



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

**Yurtdışında Yaşayan İkidilli Türk Çocukları İçin
Oluşturulan Edebî Metinlerde Edimbilimsel İncelik
Söylemi**

Doktora Tezi

Mustafa Akil Yağımlı

Aralık 2023



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

**Yurtdışında Yaşayan İkidilli Türk Çocukları İçin
Oluşturulan Edebî Metinlerde Edimbilimsel İncelik
Söylemi**

Doktora Tezi

Mustafa Akil Yağımlı

Danışman

Prof. Dr. İsmail Güleç

Aralık 2023

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Mustafa Akil Yağımlı tarafından hazırlanan "Yurtdışında Yaşayan İkidilli Türk Çocukları İçin Oluşturulan Edebî Metinlerde Edimbilimsel İncelik Söylemi" başlıklı bu Doktora Tezi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. İsmail Güleç
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Muharrem Dayanç
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Bekir İnce
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Deniz Melanlıoğlu
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Güler Doğan Averbek
Marmara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 13/ Aralık/ 2023

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin American Psychological Association (APA) yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun dipnot kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. İsmail Güleç

Etik İlkelerine Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Mustafa Akil Yağımlı

ÖZET

Yurtdışında Yaşayan İkidilli Türk Çocukları İçin Oluşturulan Edebî Metinlerde Edimbilimsel İncelik Söylemi

Yağımlı, Mustafa Akil

Doktora Tezi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. İsmail Güleç

Aralık, 2023. 404 sayfa

Türkiye, 1950’li yıllarda başlayıp 1960’lı yıllardan sonra yoğunlaşan ve bugün yaklaşık 5 milyonu bulan yurtdışındaki ikidilli nüfusunun Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi için 60 yıldır öğretmen, öğrenci, öğretim programı ve materyal hususunda çalışmalar yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca eğitim ataşelikleri nezdinde yurtdışında gerçekleştirilen Türkçe öğretim faaliyetlerinde ders materyali olarak en son 2019 yılında Türkiye’de hazırlanıp gönderilen ders ve çalışma kitapları kullanılmaktadır. Bununla birlikte –başta Almanya olmak üzere- özel yayınevlerine ait çok sayıda ve çeşitlilikte ders ve okuma kitaplarına da ulaşmak mümkündür.

Türk dünyası adına önemli bir işlevi yerine getiren bu kitapların her birinin kendince daha iyisini ve güzelini yapmaya çalıştıklarını, kendi yapmak istediklerine göre değerlendirildiğinde genel olarak belli bir niteliğin üzerinde eserler olduklarını söylemek mümkündür. Ancak bununla birlikte öğretmeye, anlatmaya ve anlamaya yönelik bazen az, küçük, basit; bazen çok, büyük, önemli kusurların var olduğu da görülmektedir. Akademide bu kitapların şekil, içerik, dil, anlam, yöntem, strateji vb. muhtelif bakımlardan inceleme ve değerlendirilmelerini içeren çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu kitapların dilbilimde yeni bir alan olan ‘edimbilimsel’ açıdan tez düzeyinde ele alındığı bir çalışma henüz mevcut değildir.

Göstergebilim içerisinde gelişen ve dili anlam bakımından inceleyen edimbilim, kullanılan her tür dil unsurunu, iletişim süreci içerisindeki söylemsel, durumsal, ilişkisel, bilişsel, kültürel bağlamına, yazar-okur ilişkisine dayalı yorumlamaya bağlı niyet, çıkarım ve sezdirimlerine göre ele alan, iletişim ortamının dil dışı kurallarını da hesaba katarak derin anlamı görmeye, ifadelerin görünenin dışında ne anlama gelebildiklerini ve bunun öğrenmeye etkisini göstermeye çalışan bir bilim dalıdır. Anlamın ince ayarı da diyebileceğimiz bu bakış açısı, sağlıklı iletişim ve doğru öğrenme noktasında kritik öneme sahiptir.

Her tür ifadenin/anlatımın metin olarak görüldüğü/kabul edildiği, sahada kullanılan ders ve okuma kitaplarının doküman taraması yöntemiyle elde edilen tespit ve bulgularının edimbilime dayalı incelik söylemi perspektifiyle ele alındığı/yorumlandığı/değerlendirildiği bu çalışmada, metinlerin yurtdışında yaşayan ikidilli çocuklara göreliği incelenmiş, anlatımı oluşturan parçalar tanımlanıp yorumlanmaya, ikidilli çocuklarca nasıl görüldüğü ve ne ifade ettikleri anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma neticesinde; yurtdışında yaşayan ikidilli çocukların hazırbulunuşluk, alt yapı, bilgi dağarcığı, bakış açısı, anlam evreni, sosyolojik durum gibi yaşamsal bağlamlar bakımından farklılıklar göstermesi ve özel durumlar taşıması sebebiyle, onlar için hazırlanan materyallerin/metinlerin edimbilimsel incelik bakış açısıyla onlara göre oluşturulmasının, onların doğru öğrenmeleri açısından önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yurtdışında Yaşayan İkidilli Türk Çocukları, Materyal, Okuma Kitabı/Ders Kitabı, Metin, Edimbilim, İncelik Söylemi.

ABSTRACT

Pragmatic Politeness Theory in Literary Texts Prepared for Bilingual Turkish Children Living Abroad

Yağımlı, Mustafa Akil

Ph.D. Thesis, Department of Turkish Language and Literature

Supervisor: Prof. Dr. İsmail Güleç

December, 2023. 404 pages

Türkiye has been working for 60 years on teachers, students, curricula and materials for the teaching of Turkish and Turkish Culture to its bilingual population abroad, which started in the 1950s and expanded after the 1960s, now numbering approximately 5 million. In the Turkish language teaching activities carried out abroad by the Ministry of National Education under the auspices of educational attaché offices, textbooks and workbooks prepared in and sent from Turkey in 2019 are used as course materials. In addition, it is also possible to access a large number and variety of textbooks and reading books from private publishing houses, especially in Germany.

It can be said that each of these books, which fulfill an important function in the name of the Turkic world, tries to do better and be more beautiful in its own way, and when evaluated according to what they want to do, it can be said that they are works above a certain quality. Nevertheless, it is also seen that there are some flaws in teaching, explaining and understanding, flaws that are few, small and simple at times, many, big and important at others. Academic studies have analyzed and evaluated these books in terms of form, content, language, meaning, method, strategy, etc. However, there is no thesis-level study of these books from a "pragmatic" perspective, which is a new field in linguistics.

Pragmatics, which develops within semiotics and examines language in terms of meaning, is a branch of science that deals with all kinds of language elements used in the communication process according to their discursive, situational, relational, cognitive and cultural context, and intentions, inferences and implications that depend on interpretation based on the author-reader relationship, and tries to see the deep meaning, to show what expressions can mean beyond the visible and its effect on learning, taking into account the non-linguistic rules of the communication environment. This perspective, which we can also call the fine-tuning of meaning, is critical for healthy communication and correct learning.

In this study, in which any kind of expression/narrative is seen/accepted as “text”, and in which the findings on the course and reading books used in the field, obtained through the document analysis method, are handled/interpreted/evaluated from the perspective of pragmatics-based politeness theory, the relevance of the texts to bilingual children living abroad is examined, the components of the narrative are defined and interpreted, and how they are seen by bilingual children and what they mean is tried to be made sense of. The results of the study show that since bilingual children living abroad are different in terms of vital contexts such as readiness, background, knowledge, perspective, universe of meaning and sociological situation and have special situations, it is important that the materials/texts prepared for them are created from the perspective of pragmatic politeness in order for them to learn correctly.

