıza- şifa- şimal- ziya- Îsâ-
kitap- mihrab- mikyasa- ölçü- miras- nişan- nizam- nikah- viran- hilâl.

Bu kelimelerden birkaçı yazıldığından büsbütün başka okunur: (cehiz-
çeyiz), (çirkab çirkef). Bunları çok tekrar etmelidir ki imlâsıyla okunması
arasındaki fark zihinlerde iyi yerleşsin.

Birkaç cümle:

-Geçen gün fırtınadan bir bina yıkıldı.

-Kundurana cila vurdurunuz.

-Çirkefe taş atma üstüne sıçrar.

-Kitabını kirletme.....ilh.

Birinci Hecesi Zamme, İkinci Hecesi Fetha Olan Kelimeler

Ülfet- türbe- cum'a- cümle- hürmet- rütbe- şube- gurbet- küre- lokma- müjde-
muhkem-mutlak- Musa- nüsha- nokta- hüner- Ömer

Musa' nın (y) si tıpkı (dua) (Îsâ) kelimelerinde olduğu gibi (a) okunur.

(nüsha), nazar, yahut bir hastalık için boyuna asılan, yahut kola bağlanan şey ise (muska) okunur; kitap mevzuu bahis ise yazıldığı gibi okunur.

Cümleler:

-Kötü kişilerle ülfet etmeyiniz.

-Cuma günleri kırlarda gezmeli

-Bayram yaklaştı, müjdeler olsun..... ilh.

Birinci Hecesi Zamme İkinci Hecesi (a) Meddi Olan Kelimeler

Hurma- dua- dünya- dolap- rüzgar- rüya- şubat- sual- tufan- külâh- noksan

Cümleler:

-Balçık hurmasını severim

-Annemize, babamıza dua edelim

-Dolap döner.....ilh.

Fail Veznindeki Kelimeler

ani- baki- tacir- cahil- caiz- hazır- hafız- hacı- hatır- hâkî- halis- hali- dair- sair- sahil- şahit-sahib- sadık- zabıt- zayı- tali- âdil- fatih- katil- kail- kadı- kafir- katip- kazım- lazım- nadim- nazik- nazım- nakis- vadi- vali

(Mef 'ul) Veznindeki Kelimeler

mezun- memur- meyus- mebus- mecbur- mechul- mahbus- mahcup- mahrum- mahzun- mahsul- mahsus- mahluk- mezkur- merhum- meşgul- masum- malum- mağlup- makbul- mektup- mel'un- memnu- mensup- mevcud- mevlüd- mahmuz

(İf 'al) Veznindeki Kelimeler

isbat- ihtar -idare- irade- İslam- isnad -işaret- isabet- ısrar- ıslak- itaat- iane- idam- ilan- inkar- ikrar- ikram- imkan- insan- insaf- ihmal- icad- iman

(Müf 'il) Veznindeki Kelimeler

müşkil- muhit-muhbir- müdür- müslim- mümkün- muzır- münbit

(Tef 'il) Veznindeki Kelimeler

tesir- temin- tebdil- tebyiz- tecvid- tahsin- tahkik- tahkir- tedbir- tertib- terfı- tesbih- teskin- teslim- teşbih- teşrif

teşvik- tashih- tasdik- tazyik- taciz- tatil- tayin- teftiş- takdim- taksit- taksim- taklid-
takdim- takdir-teklif- tekml- tenbih- tanzim- tevfik

(Tef 'ile) Veznindeki Kelimeler

tecrübe- tezkire- terbiye- tarife- taziye- tavsiye

(Müfa' ale) Veznindeki Kelimeler

mübalağa- mütareke- muharebe- muhafaza- muhakeme- müzakere- müracaat-
müsaade- mütalaa- muamele- muavenet- muahede- münasebet

(Müfa' il) Veznindeki Kelimeler

mübaşir-muhafız- muhalif- misafir- müsavî- mutabık- muavin- mukabil- mülazım-
mülayim- münasib- müvazî- muvafık- muhacir

(Tefa' ül) Veznindeki Kelimeler

mütemayil- mütenasib- mütevazi

(İftial) Veznindeki Kelimeler

ibtidar- ictima- ihtiram- ihtimal- ihtiyac- ihtiyat- ihtilaf- ihtiyar- irtifa-intihar- iştiyak-
ızdırap- itibar- itiraz- itiraf- itimat- itiyat- iftira- iktidar- iktiza- iltifat- iltimas- iltihab-
intihar- intizam- intikam-ihtimam.

(at) İle Nihayetlenen Cemi' Kelimeler

talimat- tenzifat- hububat- hayrat- rüsûmat- salavat- fiyat- kainat- mahlukat- malumat-
vukuat.

(Faîle) Veznindeki Kelimeler

desise- defîne- dakika- zahire- sahife- arıza- akide- kabile- kerime- mesire- netice-
latife- medine- netice- vazife

(Faîlet) Veznindeki Kelimeler

şeriat- tarikat- aşiret- mayişet- nasihat

(Faâlân) Veznindeki Kelimeler

cereyan- helecan- ramazan- darabân- galeyan- hezeyan

(Fa'lele) Veznindeki Kelimeler

debdebe- zelzele- kahkaha- vesvese

(Feale) Veznindeki Kelimeler

tereke- hademe- derece- sadaka- tabaka- acele- arefe- kasaba

(Fuûlet) Veznindeki Kelimeler

huşûmet- rutûbet- burûdet- suhûlet- hükûmet

Şedde

İşte çocuklara en güç gelecek mesele: şeddeli kullanılan harfin şeddesi üzerine kosa güçlük bir dereceye kadar zâil olur. Halbuki kitabelerde, gazetelerde şedde işaretinin hemen hiç isbat edildiği yoktur.

Onun için şeddenin anlaşılmasını kolaylaştıracak bir tarz lazım gelir. (tef 'il) mastarının ism-i failiyle ism-i mef 'ulü, (tefa'ül) mastarı, mef'ulü bize bu kolaylığı hazırlar. Diğer şeddeli kelimeleri ise öylece öğretip ezberletmek artık zarurî olur

Tef 'ilin İsm-i Faili

Mubassır- mücellid- muharrir- müderris- mürebbi- müzevvir (müzevir gibi okunur)- musahhah-müşevvik- muallim- müfettiş-mukallid- müneccim- müessir- müezzin- müvezzi

Tef 'ilin İsm-i Mef 'ulü

Müselles- mücessem- muharrem- muhakkak- müzekker- mürabba- mürekkep- musallat- müşerref- müşemma (muşamba gibi okunur)- muzaffer- muammer- muamma- muayyen-mufassal- mukadder- mukaddes- mukavva- mukadder- mükerrer- mükemmel- münevver- müebbed-muvaffak- muvakkat- muannes- müyesser

(Tefa'ül) Mastarı

teessür- teehhir-tabahhur- tebessüm- tecessüs- taharri- tahammül- tahattur- tedenni- tereddüd-terakki- tasallut- teselli- teşebbüs- teşekkür- tasavvur- taaccub.

Günlerin İsimleri

Cumaertesi - pazar- pazarertesi- salı- ciharşanba- pencşenbe- cuma

Arabî Ayların İsimleri

Muharrem- Safer- Rebiülevvel- Rebiülahir- Cemaziyelevvel [1]- Cemaziyelahir-
Recep- Şaban-Ramazan- Şevval- Zilkade- Zilhicce

Şemsî Ayların İsimleri

Kânun-ı sâni- Şubat- Mart- Nisan- Mayıs- Haziran- Temmuz- Ağustos- Eylül- Teşrin-i
evvel- Teşrin-i sâni- Kânun-ı evvel.

İhtar: Malumdur ki çocukların lugatları sinleriyle mütenasıptir. Her salim çocuk sininin, kabiliyetinin, muhitinin istilzam ettiği kelimelere muhtaçtır. Yoksa şu yukarıdan beri yazdığımız bütün kelimeleri çocuklara öğretmeye çalışmak doğru değildir. Her vakit kullandıkları, yahut kullanmaya mecbur oldukları kelimeleri seçip ayırmak, onları çocuklara hakkıyla öğretmek muallimin dirayetine kalmış bir iştir.

SON

[1] Arapça'da (cümadi) müennes olduğu için (cümadi'l-ülâ, cümadi'l-âhire) derler; bizde yazdığımız gibisi meşhurdur.