Keywords: Bilingual Turkish Children Living Abroad, Material, Textbook/Coursebook, Text, Pragmatics, Politeness Theory.

Önsöz

Teze varan yolun başlangıcı, *Türkçe ve Türk Kültürü* dersi anlatmak üzere sınıf tahtasının önüne çıktığımda karşımda duran ikidilli Türk çocuklarıyla karşılaşmama dayanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirmesiyle yaptığım yurtdışı öğretmenliği kapsamında bulunduğum Berlin’de uzaktaki yakınlarımıza güzel dilimiz Türkçeyi ve kadim Türk kültürünü aktarmaya çalışırkenki mevcut durum beni bu alanda daha çok çalışmaya sevketmiştir. Türkçe bilme seviyeleri farklı öğrencilere aynı anda aynı dersi anlatabilmeyi destekleyebilecek bir mantıkla hazırlanmış materyal eksikliği söz konusuydu. Bunun için kendi materyallerimi üretme yoluna girdiğim dönemde, bir grup öğretmen arkadaşla bu konuda gönüllü rehberlik buluşması için Berlin’de bulunan Prof. Dr. İsmail Güleç ile tanıştım. Çalışmalarımı görüp değer verip ilgilenen hocanın davetiyle yurtdışından dönünce doktora öğrencisi olarak akademik düzeyde eğitim almaya başladım. Danışmanlığımı da üstlenen hoca, tez konusunun belirlenmesinde zoru denedi ve genç bir alan olan *ikidillilikte incelik* söylemini çalıştırdı. Konu seçiminde verdiği fikir ile ateşi yakan sayın Prof. Dr. G. Leyla Uzun’a da bu bağlamda ayrıca teşekkür ediyorum.

Tezin tamamlanmak üzere olduğu günlerde bugün bile geriye dönüp yaşananları hatırladıkça ‘gerçekten kıyametin provasıydı’ diyebileceğim ‘asrın felaketi’ olarak nitelendirilen depremi bizzat yaşadık. Ardından yokluk, çaresizlik ve belirsizlik ortamı, bitmeye yakın bir tezi yok olmakla yüz yüze getiren, değil ders çalışmak, barınmak için bile yer bulunamayan ve aylarca süren bir büyük kaos ortamı yaşandı. İsmail Güleç Bey’in bu süreçte yeniden toparlanabilmek için gösterdiği ilgiyi, yaptığı yönlendirmeleri, kaybolan konsantrasyonu sağlama girişimleri ve motive etme çabalarına dair hocalığını hayatım boyunca minnet ve şükranla daima hatırlayacağım.

Hazırlanma sürecinde yaşadıklarıyla tez, ardında hikâyesi de olan bir çalışma ve emek ürünü oldu. Soğuk bir kış günü, bir gece yarısı sabaha karşı çok uzun süren yer sarsıntısı ve ardından çoluk çocuğu da gözetip himaye ederek yıkıntılar arasından evden çıkmaya çalışırken en acil alınması gerekenlerin bile bazıları hatıra gelmezken bir hamleyle tez çalışmasının içinde olduğu çantayı kapıp çıkmak, kurtarmak; tez safhasında olan bir doktora öğrencisinin deprem anındaki refleks ve davranışları ile ilgili yapılacak bir bilimsel çalışmaya önemli bir veri sağlayacak, akademik çalışma yapan herkese olayın mahiyetini anlatabilmek için verilebilecek iyi bir örnek, müstesna bir anekdot olarak yer alacaktır.

Bütün bu duygu ve düşünceler ile başta; beni bu alanda çalışma yapmaya sevkeden, danışmanlığımı üstlenerek öğrenciliğim boyunca desteğini eksik etmeyen, konunun belirlenmesinden tezin tamamlanmasına kadar çalışmanın her aşamasında bana sabır gösteren, muhterem hocam sayın Prof. Dr. İsmail Güleç bey olmak üzere, bu süreçte komiteler aracılığıyla beni yönlendiren çalışmalarına ışık tutan sayın Prof. Dr. Muharrem Dayanç'a, sayın Doç. Dr. Bekir İnce'ye, bu süreçte katıldığım kongre ve sempozyumlarda tez konumla ilgili olarak kendilerinden istifade ettiğim sayın Prof. Dr. Cemal Yıldız'a ve sayın Prof. Dr. Belma Haznedar'a çok teşekkür ediyorum.

Yurtdışından doküman temini ve sahadan güncel bilgi sağlamada yardımcı olan Recep Karacan, yabancı diller ile ilgili konularda destek veren Ayşenur Aksoy ve İstanbul'da yapılacak iş ve işlemlerde yardımlarını esirgemeyen Kenan Aksoy başta olmak üzere, çalışmalarımın dolaylı ihmal etmek ve yük olmak gibi zorluklar yaşatmama rağmen bana katlanan aile, akraba, dost ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç olarak görüyorum. Ayrıca henüz lisans birinci sınıf öğrencisi iken beni akademiye yönlendiren ancak yarım kalan arzusunun bugün tamamlandığı sevgili hocam Bekir Öztürk'ü de burada rahmetle anmayı bir vefa olarak addediyorum.

Ve özellikle, bütün bu sürecin yükünün en ağırını taşımak zorunda kalan, bütün çalışmalarım boyunca bana hep yardımcı olmaya çalışan eşim Ülkü Hanım'a, çocukluklarından kısmak zorunda kalmama rağmen bilimsel bir çalışmaya olan saygılarından dolayı beni mazur görme olgunluğunu gösteren kızlarım Melce Türkan, Gökçe Nur ve Elif Eda'ya sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Tezi oluşturan fikirleri edinmemdeki temel kaynağım olan Berlin'deki öğrencilerime, velilerine ve bana bu görevi yapma bahtiyarlığını yaşatan Millî Eğitim Bakanlığına da müteşekkirim. Çalışmamızın, bu alandaki araştırmacılara ışık tutması en büyük temennimizdir.

Mustafa Akil Yağımlı

Adıyaman, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
Önsöz.....	v
GÖRSELLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xii
GİRİŞ	1
Araştırmanın Konusu.....	2
Problem Durumu	2
Alt Problemler	4
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Amacı ve Kapsamı	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Araştırmanın Yöntemi	10
Tanımlar	11
İlgili Araştırmalar	12
BÖLÜM I: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	35
1.1. İKİDİLLİLİK	35
1.2. METİN	45
1.2.1. Metin Nedir?	45
1.2.2. Metindilbilim.....	49
1.2.3. Dil Öğretimi Aracı Olarak Metin	50
1.2.4. Metinlerin Nitelikleri.....	53
1.2.4.2. Diğer özellikler.....	56
1.2.5. Metin Türleri ve Metinlerin Sınıflandırılması.....	66
1.2.5.1. Dil öğretim aracı olarak ders kitaplarına alınan metinlerin sınıflandırılması.....	70
1.2.6. Edebî Metin	76
1.3. İNCELİK SÖYLEMİ	86
1.4. GÖSTERGEBİLİM.....	99
1.5. EDİMBİLİM	102
1.6. DİL ÖĞRETİMİ.....	113
BÖLÜM II: MATERYALLERİN GENEL DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	117
2.1. YAYIN SÜRECİ İLE İLGİLİ DURUMLAR	118
2.1.1. Tasarım İle İlgili Olanlar.....	119
2.1.1.1. Boşluk doldurma/tamamlama çalışmalarında ayrılan alanın uygun olmaması	120