SONUÇ

Çevirinin Değerlendirmesi

O dönem mekteplerinden mezun olan öğrenciler kelimelerin nasıl yazılacaklarını ancak kopya yoluyla biliyorlar, bunun dışında akıllarından yeni bir şey yazarken, veya üç rakamı bir yere getirip toplarken zorlanıyorlardı. Okuma işi ise sadece elifba cüzlerinden gerçekleştiriliyor ve bu okumalar anlamadan ezberlemek şeklinde oluyordu. Çalışmayan, öğrenemeyen dayak yediği için, basmakalıp da olsa, herkes bir şey öğreniyordu.

“Yine o dönemde Avrupa’da okuma yazma öğretiminin usulleri o kadar değişmiş, çocuklar için ana dilini öğrenmek o kadar maddileşmiş, o kadar kolaylaşmıştır ki; artık bu ders için sarf edilen zaman beyhude geçmiş sayılamaz. Halbuki bizde altı yıllık ilk tahsilini bitiren bir çocuk doğru bir ibare okuyamıyor, derste bir yazı yazamıyor. Yazılan yazılar kendilerinin bile okuyamadığı eciş bücüşlerden ibarettir.” denerek bizdeki ve Avrupa’daki usüller karşılaştırılıyor, bizde uygulanmakta olan usûl eleştiriliyor ve Avrupa’da uygulanan yöntemin üstün yönleri dile getiriliyor. Ardından Avrupa’da kullanılan okuma yazma öğretimi usûlleri tanıtılıyor:

-Fransa’da uygulanan “Lisanı saf seslerle müteheyyic seslere ayırmak suretiyle sadeleştiren yeni usûl” . Ancak bu usûl de o döneme göre eskimiş sayılmaktadır.

-Belçikalı Doktor Decroly’nin kıraat tedrisinde çocuğun lisanındaki gelişimi rehber edinen usûl. İşitsel dilin yanı sıra görsel dili de yerleştirmeye yönelmiş, bizdekinin aksine okumaya yazmaya harflerden, hecelerden değil; cümleden başlamayı önermiş, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitmeyi tavsiye eden, ders esnasında pedagojik usûlleri taşıyan oyunların devreye girdiği, sık sık tekrara yer veren 4 aşamalı bir usûldür.

-Madam Montessori’nin okuma-yazma usûlü: Montessori çocuğun yazmaya başlamadan önce kalem tutmayı öğrenmesi gerektiğini bunun için geometrik şekiller kullanılabileceğini (çerçeve yapmak için), ancak bunların sonrasında adalelerin kurşun kalemi kolaylıkla tutabileceğini savunur. Bu temrinleri yapa yapa bir gün harfleri

kendi kendine yazmaya, o harflerle kelimeler teşkil etmeye muvaffak olur. Ancak bizde aynı usûlle kolayca muvaffak olmak mümkün değildir. Ayrıca Montessori aletlerinin tedariki de bizim için zordur.

Madam Montessori engelli çocukları terbiye ederken usûlünü keşfetmiştir. Her harf için özel aletler, oyunlar geliştirmiş, bu denli zengin bir materyale sahiptir. Birkaç harf öğrendikten sonra bunlarla kelimeler oluşturmaya alıştırılır.

Yazıya geçerken de bristol kağıdının kesikleriyle harflerin doldurulması, pürüzlü harflere temas, doğru, paralel çizgiler harflerin doldurulması gibi hazırlıklar yapar. Yani çocukların yazmak için gerekli olgunluğa ulaşması beklenmelidir.

Decroli de Montessori de ilk tecrübelerini engelliler üzerinde yapmışlardır. Kullandıkları vasıtalar arasında büyük bir fark olmamasına rağmen okuma bahsinde Decroli kelimededen başlar, Montessori harften başlar. Kitabımızın yazarı Kazım Nâmi de bu hususta Decroli'nin usûlünü doğru bulmaktadır.

-18.yy sonlarına doğru Olivya cümleleri kelimelere, kelimeleri de hecelerine ayırmak suretiyle okumaya hazırlamaya çalışmıştır. Okuma tedrisine fizyolojik bir esas kuran kişi budur. Ona göre çocuk anlamadığı bir şeyi okumamalı, metni anladıysa da onu ezberlemelidir.

-19.yy' in ilk yarısında Jakato ise çocuğa önce harfleri, sonra heceleri, en son da kelimeleri öğretmeyin der. Çocuğa bir ibareyi yahut herhangi bir sahifeyi söyletin, okutun, ezberletin. Buradaki kelimeleri diğer bir sayfada gördüğü vakit hecelerine kendisi ayıracaktır.

Fugol ise Jakato'nun usûlündeki gibi okuma yazmanın tedrisini kabul ediyor. Okuma-yazma usûlü denilen kıraat usûlü budur.

Bütün bu usûllerin uygulanışında memleketler arasında fark göze çarpar. Bu da gayet normaldir.Çünkü her memleketin sosyal, ekonomik vaziyetleri, ruhi kabiliyeti, ve özellikle yazısı daha önemlisi yazısının şekli diğer memleketlerinkine benzemez.

Yazara göre en başarılı görünen okuma-yazma usûlü Doktor Decroli' ninkidir. Ancak bu en başarılı usûlü bile bizde uygularken hem maddi hem manevi sebeplerden dolayı esas şekline bağlı kalmak şartıyla bazı değişiklikler yapmak durumundayız. Ancak

bunu gerçekleştirmek pek mümkün olmayacaktır. nk biz Arapların kullandığı harf dışı işaretler yerine zamanla baş gösteren ünlüler için de nszlerimizi kullanmışız,nllerimizi nszlerimizden almışız. Ayrıca harflerimizin farklı farklı Şekillerde okunması, (beş türlü okunan k gibi) birleşme Şekilleri farklı olması lisanın öğretilmesini güçleştirmektedir.

Yazarın ortaya koyduğu usûl ; Fugol’un usûlünden de faydalanmak Şartıyla Tahlil-i Terkil-i Okuma Yazma usûlüdür. Yazara göre kitap ocuk için ancak temrinler sırasında kullanılacak bir vasıta olmalıdır. nce kelamı, kelimeyi anlamalı sonra kitabında da bulup okumalıdır. Ancak o dönemde kitap talebeden çok öğretmene lazım olan, hocaları çalışmaktan men eden, çocukları gayret sarfından müstağni kılan muzır bir Şeydir.

Yazar usûlü hakkında “Türkçe Oku- Türkçe Yaz” isimli bir kitap yazmış, zamanla bunda bazı değişiklikler yapma gereği duyarak bu esere eklemiştir.

Yazar usûlünü açıklarken ilk iş olarak eğitime hazırlık mahiyetinde yapılacak işlerden bahsetmiştir.Bunlar okul ağı gelmiş çocukların tespiti,mektebe gelmelerinin sağlanması,okul açıldıktan sonra kayıt için ayrılan sürenin birkaç günde sonlandırılması, eski kayıtlıları tekrar alıştırmak, yenilere mektebi sevdirmek için musik, el işleri, beden eğitimi, resim, eğitici oyunlar, eğitici öğretici gezintilere yer verilmesi ki bu öğretmenin en büyük terbiyevi işidir. Bu işler esnasında velilerle sağlam bir diyalog oluşturmak, sınıflara alınan çocuklarda umumî sıhhat sağlık muayenesi yaptırmak, yaş farkına dikkat etmek (buna gereken önem verilmiyor nk ilköğretimde 7 ile 11-12 yaş arası ocuk bulunmaktadır), çocukları görme ve işitme muayenesi ile zihnî muayene neticesine göre sıralara oturtmak, yazma için gerekli malzemelerin (taş tahta- taş kalem, defter- kurşun kalem) bulunmasını sağlamak, kalemin hangi elle nasıl tutulacağını göstermek, hem kalem tutmayı pekiştirmek hem de yazıya hazırlık olması için çizgi çalışmaları yapmaktır.

Tüm bu hazırlıkların ardından Decroli’nin usûlünden faydalanıyor ancak yazımızın farklı olması nedeniyle kelâm kelime Şeklinde öğretilmesini güçleştirdiği için öğretime yazıdan başlamaktadır.Tedris esnasında çocuğun beş duyusuyla idrak edemeyeceği soyut Şeylerden bahsetmenin yanlış olduğu, bunun yerine elimizin altındaki Şeylerin

kullanılması gerektiği belirtilmiştir.Yani somuttan soyuta doğru bir öğretim önerilmektedir.