2.1.1.2. Görselleri tamamlama çalışmalarında ayrılan alanın uygun olmaması.....	126
2.1.1.3. Tasarımın, öğrencinin öğrenme çalışmalarına katkı sağlamakta zayıf kalması	129
2.1.1.4. Tasarımın, estetik inceliği göz önünde bulundurması.....	133
2.1.1.5. Tasarımın, dersin işlenişine yardımcı olması.....	135
2.1.1.6. Konuların sayfaya yerleştirilme sıraları ile ilgili olumsuzluklar.....	137
2.1.1.7. Tasarımla ilgili tespit edilen diğer olumsuzluklar.....	140
2.1.2. Görsel Anlatım İle İlgili Olanlar	142
2.1.2.1. Görselin içeriği doğru göstermemesi	143
2.1.2.2. Görselin muhtelif sebeplerden dolayı uygunsuz olması.....	145
2.1.2.3. Görselin metni doğru yansıtmaması, konu ve tema ile tam örtüşmemesi.....	150
2.1.2.4. Görsellerle ilgili tespit edilen diğer olumsuzluklar	158
2.2. İÇERİK İLE İLGİLİ DURUMLAR.....	162
2.2.1. Dil ve Anlatım İle İlgili Olanlar.....	162
2.2.1.1. Noktalama yanlışları	163
2.2.1.2. İmlâ yanlışları.....	164
2.2.1.3. Deyimin yanlış kullanılması.....	166
2.2.1.4. Ek ve sözcük yanlışları.....	169
2.2.1.5. Anlatım bozukluğu.....	176
2.2.1.6. Anlatımda estetik.....	178
2.2.1.7. Anlatımda kurgu.....	217
2.2.2. Öğrenciye/Çocuğa Uygunluk Açısından Ele Alınanlar	234
2.2.2.1. Pedagojik açı ile ilgili olanlar.....	234
2.2.2.2. Yaş ve seviye ile ilgili olanlar	240
2.2.2.3. Bilişsel ve duyuşsal gelişim ile ilgili olanlar.....	243
2.2.2.4. Sosyolojik durum ile ilgili olanlar.....	245
2.2.2.5. Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olanlar	249
BÖLÜM III: BULGULARIN EDİMBİLİMSEL İNCELİK SÖYLEMİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	265
3.1. EDİMBİLİMSEL İNCELİK SÖYLEMİ.....	266
3.1.1. İncelik Söylemi Kuram ve İlkeleri İle İlgili Olanlar	266
3.1.2. Göstergebilim İle İlgili Olanlar	300
3.1.3. Edimbilim İle İlgili Olanlar.....	302
SONUÇ VE ÖNERİLER	389
KAYNAKÇA	393
ÖZGEÇMİŞ	405

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. Örnek kitap kapakları.....	119
Görsel 2. Boşluk doldurma çalışması	121
Görsel 3. Boşluk doldurma çalışması.	121
Görsel 4. Boşluk doldurma/tamamlama çalışması	122
Görsel 5. Boşluk doldurma/tamamlama çalışması.	123
Görsel 6. Belirlenen alanda yazma etkinliği.....	123
Görsel 7. Ayrılan alanın yazılması istenileni karşılamadığı örneği.....	124
Görsel 8. Boşluk doldurma/tamamlama etkinliği.....	125
Görsel 9. Boyama etkinliği..	126
Görsel 10. Boyama etkinliği.	127
Görsel 11. Yapıştırma/tamamlama etkinliği.....	128
Görsel 12. Boşluk doldurma/tamamlama çalışması.	130
Görsel 13. Boşluk doldurma/tamamlama çalışması..	131
Görsel 14. Sıralama çalışması.....	132
Görsel 15. Sıralama çalışması.....	132
Görsel 16. Eşleştirme etkinliği.....	134
Görsel 17. Sayfa tasarımı.....	134
Görsel 18. Sayfadaki konu bütünlüğü.....	136
Görsel 19. Konunun işleniş sırasıyla sayfaya yerleştirilmesi..	138
Görsel 20. Konunun işleniş sırasıyla sayfaya yerleştirilmesi.	139
Görsel 21. Yazı tipi.....	140
Görsel 22. Açıklama ibaresi.....	141
Görsel 23. Çizimin gerçeğine benzerliği/benzemezliği.....	143
Görsel 24. Görselin temsil ettiği unsuru tam karşılamaması..	143
Görsel 25. Görselin bilgiyi doğru aktaramaması..	144
Görsel 26. Görselin bilgiyi karmaşılaştırması.	145
Görsel 27. Görselin muhtelif sebeplerle uygun olmaması (banyo görseli).	146
Görsel 28. Görselin muhtelif sebeplerle uygun olmaması (kilo görseli)..	147
Görsel 29. Görselin muhtelif sebeplerle uygun olmaması (başörtüsü görseli).....	148
Görsel 30. Görselin metin ile uyumsuzluğu.	150
Görsel 31. Görselin konu/tema ile uyumsuzluğu.....	151
Görsel 32. Görselin konu/tema ile uyumsuzluğu.....	152

Görsel 33. Görselin konu/tema ile uyumsuzluğu.....	153
Görsel 34. Görselin iç kompozisyonunda oluşan bağlamsal kusur..	154
Görsel 35. Görselin öğrenme-öğretme bakımından uygunsuzluğu..	155
Görsel 36. Görselin doğru olmayan fikir sebebiyle kurgusunda yanlışlık olması.....	156
Görsel 37. Seçilen görselin anlatılmak istenene uygun olmaması.....	157
Görsel 38. Seçilen görsellerin, kitap kompozisyonu bakımından yanlış olması..	158
Görsel 39. Görsellerin, sayfa kompozisyonunda sıralarının doğru olmaması..	159
Görsel 40. Görsellerin, sayfa kompozisyonunda yerlerinin doğru olmaması.....	159
Görsel 41. Görselin, yaptırılmak istenen etkinliğe elverişli olmaması.....	160
Görsel 42. Yanlış sözcük seçimi örneği.....	173
Görsel 43. Sözcük yerleştirme ile ilgili tasarıma dayalı kusur örneği..	182
Görsel 44. Sözcük yerleştirme ile ilgili tasarıma dayalı kusur örneği..	184
Görsel 45. Görselin nitelikli öğrenme-öğretme bakımından uygunsuzluğu.....	205
Görsel 46. Görselin temsil ettiği unsur tam karşılamaması..	268
Görsel 47. Çizimin gerçeğine benzerliği/benzemezliği.....	271
Görsel 48. Görsellerin ilgilileriyle bağıntılarının aynı düzlemde olmaması.....	272
Görsel 49. Görsel ile metin arasındaki bağıntı kusuru.....	272
Görsel 50. Görsel ile anlatılan konu arasındaki bağıntı kusuru.....	273
Görsel 51. Görsel ile tanıtılan unsur arasındaki bağıntı kusuru.....	274
Görsel 52. Görsel ile tanıtılan unsur arasındaki bağıntı kusuru.....	275
Görsel 53. Görsel ile temsil ettiği unsur arasındaki bağıntı kusuru.....	276
Görsel 54. Görselin bağıntısının, ilgili konunun imajına zarar vermesi.....	277
Görsel 55. Görselin bağıntısının, ilgili konunun imajına zarar vermesi.....	278
Görsel 56. Görselin bağıntısının, ilgili konunun imajına zarar vermesi.....	279
Görsel 57. Görsellerin bağıntılarının, birinin diğerine zarar vermesi.....	280
Görsel 58. Tasarımın, etkinliğin tarzına uygun olmaması.....	285
Görsel 59. Tasarımın, etkinliğin tarzına uygun olmaması.....	286
Görsel 60. Tasarımın, etkinliğin yapılabilmesini zorlaştıracı tarzda olması..	291
Görsel 61. Tasarımın, etkinliğin yapılabilmesini zorlaştıracı tarzda olması..	292
Görsel 62. Tasarımın, sıralamaya bağlı, çalışmaya olumsuz etkisi..	293
Görsel 63. Tasarımın, sıralamaya bağlı, öğrenmeye olumsuz etkisi..	293
Görsel 64. Tasarımın, sıralamaya bağlı, öğrenmeye olumsuz etkisi..	294
Görsel 65. Tasarımın, sıralamaya bağlı, öğrenmeye olumsuz etkisi..	295
Görsel 66. Çalışmanın yapılmış hâlinin ortaya kötü görsel çıkarması..	300

Görsel 67. Yapılan çalışmanın biten hâlinin kötü sunum olması..	301
Görsel 68. Olumsuz çıkarımlarda bulunulabilecek örnekler..	310
Görsel 69. Sezdirilmek istenenin olumsuz öğrenmeye sebep olabileceği örnek..	312
Görsel 70. Sezdirilmek istenenin eğitim açısından olumsuz örnek olması..	314
Görsel 71. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	320
Görsel 72. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	321
Görsel 73. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	322
Görsel 74. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	323
Görsel 75. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	323
Görsel 76. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	324
Görsel 77. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	324
Görsel 78. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	325
Görsel 79. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	326
Görsel 80. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur..	327
Görsel 81. Söylenen ile gösterilen arasındaki bağlamsal kusur.....	328
Görsel 82. Yapılması istenen ile verilen arasındaki bağlamsal kusur..	329
Görsel 83. Sayfa tasarımının durumsal bağlama olumsuz etkisi..	341
Görsel 84. Sözcük yerleşiminin durumsal bağlama olumsuz etkisi..	344
Görsel 85. Sözcük yerleşiminin durumsal bağlama olumsuz etkisi..	346
Görsel 86. Görsellerin bağlamı ile yapılan iş arasındaki ilgisizlik..	359
Görsel 87. Görsellerin, muhatapların kültürel bağlamı ile uyumsuzluğu.....	383
Görsel 88. Görsellerin, muhatapların kültürel bağlamı ile uyumsuzluğu.....	384
Görsel 89. Kültürel bağlam ile uyuşmayan konuyu temsil eden görsel..	386

KISALTMALAR

Akt.	:Aktaran
CEFR	:Common European Framework Reference
ev.	:eviren
Ed	:Editör
Eds	:Editors
haz.	:Hazırlayan
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:Organisation for Economic Co-Operation and Development
Pp	:Pages
PISA	:Programme for International Student Assessment
PIRLS	:Progress in International Reading Literacy Study
s.	:Sayfa
TDK	:Türk Dil Kurumu
YTB	:Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

GİRİŞ

İnsanoğlu sosyal bir varlık olması hasebiyle tarih boyunca her bakımdan değişme ve yenileşme süreci yaşamıştır. Zaman içerisinde bu süreç onun yaşamına dair birçok farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Başlangıçta daha kapalı ve küçük bir yaşam sürerken gelişen dünya ile birlikte her dönem yaşam formatı evrilmiş yeni ihtiyaçlar yeni durumları doğurmuştur. Yediği, içtiği, giydiği; bunları sağlamak ve elde etmek için bulunduğu girişimler; yaptığı etkinlikler ve bunlara bağlı olarak kullandığı alet ve edevatlar; meşgul olduğu iş ve iş ilişkileri, ekonomik faaliyetleri, aile yapısı ve kurumsallık anlayışı gibi temel konularda dönüşüm gerçekleştirmiştir.

Mekâna bağlılığı yüksek olarak süren yaşamı; başlangıçta iklim, savaş, siyaset ve din gibi toplumsal nedenlerle; daha sonra da temel ihtiyaçlar, ticaret, iş, evlilik ve eğitim gibi bireysel nedenlerle mekâna bağlı olmaktan kopmuş ve yaşanan göçler ile ortaya çıkan devinim, hayatın her alanında toplumu derinden etkileyen sonuçlar doğurmuştur.

Kişilerin muhtelif nedenlerle yaptıkları yer değiştirmeler, farklı kültürlerin bireyleriyle etkileşimini sağlamış, bu da toplum dinamiklerinin homojenlikten çıkıp çoğulcu yapıya dönüşmesine neden olmuştur. Bu durumdan etkilenen önemli başlıklardan biri ‘dil’dir.

İnsan topluluklarının çok kalabalık olmayan kapalı toplumlar şeklinde yaşadığı, toplumlar arası ulaşım ve iletişimin pek olmadığı zamanlarda kişiler için dil varlığı, muhtemelen içinde bulunulan toplumun kendine has olan iletişim dizgesinden ibaretti. Her toplumun kendine ait olan bu iletişim dizgesi, insan hareketliliği sonucu başka dizgelerle karşılaşınca hususiyetler ortaya çıkacak ve durum adlandırılacaktır. Her toplumun kendine özgü olan bu iletişim dizgesi ‘anadil’ olarak, diğerlerine ait olanlar da ‘yabancı dil’ olarak görülecektir. Kendi dışındaki/yabancı toplumlarla ilişkileri olan kimseler, iletişimlerini sağlayabilmek için o toplumların dillerini de bilmek durumunda kalacak ve yabancı dil öğreneceklerdir. İlişkilerin sıklığına ve/veya yaşamın ortaklığına bağlı olarak, yabancı dil olgusu birden fazla dilliliği doğuracak ve bazen bireysel bazen de toplum/millet düzeyinde birden fazla dil kullanımı ortaya çıkacaktır. Günümüz dünyasında; sadece anadilini kullanan ya da bunun yanında yabancı dil/diller de bilen ve kullanan insanlarla birlikte aynı anda birden fazla dili

kullanan/kullanabilen/kullanmak zorunda kalan ve bu birden fazla dilliliği, ‘çokdilli/ikidilli’ olarak adlandırılan kimseler vardır ve azımsanmayacak sayıdadır.

Bu kişilerin anadil edinim/öğrenimleri, aidiyetlerinin kaybolmaması ve kopmamaları için kültürlerinin öğretimi/tanıtımı gibi faaliyetleri kapsayan, ikidilli/çokdilli kimselerin anadil ve kültür öğretimi/dil öğretimi hususunda; akademik alanda kitap, makale ve tez olarak araştırma, inceleme ve çalışmalar yapılmış/yapılmakta; sorumluluğu üzerine alan/yapabilen ait oldukları ülkenin yönetimlerince girişim ve çabalarda bulunulmuş/bulunulmaktadır. Materyal ihtiyacına binaen hazırlanan okuma kitapları ve onlara okul formunda kullanabilecekleri öğrenci ders kitapları, hedef kitleye yönelik yapılan çalışmalar arasındaki en dikkat çekici olanıdır.