Cümlelerle isimlerin öğretiminde oyunlara başvurulmuş birtakım cümleler,insan isimleri sınıftaki eşya isimleri levhalar üzerine yazılarak çocuğa kavratılmaktadır. On beş günlük bir uğraş olarak önerilen bu uygulamanın eğlenceli ve faydalı olduğu belirtilmiştir. Bu dönemi takip eden dönemde; ünlüler, yazılışları ve okunuşları öğretiliyor. Bu öğretim esnasında daha önce verilen cümlelerden faydalanılıyor.Yer yer cümlelerdeki kelimeler sorular yoluyla bulduruluyor, sonra bu kelimeler hecelerine ayrılıyor, son olarak da ulaşılan harflerle aynı tarzda, kalıpta yeni kelimeler oluşturuluyor.

Bazı işaretler, kurallar (hâl ekleri) öğretilirken onların anlamayacakları şeyleri, aynıyle ezberletmek yerine çeşitli örnekler üzerinde işlevini kavratmak yolu izlenmiştir.Eklerin, edatların işlevleri birtakım buldurucu suallerle ,sezdirme yoluyla öğrenciye kavratılmaya çalışılmıştır.

Bu yolla yazıldığı gibi okunan kelimeleri öğrenen öğrencilere, yazıldığı gibi okunmayan kelimelerin öğretilmesinde yol ise ; bu kelimelerin çocuklara buldurulup doğru yazımlarının ezberletilmesidir. Zira bunların sayısı azdır. Liste halinde verilen bu kelimeler uygun cümlelerde kullanılarak ,çocuklara yazdırılması gerektiği belirtilmiştir.

Diğer bütün dilbilgisi kuralları da yukarıda anlatıldığı gibi örneklerle veriliyor.Çocuğun örneklerde kendisinin görmesi sağlanıyor.Yani sezdirme yöntemi kullanılıyor.

Yazar usûlünü Türkçe'nin okutulmasında pek yeni bir usûl olarak görmekte ve kendi usûlünde oldukça iddialıdır. Diğer usûllerden ziyade bunu kullanan öğretmenlerin bunda daha çabuk muvaffak olacaklarını ileri sürmektedir.

Eserin ikinci kısmı imlâ konusuna ayrılmıştır. İmlâ konusunda harekelerin bulunmayışı nedeniyle yaşanan sıkıntılardan bahsedilmiş, yazarın kendi öğrencilik döneminde kullanılan kitaptan ve usûlden söz edilmiş, burada konularına göre kelimelerin kısım kısım toplandığı ve bu kelimelerin hem yazılıp hem ezberlendiği anlatılmış,bu usûlün Doktor Decroli' ninkine benzediği belirtilmiştir. Buradan hareketle de Arabî ve Farisî

kelimelerin hareke ile öğretilmesine lüzum kalmadığı, bütün harflerin kelimeler dahilinde kullanmak suretiyle öğretmenin başarılı olacağı savunulmuştur. Burada kullanılacak usûl de yine cümle-kelime usûlü olarak ifade edilmiştir. Ancak bu kez farklı yollar belirtilmiş ,öğretmenin bunlardan uygun olanı seçmesi istenmiştir.

- kelimeleri hece miktarına göre tasnif ederek kullanmak
- kelimeleri alaka merkezleri etrafında toplamak
- iştikaklarını nazar-ı itibara alarak toplamak

Yazar hece sayılarına göre gruplamayı seçmiş ve farklı özellikler gösteren kalıplara göre kelimeleri gruplandırmıştır. Önce o kalıba uyan kelimeler listelenmiş sonra bu kelimeler cümle içerisinde kullanılmıştır. Her kalıp için çok sayıda örnek yapılmış, bu örneklerle kalıpların pekiştirilmesi, bu kalıptaki kelimelerin imlâlarının kavranması sağlanmıştır.

Son bölümde ise günlerin, ayların isimlerinin doğru yazımları gösterilmiş, kitapta yer verilen bütün kelimeleri öğrenciye öğretmek yerine öğrencinin ilgilerinin, yeteneklerinin, çevrelerinin gerektirdiği kelimeleri öğretmek konusunda bir uyarıyla esere son verilmiştir.