Araştırmanın Konusu

Bu araştırmanın konusu; sözü edilen yurtdışındaki ikidilli çocuklara, ilgililerce edindirilmeye/öğretilmeye çalışılan anadil Türkçe öğretim sürecinde, kullanılan ders ve okuma kitaplarının metin olarak addedilen unsurlarının onlara görelikleri kapsamında, görsel ve yazınsal olarak dil, anlatım ve içerik açısından durumlarının ne olduğu ve bu durumun edimbilimsel incelik söylemi açısından çocuklara nasıl yansıdığı üzerinedir.

Problem Durumu

Türk nüfusunun resmî yurtdışı macerası 1961 yılında Almanya ile başlayan, daha sonra Avusturya (1964), Belçika (1964), Hollanda (1964), Fransa (1965), İsveç (1967) ve Avustralya (1967) ile imzalanan işgücü anlaşmaları (Şen, 2016: 1024) ile başlamış, ulaşım ve iletişimin yaygınlaştığı günümüzde sınır tanımayan bu göç, dünyanın her yanına ulaşmıştır.

Bugün, elliden fazla ülkedeki beş milyonu aşkın olan bu nüfus için Türkiye Cumhuriyeti devleti, diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim/anadil öğretimi alanında da neredeyse başlangıcından beri hep bir şeyler yapmaya çalışmıştır. 1950’lerde yasadışı, 1961’den itibaren de resmî olan işçi göçleri başlangıçta geçici olarak değerlendirildiğinden herhangi bir çalışma yapılmamış ancak işçilerin kalıcı olma girişiminde bulunmaları, ailelerini yanlarına almaya başlamaları üzerine Millî Eğitim Bakanlığı, ikidillilik ile karşı karşıya kalan vatandaşlarımızın/çocuklarımızın Türkçe ve Türk Kültürü eğitim-öğretimleri için, ilk olarak 1965 yılında Almanya’ya 17

öğretmen görevlendirmesi yapmış, Almanya'dan sonra Avrupa'da Türk işçilerinin çalıştıkları büyük merkezlerde işçi çocuklarının öğrenimlerini sağlamak amacıyla 24 öğretmen daha görevlendirmiş, bunu 1969 yılında görevlendirilen 30 ilkokul öğretmeni takip etmiş ve yine aynı yılda bir de Türkçe dersi öğretim programı oluşturmuştur (Şen, 2016: 1025-1029).

Bu tarihlerden günümüze kadar gelen 60 yılı aşkın süre içerisinde, bu konuda hem yurtiçinde hem de yurtdışındaki yerel kurumlarla birçok hususta muhtelif iyileştirme girişimlerinde bulunmasına rağmen Türkiye'nin, yabancı ülkelerde bulunan Türk çocuklarına nasıl bir yöntemle dil öğretimi yapacağını bilmediğinin, dersler için öğretmen görevlendirmede bir standart belirleyemediğinin, dersin hukuki zeminini sağlamlaştıramadığının, niteliğini arttıramadığının görüldüğü (Şen, 2016: 1023-1033; Yıldız, 2012a) ileri sürülmektedir.

Ders kitabı hususunda 2009 yılında yapılan kapsamlı bir çalışma ile bir ders programı geliştirilmiş, buna bağlı olarak da 1. sınıftan 10. sınıfa kadarki öğrencilere yönelik ders ve çalışma kitapları hazırlanmıştır. Yaklaşık 400 bin adet basılarak Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen ülkelerdeki/eyaletlerdeki eğitim müşavirliklerine/ataşeliklerine öğretmenlerin/öğrencilerin kullanımına sunmak üzere Kasım (2010) ayı içerisinde ulaştırılmıştır (Yıldız, 2012a: 14). Ancak kitapların öğrenci ve öğretmenlerce kullanışlı görülmemeleri üzerine birkaç yıl sonra kullanımdan kaldırılmış ve yenisi için çalışmalara başlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin sorunları belirlemek ve bir öğretim programı hazırlamak üzere, Almanya, Fransa ve İsviçre'de gerçekleştirilen saha çalışmasında elde edilen bulgulardan hareketle, 2017 yılında "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Mevcut Durum Analizi" isimli bir rapor hazırlanmıştır. Raporda ortaya konan bulgular Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesine temel oluşturmuş ve 2018 yılında öğretim programı geliştirilmiştir (Karadağ ve Baş, 2019: 10). Buna bağlı olarak da sınıf yerine seviye tanımlamasıyla Hazırlık 1-2 ile 1'den 8'e ders kitapları hazırlanmış ve öğretmen ve öğrencilerin kullanımları için temsilciliklere gönderilmiştir. Bugün kullanılan mevcut temel

materyal bu kitap setidir. Bunların dışında; Yunus Emre Enstitüsü, bazı üniversiteler¹, YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) ve bazı özel yayınevlerince hazırlanmış olan çok sayıda ders ve okuma kitapları da kullanılabilir.

Öğretmen ve öğrenci cephesinden bakıldığında bu alandaki materyal sorunu arzu edilen düzeyde hâlâ tam olarak çözülebilmiş değildir. Mevcut durum itibariyle, ihtiyacı karşılayabilecek kullanışlılıkta, yeterlilikte ve nitelikte olan çokça ders ve okuma kitaplarının varlığından söz etmek mümkün görünmemektedir.

Alt Problemler

İkidiilli çocuklar için hazırlanan ders ve okuma kitaplarının genel niteliklerinin yanı sıra parça özellikleri ile ilgili problemler de söz konusudur. Genel itibariyle iyi hazırlanmış, başarılı bulunan bir kitaba dair; görsel, dil, anlatım, içerik, konu, tema vb. bakımlardan kusurlar görülebilmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de yaşayan biri olarak bakıldığında herhangi bir olumsuzluk bulundurmeyen bir anlatım/metin yurtdışında yaşayan biri olarak bakıldığında olumsuz özellikler taşıyor olabilmektedir.

Bu bakımdan bu tez çalışmasının temel problem cümlesi için şu söylenebilir:

- İkidiilli çocuklara yönelik hazırlanan materyallerde kullanılan metinler, muhataplarınca nasıl algılanmaktadır;
- materyal hazırlayıcılar ikidiilli çocukların bilgi, görgü, seviye, altyapı ve hazırbulunuşluklarına hitap edebilmekte midirler;
- çocukların bu unsurları doğru/yanlış/eksik anlayıp anlamama durumları ile ilgili olarak yapılabilecek değerlendirilmeler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bir öğretim faaliyetinin en bariz başarısızlığı yanlış öğretimdir. Bazen telafisi de mümkün olamayacağından öğretemeden daha olumsuz bir sonuçtur. Bu risk, ikidillilere yönelik yapılan öğretim faaliyetinde daha fazladır. Standart olana, yaygın yapıları göre olanlar, merkezden uzak yaşayan kimseler için yanlış sonuçlar doğurabilmektedir. Bu bakımdan öğretilenlerin, ikidilliler nezdinde ne anlama

¹ Bu kurumların hazırladığı kitaplar, ‘Yabancılar İçin Türkçe/Yabancı Dil Olarak Türkçe’ kapsamında hazırlanmış olmalarına rağmen ikidilliler için yapılan Türkçe/Türk kültürü öğretiminde de yardımcı kaynak olarak kullanılmaktadır.

geldiğini bilmek önemlidir. Bu çalışmanın önemi; ikidilliler için hazırlanan materyallerin, onların doğru öğrenmelerine kritik etkilerinin belirlenmesi ve görülmesine dayanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu araştırmanın amacı; ikidilli çocuklara yönelik hazırlanan materyallerde kullanılan metinlerin, muhataplarınca nasıl algılanabildiğini araştırmacılara göstermek, daha iyi/nitelikli materyal üretimine katkı sağlamak, materyal hazırlayan kimselere yardımcı/yol gösterici olmaktır.