Kısacası yazar okuma yazma öğretiminde cümleden kelimeye, kelimedenden heceye doğru bir yol izlemiş, kural ezberletmek yerine kuralı örneklerle öğrenciye sezdirmek yoluna gitmiş, çocuğun yakın çevresini hareket noktası olarak ele almış, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izlemiştir. Tüm bunlar günümüz öğretim yöntemleriyle benzerlik gösterdiğine göre; Kazım Nami'nin "Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli" adlı eseri yazıldığı döneme göre oldukça ileri sayılabilecek bir eserdir denilebilir. Bu eserin günümüze göre geçerliliğini yitirmiş bir yönü vardır. O da imlâ öğretimiyle ilgilidir. O dönemde Arap harfleri kullanılmakta yazılan yazılar da yine bu harflerle yazılmaktaydı. Ancak 1928 yılındaki Harf İnkılabıyla Arap Harflerinin yerine Latin Harflerinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu iki alfabe birbirinden çok farklı olduğu için imlâda kullanılan yöntemler de artık geçersiz olmuştur. Bugün kullandığımız harfler yazıldıkları gibi okunduğu için bu harflerle oluşan bir kelimenin yazılışı ile okunuşu arasında bir fark kalmamıştır.

KAYNAKÇA

- AGAR, Mehmet Emin (2001), *Türkçe'nin Usûl-i Tadrîsi*, Seyran Yayınları, İstanbul.
- AKYOL, Hayati (2003), *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, 2. Baskı, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- BAYMUR, Fuat (1948-1949), *Türkçe Öğretimi 1-2*, Kenan Matbaası, İstanbul.
- CEMALOĞLU, Necati ve Kamil Yıldırım (2005), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 3.Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2001), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, 3.Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2003), *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- DEMİREL, Özcan (2002), *Türkçe Öğretimi*, 4.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DURU, K. Nâmi (1925), *Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli?*, Matbaa-ı Amire, İstanbul
- ERGİN, Muharrem (1995), *Üniversiteler İçin Türk Dili*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- GÜLERYÜZ, Hasan (2002), *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, 6.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs (2004), "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.
<http://yayim.meb.gov.tr/arsiv/eyayinlar1.htm>, 17. 04.2007
- İlköğretim Türkçe Programı 6.7.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi.
- KAVCAR, C. F. Oğuzkan, S. Sever (2004) *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- KURT, Fevzi "İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler"
http://www.turkcetanitim.com/Calismalarimiz/ilkokumayazma/ilkokumayazma_yontemler.ppt, 03.05.2007.
- NAS, Recep (2001), *Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi*, 2. Baskı, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- ÖZ, M. Feyzi (2003), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SEVER, S (1997), *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÜNALAN, Ş (2001), *Türkçe Öğretimi*, 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

EKLER

Ek: 1. Tezde Adı Geçen Kişiler

Maria Montessori (1870 - 1952)

İtalyalı, İlk kadın tıp doktoru ve eğitimci . Maria Montessori zeka özürlü çocukların eğitimiyle ilgilenmiştir. Montessori'nin eğitim sisteminde çocuğun beş duyusunun eğitimi yoluyla, aşamalı öğretim amaçlanıyor. Çocuk, özgürlüğünü onun için önceden titizlikle seçilmiş malzemenin sınırları içinde yaşar. Sunulan çeşitli öğretim araçları arasından hangi malzemeyi seçeceğine çocuk kendisi karar verir. Çocukların öğrenme sürecine ilgisi, kendi seçtiklerini yapmaktan duydukları zevk ve başarı duygusu aracılığıyla sağlanır. Montessori'nin kullandığı öğrenimi geliştirici araçlar arasında zımpara kağıdından yapılmış, dokunmayı geliştirici harfler, problem çözümü için geometrik bilmeceler ve matematik kavramlarını geliştirici boncuklar yer alır. Öğrenim basitten karışığa, somuttan soyuta doğru geliştirilir.”

Bu sistem, çocuğun yaratıcı potansiyeline ve öğrenme isteğine inanmak, kişiliğine saygı göstermek gibi temel ilkelerden yola çıkıyor. Günümüzde notsuz okul, açık sınıf, öğretim merkezi ve programlı öğretim gibi uygulamalar temelini bu yöntemden alıyor. Bu yöntemin en çok eleştirilen yönü ise "aşırı bireyciliği ve çocuğu çevresinden uzaklaştırma tehlikesi"...

Decroly

Belçikalı Doktor Ovide Decroly tarafından bir sistem geliştirilmiştir. Bu sisteme göre, öğretimde yapay dersler kaldırılmalı, çocuklar doğanın içinde yaşayarak, gözleyerek, yaparak öğrenmelidir. Sistemin bir ders programı yoktur; çocukların ilgisine göre bir takım konular seçilir. Burada önce gözlem yapılır, sonra kaynak kitaplardan bilgiler toplanır, deneyler yapılır. Toplanan bilgi ve tecrübeler yazı, söz veya resimlerle anlatılır. Burada sınav ve not yoktur. Bu sistemde ders kitabı ve öğretmenin anlatması da yoktur. Çocuklar kendi gözlem, araştırma ve tecrübelerini resim, yazı, model gibi şeylerle kayda geçirerek, âdeta "kendi ders kitabını kendi yazar".

Jean Piaget (1896 – 1980)

İsviçreli ünlü psikolog. Genetik epistemoloji ve bilişsel gelişim alanında çığır açıcı çalışmalar yapmış olan Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil de, evrelerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını ortaya koymuştur. Dış dünyadan yalnızca izlenimler almakla kalmayıp zekasını etkin bir tarzda yapılandıran çocukta bilişsel yapı, Piaget'ye göre, dört evrede gerçekleşir:

- 1- İlk onsekiz aylık duyu devimsel dönem
- 2- 18 aydan 6 yaşına kadar olan önışlemsel dönem
- 3- 7 ve 12 yaş arasındaki somut işlemler dönemi
- 4- 12 yaş ve üstü soyut işlemler dönemi.

Selim Sabit Efendi (1829 – 1910)

İlk çağdaş Türk Eğitim bilimci. Selim Sabit, okuma yazma alanında kullanılan metotlarda ilk defa büyük değişiklikler yapan eğitimcidir. 1872'de Usûl-i Cedide adı verilen yeni öğretim yöntemi ortaya atmıştır. Okuma yazma öğretim ile ilgili fikirlerinin uygulanmasını Elifba-yı Osmanî adlı eserinde yapmıştır. İlkokul öğretmenleri için Rehnüma-yı Muallimin başlıklı bir rehber kitap hazırlamıştır. Gerek yöntemi, gerekse kitabı çocuk psikolojisine çok uygundu, çocukları daha kolay bir okumaya götürüyordu.

Nüzhet Sabit

Nüzhet Sabit, "Kelime Usulüyle Elifba" adlı eseriyle okuma öğretiminde ilk defa o güne kadar resmi programlarda uygulanan terkîbî usulden farklı olarak tahlîlî usulü teklif etmiştir. Çözümleme yönteminin savunucusu Nüzhet Sabitle , Harf Yönteminin savunucusu Satı Bey yöntem konusunda tartışıyorlar.

Sadrettin Celal Anten

"Decroli Usûlüyle İlkokuma Yazma Öğretimi" adlı kitap Sadrettin Celal Anten tarafından Türkçe'ye çevrildi ve 1936 ilkokul programıyla ilkokuma yazma öğretiminde cümle öğretimi esas olarak alındı. 1948 ve 1982'de de aynı şekilde devam edildi.

Satı Bey (1880- 1968)

Batıda J. J. Rousseau ve H. Spencer tarafından temsil edilen fertçi ve hürriyetçi görüşün ülkemizdeki en önemli temsilcilerinden biri olmuştur.

1909 yılında "Tedrisat-ı İptidâiye" dergisinde alfabe öğretimi ile ilgili bir makale yayınlamıştır. Satı Bey, alfabe öğretimindeki hataları ve buna karşı çareleri şu şekilde belirtmektedir:

- 1) Harfler adlarıyla öğretilmektedir. Halbuki harflerden çoğunun sesleri başka, adları başkadır. Onun için harfler nasıl telâffuz ediliyorsa, çocuklara doğrudan doğruya o suretle belirtilmelidir.
- 2) Öğrenciye bütün harfler bir arada verilmektedir. Doğrusu eşkâl-i huruf ile heceleri birlikte göstermek her üç-dört harfi öğrettikçe onlar ile kelime ve heceler teşkil ettirmektedir.
- 3) Harfler alfabedeki sıraları ile gösterilmektedir. Bu yüzden harfleri öğrendikçe hece ve kelime yapmak ve bu suretle hatırdaki tutulmalarını kolaylaştırmak esasının tatbikine de imkân bulunmamaktadır. Çünkü hece ve kelime yapmak hususunda mühim rol oynayan vav, he ve ye harfleri alfabenin sonuna tesadüf eder. Bu mahzuru gidermek için "önce hurûf-ı imlâ ile hurûf-ı münfasıla öğretilmeli, diğer harfler ile onlardan sonra ve şekillerinin kolaylığı ve kullanımlarının çokluğu sırası ile gösterilmelidir.
- 4) Harfler hemen umumiyetle kitaplardan öğretilmektedir. Bu taktirde çocuklar harflerin, şekillerinden ziyade sıralarına dikkat etmekte, harflerin hatta hecelerin hemen yalnız yerlerini öğrenmekte, evveline ve sonrasına bakarak okumakta, bunlar kendilerinden saklanınca şekilleri tanıyamamaktadır. Hatta bu yüzden delikli kağıt da kullanılmaktadır. Onun için harfleri kitaplardaki gibi küçük ve hep bir sayfada olarak değil, büyük ve az ve hatta münferit olarak göstermelidir.
- 5) Harflerin çabuk öğrenilmesini temin için, bunları bir taraftan gösterdikçe, bir taraftan çizdirmek lâzımdır. Bu maksadı bir kat daha kolaylaştırmak için harflerin