Konu itibarıyla farklı birçok alandan beslenmek durumunda olan çalışmanın kapsamı buna bağlı olarak geniş tutulmuştur. Akademik alanda, ikidilliler için hazırlanmış olan kitapları inceleyen bilimsel çalışma çok fazla olmadığından; ikidillilik/ikidillilerin dil/Türkçe öğrenimleri ile, Türkiye'deki Türkçe öğretimi/dersi/ders kitapları ile, yabancılar için/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/ders kitapları ile ilgili çalışmalar ve bu alanlarla ilgili yazılanlar, doğrudan konuyu besleyen referans noktaları olarak görülmüştür. Edimbilim kapsamında da incelik söylemi ve göstergebilim ile ilgili bilimsel çalışmalar da alana kaynaklık etmektedir.

Ayrıca çalışma/inceleme/araştırma alanı, bu bağlamda hazırlanan metinler üzerinde yoğunlaştırıldığından metin/edebî metin başlığı da ayrıntılı olarak ele alınmak durumunda kalınmıştır. İnceleme aşamalarında, metnin edimbilimsel olarak yorumlanabilmesinin çoklukla metinsellik niteliklerinin ortaya konmasına bağlı olduğu görülmüştür. Çünkü metinsellik kusur, aynı zamanda doğal olarak edimsellik kusuru da beraberinde getirmektedir. Bununla beraber metinsellik açısından kusursuz olan bir metin de edimsel açıdan kusurlu olabilmektedir. Metni, edimbilimsel incelik söylemi bakımından değerlendirebilmek için metinsel durumu da ayrıntılı incelemek gerektiğinden; çalışmamızda, ikidilliler için hazırlanan materyaller hem metinsellik (dil ve anlatım, içerik, şekil ve tasarım) açısından kapsamlı olarak incelenmiş hem de yeni ve başka bir bakış açısıyla edimbilimsel incelik söylemi açısından değerlendirilmiş ve sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte; metinsellik açısından kusurları olan bir metnin, birçok açıdan zaten eleştirilebilecek yanları olduğundan edimbilimsel incelik söylemi açısından da yorumlamak ve eleştirmek kolay olan olacak ve dikkat çekici bir yenilik ve katkı sağlayamayacaktır. Bu sebeple çalışmada,

değerlendirmeye alınan metinleri hem metinsellik açısından kusurları ile birlikte ele almak ve değerlendirmek/edimbilimsel incelik söylemi açısından yorumlamak hem de metinsellik bakımından sorunsuz olmasına rağmen ikidilli çocuklar açısından bakılınca bağlam, niyet ve çıkarım faktörlerinin etkisiyle ortaya çıkabilecek olan edimbilimsel incelik karşıtı durumları gösterebilmek amacıyla metin/edebî metin konusu ile ilgili olarak da kapsamlı bir literatür çalışması yapılmış ve teorik alt yapı oluşturulmuştur.

Elde edilen bulguların yorumlanıp değerlendirildiği ikinci bölümde daha çok metinsellik bakımından görülen kusurlar dile getirilmiş olmakla birlikte, çalışma/araştırmacı edimbilimsel incelik söylemi zihin yapısı ve perspektifinde olduğundan kusurlar bu pencereden görünen şekilde kusur olarak addedilmiş ancak ağırlıklı olarak metinsellik üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bölüm tamamen tezin asıl kısmına hazırlık kabul edilebilecek bölüm olarak değerlendirilebilir. Tezin birçok yerinde semantik olarak kusurlu olmayan bir metnin pragmatik olarak, ikidilliler açısından kusurlu olabileceği vurgulanmaktadır. Hazırlama sürecinde, edimbilimsel incelik söylemi açısından değerlendirebilmek için metnin bu açıdan önceki değerlendirmesini ortaya koymak gerekmiştir. Bu süreçte, tezin asıl konusu olmayan materyallerin tasarım özelliklerinin değerlendirilmesi² ile materyallerde kullanılan görsellerin değerlendirmeleri³ makale ve bildiri olarak muhtelif bilimsel ortamlarda sunulmuş ve yayımlanmıştır. Üçüncü bölümde ise aynı kusurlar, yine aynı çizgide/minvalde ancak edimbilimsel ağırlıklı olarak değerlendirilmişlerdir. Bu sebeple bazı kısımlarda ilk bakışta tekrar ve aynılık var gibi görünmektedir. Ancak konuya başlık ekseninde derinlemesine bakıldığında görülecektir ki farklı bölümlerdeki değerlendirmeler farklı bakış açılarının vurguları ile ele alınmıştır.

Yurt içindeki Türk öğrenciler, yurtdışındaki ikidilliler ya da yabancılar için hazırlanan ders ve okuma kitapları ile ilgili araştırma ve çalışmalar daha çok dil ve anlatım, şekil

² 'Evaluations on the Design Features of the Books Ready for Bilingual Turkish Children Abroad' başlığı ile Turkophone dergisinde (2023, 10/2) yayımlanmıştır.

³ 'Evaluations on visuals used in materials prepared for bilingual children' başlığı ile 18 Mart 2023 tarihinde Amsterdam BCN Amstram Arena'da düzenlenen 4. Uluslararası İki Dillilik Araştırmaları ve Avrupalı Türkler Kongresi'nde sunulmuş, kongre bildiriler kitabında yayımlanmıştır.

ya da içerik üzerine yapılmış olan çalışmalardır. Bu yapılanlar ile denilebilir ki konu hemen her bakımdan incelenmiş ve değerlendirilmiş olmaktadır. Ancak bu materyallerin edimbilimsel incelik söylemi açısından incelenmesi ile ilgili olarak kapsamlı herhangi bir çalışma henüz yapılmış değildir. Zaten yeni olan edimbilim/dil biliminde edimbilim ile ilgili olarak daha çok çeviribilim, dil öğretimi ve iletişim ile ilgili alanlarda çalışmalar yapılmıştır.

Az sayıda, konuyu sadece belli bir yönden ele alan çalışmaların olduğu akademide, Türkçe ders ve okuma kitaplarının edimbilimsel açıdan bütüncül olarak incelendiği bilimsel bir çalışma henüz mevcut değildir. Yapılan bu tez çalışmasında; yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocukları için hazırlanmış ders ve okuma kitaplarında kullanılan sözlü ya da görsel, edebî ya da edebî olmayan metinlerin, yönerge ve etkinlik tarzları ve bunlarla birlikte kitapların şekil ve tasarım özellikleri edimbilimsel incelik söylemi açısından incelenmeye ve değerlendirme sonuçları gösterilmeye çalışılmıştır.