şeklinde kâğıt ve mukavva bastırmak ve oydurmak veya kâğıt şeritler büktürmek faydalıdır.

Satı Bey'e göre; eğitim ve terbiye; duygu ile aklın dengelenmesidir. Ferde safdillik derecesine varmayan bir samimilik, basiretsizlik derecesine ulaşmayacak bir girişimcilik, hayalperestlik derecesine varmayan bir idealcilik, bencillik halini almayan bir tutumluluk temin etmektir... Ferdin özel kabiliyetlerini kırmaksızın umumi kabiliyetlerini geliştirmek, duygularını kurutmaksızın muhakeme yeteneğini güçlendirmek... Kısaca muhtelif kabiliyetleri uzlaştırmak ve dengelemektir.

Hüseyin Ragıp Bey

1915 yılında yazılan "Türkçe'nin Usul-i Tedrisi" adlı eserin yazarıdır. 1890 yılında Rodos'ta dünyaya gelmiştir. Hukuk Fakültesi'ne devam etmiştir. 1912 yılında Türk Ocağı demeğinin katibi olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci Meşrutiyet döneminde öğretmenlik yapmıştır. Ayrıca bu yıllarda "Muallim" adlı bir dergi de çıkardığı bilinmektedir. 1920-1922 yılları arasında Matbuat Umum Müdürlüğü görevinde bulunmuş, bu sırada Hakimiyet-i Milliye gazetesinde günlük olarak çıkarmıştır. Daha sonraları büyükelçilik yapmıştır. 1955 yılında vefat etmiştir. Muallim Mecmuasından ve Hakimiyet-i Milliye gazetesinde bir çok makalesi vardır.

Ek: 2. Eserde Geçen Kelimelerin Bugünkü Karşılıkları

Kıraat: Okuma

Tedris: Öğretim

Semî lisan: İşitsel dil

Basarî lisan: Görsel dil

Mürekkeb: Karmaşık, zor

Mücerret: Somut

Müşahhas: Soyut

Terbiyevî usûl: Eğitici yöntem

Haiz: İçeren

Hendesî kitleler: Geometrik şekiller

Temrin: Alıştırma

Gayr-ı salim: Engelli

Müstakim muvazi çizgiler: Doğru, paralel çizgiler

İçtimaî: Sosyal

Sâit: Ünlü, sesli

Sâmit: Ünsüz, sessiz

Tahlil-i Terkib-i Okuma Yazma Usûlü: Çözümlemeci Bireşimci Okuma Yazma Yöntemi

Müstağni kılmak: Yetinmek, yetinmesini sağlamak

Muzır: Zararlı

Terbiye-i bedeniye: Beden eğitimi

Terbiyevî oyunlar: Eğitici oyunlar

Terbiyevî talimî gezintiler: Eğitici öğretici geziler

Umumî sıhhat sağlık muayenesi: Genel sağlık taraması

Arabî: Arapça

Farisî: Farsça

İştikak: Türeme

Nazar-ı İtibar: İlgi, dikkat

ÖZGEÇMİŞ

20.06.1982 tarihinde Sakarya'nın Akyazı ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Hendek'te tamamladı. Yüksek öğrenimini 2004 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2004 yılında Hendek ilçesi Şehit Ali Gaffar OKKAN İlköğretim Okulu'na Türkçe öğretmeni olarak atandı. Halen bu görevini sürdürmektedir.