Bunun için, sahada kullanılan materyallere/dökümanlara ulaşılmaya çalışılmış, elde edilebilenler üzerinden tarama yapılmıştır. Elde edilen kitaplar; Türkiye’de yazılan/basılan okuma kitapları ve ders kitapları ile yurtdışında yazılan/basılan okuma kitapları ve ders kitaplarından oluşmaktadır. Araştırma, bu dökümanların incelenip taranması ve elde edilen bulguların değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yurtiçinde yaşayan çocukların yurtdışındaki çocuklara göre farklılıklar barındırdığı gibi, yurtdışında yaşayan Türk çocukları da yaşanılan ülkenin içinde yer aldığı kıta, bölge, siyasi, idari ve ekonomik yapı ve kültürel iklim gibi etkenlerden dolayı, birbirinden çok farklı özellikler gösterebilecek çeşitlikte ve özelliktedir. Araştırma; esas olarak yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocuklarının geneline hitap etmekle birlikte, özelde; Almanya’nın hem nüfus hem de profil bakımından geneli temsil etmeye en yetkin ve yakın örnek olması ve ayrıca edinilmiş olan deneyime bağlı olarak batı Avrupa/Almanya ekseninde olmak sınırlılığındadır.

Veri kaynağı, yurtdışında yaşayan ikidilli çocuklar için hazırlanmış materyaller olan araştırmanın evreni özel yayınevlerince yurtdışında yayımlanmış kitaplar ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlarca hazırlanıp yurtdışına gönderilmiş olan kitaplardan oluşmuş, örneklem için ise bu dökümanlardan bazıları

seçilmiştir. Ağırlıklı olarak küçük yaş grubunu/düşük Türkçe bilme seviyesini karşılayan seçili kitaplar genel itibariyle ilk ve orta öğrenim seviyesine/yaşına hitap eden özelliktedirler. Sahada çok sayıda doküman/kitap bulmak mümkündür. Geneli temsil edebilecekleri düşünülmektedir tarama çalışması, sadece aşağıda listesi verilen ders ve okuma kitapları ile sınırlandırılmıştır.

Taranan kitaplar/dökümanlar:

1. Türkçe 1, Okuma Yazma Öğreniyorum, Turkuaz, Necmettin Koç, Önel Druck & Verlag, Köln. (T1OYÖ)
2. Türkçe 1, Çalışma Defteri, Turkuaz, Necmettin Koç, Önel Druck & Verlag, Köln. (T1ÇD)
3. Türkçe 2, Okuma Yazma Öğreniyorum, Turkuaz, Ş.Dilek Belet-Hülya Pilancı, Önel Druck & Verlag, Köln. (T2OYÖ)
4. Türkçe 2, Çalışma Defteri, Turkuaz, Ş.Dilek Belet-Hülya Pilancı, Önel Druck & Verlag, Köln. (T2ÇD)
5. Türkçe 3, Çalışma Defteri, Turkuaz, Hülya Pilancı, Önel Druck & Verlag, Köln. (T3ÇD)
6. Dilimizi Geliştirme Çalışmaları 1-2, Bülent Nergiz, Önel Druck & Verlag, Köln. (DGÇ1-2)
7. Dilimizi Geliştirme Çalışmaları 3, Bülent Nergiz-Wawanti Kuwawi, Önel Druck & Verlag, Köln. (DGÇ3)
8. Dilimizi Geliştirme Çalışmaları 4, Bülent Nergiz- Wawanti Kuwawi, Önel Druck & Verlag, Köln. (DGÇ4)
9. Türkçe-Anadil Dersleri, Çalışma Defteri 2, Sabri Çakır, Schulbuchverlag Anadolu-Hückelhoven. (TADÇD2)
10. Türkçe-Anadil Dersleri, Çalışma Defteri 3, Sabri Çakır, Schulbuchverlag Anadolu-Hückelhoven. (TADÇD3)
11. Dilimiz Türkçe 2, Alıştırma Dil ve Okuma Kitabı, Kâzım Karasu-Güler Karasu, Önel Druck & Verlag, Köln. (DT2ADOK)
12. Dilimiz Türkçe 3, Alıştırma Dil ve Okuma Kitabı, Kâzım Karasu-Güler Karasu, Önel Druck & Verlag, Köln. (DT3ADOK)
13. Dilimiz Türkçe 4, Alıştırma Dil ve Okuma Kitabı, Kâzım Karasu-Güler Karasu, Önel Druck & Verlag, Köln. (DT4ADOK)
14. Yeni Türkçe 2, Mete Atay, Önel Druck & Verlag, Köln. (YT2)
15. Yeni Türkçe 2, Çalışma Kitabı, Mete Atay, Önel Druck & Verlag, Köln. (YT2ÇK)
16. Yeni Türkçe 3, Mete Atay, Önel Druck & Verlag, Köln. (YT3)
17. Yeni Türkçe 3, Çalışma Kitabı, Mete Atay, Önel Druck & Verlag, Köln. (YT3ÇK)
18. Yeni Türkçe 4, Mete Atay, Önel-Verlag, Köln. (YT4)

19. Yeni Türkçe 4, Çalışma Kitabı, Mete Atay, Önel-Verlag, Köln. (YT4ÇK)
20. Yaşayan Dilimiz Türkçe 2, Bilge Atay-Mete Atay, Önel Druck & Verlag, Köln. (YDT2)
21. Yaşayan Dilimiz Türkçe 2, Çalışma Kitabı, Bilge Atay-Mete Atay, Önel Druck & Verlag, Köln. (YDT2ÇK)
22. Yaşayan Dilimiz Türkçe 4, Bilge Atay-Mete Atay, Önel Druck & Verlag, Köln. (YDT4)
23. Yaşayan Dilimiz Türkçe 4, Çalışma Kitabı, Bilge Atay-Mete Atay, Önel Druck & Verlag, Köln. (YDT4ÇK)
24. Resimli Dilbilgisi 3, İmlâ-Yazım, Gönül Özgül, Önel Druck & Verlag, Köln. (RD3İY)
25. Resimlerin Dili 3, Kompozisyon Çalışmaları, Güler Karasu-Sevim Özdemir, Önel Druck & Verlag, Köln. (RD3KÇ)
26. Resimlerin Dili 4, Kompozisyon Çalışmaları, Güler Karasu-Sevim Özdemir, Önel Druck & Verlag, Köln. (RD4KÇ)
27. Türkçe Ana Dil Dersleri 5, Sabri Çakır-Hüseyin Kaya, Schulbuchverlag Anadolu, Köln. (TADD5)
28. Türkçe Ana Dil Dersleri 5, Çalışma Defteri, Sabri Çakır-Hüseyin Kaya, Schulbuchverlag Anadolu, Köln. (TADD5ÇD)
29. Anadilim Türkçe, Hazırlık 1, IGMG, Plural Publications, 3. Baskı, Şubat 2018, Köln. (ATH1)
30. Anadilim Türkçe, Hazırlık 2, IGMG, Plural Publications, 1. Baskı, Şubat 2018, Köln. (ATH2)
31. Koray ve Oyuncakları, Sevket Rona, Verlag Anadolu, Hückelhoven, 2006. (KO)
32. Keloğlan'ın Kısmeti, Şevket Rona, Schulbuchverlag Anadolu, Wassenberg, 2015. (KK)
33. Keloğlan Suskunlar Ülkesinde, Melike Günyüz, Schulbuchverlag Anadolu, Wassenberg, 2014. (KSÜ)
34. Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde, Melike Günyüz, Schulbuchverlag Anadolu, Wassenberg, 2015. (KŞÜ)
35. Keloğlan ve Sihirli Lokma, Yücel Feyzioğlu, Schulbuchverlag Anadolu, Wassenberg, 2017. (KSL)
36. Küçük Yaramaz Tilki - Kıbrıs Masalı, Nezir Temur, YTB, Ankara. (KYT)
37. Cimri Kurbağa Baka ile Karıncalar - Altay Masalı, Nezir Temur, YTB, Ankara. (CKBK)
38. Tuzaktan Kurtulmak - Türkmen Masalı, Nezir Temur, YTB, Ankara. (TK)
39. Ahmak Kurt - Nogay Masalı, Nezir Temur, YTB, Ankara. (AK)
40. Kirpi Kardeşler ile Tavşanın Yarışı – Bulgar Masalı, Nezir Temur, YTB, Ankara. (KKTY)

41. Türkçe ve Türk Kültürü, Hazırlık 1, Ders Kitabı, Mustafa Kurt-Nezir Temur, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTKH1DK)
42. Türkçe ve Türk Kültürü, Hazırlık 1, Çalışma Kitabı, Mustafa Kurt-Nezir Temur, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTKH1ÇK)
43. Türkçe ve Türk Kültürü, Hazırlık 2, Ders Kitabı, Mustafa Durmuş, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTKH2DK)
44. Türkçe ve Türk Kültürü, Hazırlık 2, Çalışma Kitabı, Mustafa Durmuş, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTKH2ÇK)
45. Türkçe ve Türk Kültürü 1, Sabri Sidekli, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTK1)
46. Türkçe ve Türk Kültürü 2, Ülker Şen, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTK2)
47. Türkçe ve Türk Kültürü 3, H.Kağan Keskin, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTK3)
48. Türkçe ve Türk Kültürü 4, Gökhan Arı, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTK4)
49. Türkçe ve Türk Kültürü 5, Kemalettin Deniz, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTK5)
50. Türkçe ve Türk Kültürü 6, Yusuf Doğan, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTK6)
51. Türkçe ve Türk Kültürü 7, Mehmet Kurudayıoğlu, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTK7)
52. Türkçe ve Türk Kültürü 8, Halit Karatay, MEB Yayınları, Ankara, 2019. (TTK8)

Bu kitap/dokümanlardan alınan bulgular, tez içerisinde kullanıldıklarında hangi kitaptan alındıklarına dair, alıntının/bulgunun sonuna ilgili kitabın adının kısaltması yazılmış hemen ardına da eğik çizgi ile beraber hangi sayfadan alındığını gösteren sayfa numaraları eklenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

İkidilli öğrenciler için hazırlanmış olan ders ve okuma kitaplarındaki metinlerin edimbilimsel incelik söylemi açısından durumlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2012: 77).

Desen olarak betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Tarama yoluyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Doğrudan alıntılarla elde

edilen/desteklenen veriler, belirlenen kriterlere göre, betimsel analize uygun olarak yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Tanımlar

Yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocukları: 1961 yılında Almanya ile başlayan, daha sonra Avusturya (1964), Belçika (1964), Hollanda (1964), Fransa (1965), İsveç (1967) ve Avustralya (1967) ile imzalanan işgücü anlaşmalarına (Şen, 2016: 1024) bağlı olarak oralara gidenlerin öncülük ettiği günümüzde Türkiye Cumhuriyeti Devletinin siyasî sınırları dışında elliden fazla ülkede yaşamlarını sürdüren Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olsun ya da olmasın bu ülkeye resmî ya da gayriresmî bağlarla bağlı olan insanların çocuklarıdır.

Anadili: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil (TDK, 2011) hayatındaki ilk dil ya da üyesi olduğu etnik gruptan dolayı özdeşlik kurduğu dildir (Baker, 2011: 283).

İki Dillilik: Bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumu (Aksan, 1998: 26), belirli bir coğrafyada bireyin ya da bir etnik grubun birden çok dili kullanma becerisi (İnce ve Demiriz, 2021: 178).

İki Dilli Kişiler: Birden fazla dilde yazılı veya sözlü iletişim kurabilen, bu dillerde okuma, yazma, konuşma gibi becerileri amaca uygun fakat farklı düzeylerde kullanabilen kişilerdir (Haznedar, 2021a: 5).

Metin: Anlatımsal bir bütünlüğü olan ve okumaya konu olan yazılı her şey (Özdemir 1983: 32), çok farklı düzeylerde, dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracı (Aktaş, 2015: 15), anlam çıkarılan ve iletişim kurmada bir işlevi olan her türlü (işaret, görsel vb.) öge (Tok ve Tüzel, 2013: 89).

Edebî Metin: Duygu, düşünce ve hayallerin insanda heyecan ve hayranlık uyandıracak şekilde ve estetik bir yapı içinde söylenmesi ve yazılması ile oluşan edebiyat ürünü (Güneş, 2013: 4).⁴

⁴ Alanyazında ‘metin-edebî metin’ ayrımına giden görüşler olduğu gibi, her tür yazıyı edebiyat ile ilgili bir faaliyet olarak görüp hepsini ‘edebî metin’ olarak ele alan yaklaşımlar da söz konusudur. Bu araştırmada, terimsel derinliğine girilmeden ikincisi tercih edilmiştir.

Ders Kitabı: Bireyleri akademik eğitime hazırlamayı ve onlara yaşamda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan, bireyi zeka, bilgi ve estetik yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen ve belli bir programa göre hazırlanmış öğretim araç-gereçleri (Ülper, 2021: 5).

Okuma Kitabı: Türkçe dersi öğretim sürecinde yardımcı ders aracı/kaynak olarak kullanılan hikâye ağırlıklı olmak üzere roman, şiir, fabl, masal gibi edebi türlerdeki kitaplar.

Edimbilim: İletişim amaçlı kullanılan ifadelerin anlamını ve bunların dinleyici/okur tarafından nasıl yorumlandığını inceleyen, bir tümcedeki söz öbeklerinin ya da kelimelerin tek başına ne ifade ettiklerinden çok kişilerin bu ifadeleri kullanarak ne anlatmak istediklerini analiz eden, konuşmacının ne aktarmaya çalıştığını (Yule, 1996: 3), iletişimdeki katılımcıların amaçlarını, niyetlerini, psikolojik, sosyal ve fiziksel şartlarını, bilgilerini, kültürel birikimlerini, aralarındaki sosyal ilişkilerini ve statülerini, rollerini vb. dikkate alarak, üretilen iletileri yorumlayan (Yılmaz, 2020: 1), dinleyenin durumunu ve şartlarını gözetirken konuşanın amacını ve niyetini (Lehvimel, 2013: 235) görmeye ve yorumlamaya çalışıp çıkarımlarda bulunan, sözlüklerde bulunmayan ve bağlamdan bağlama değişebilen, bağlamsal anlamlarla ilgilenen (Yılmaz, 2020: 6), dilin farklı kullanım bağlamlarında incelenmesini mümkün kılan ve olabilecek en hassas ve en kesin şekilde anlamın tespitinde katkı sağlayan, en basit tanımıyla; konuşma işlemiyle ilgili her şeyi dikkate almak suretiyle sözün sahibinin amacı doğrultusunda anlam elde etme ve ona uygun etkiyi oluşturmada, konuşmanın bağlamında dilin kullanımı ve ondan istifade edilmesi temelinde dili inceleyen, pratik ve teorik bir grup kavramı içeren bir bilim dalıdır (Lehvimel, 2013: 235-239).

İncelik Söylemi: İlişkiyi olumlu kılmak ve iletişimi sağlıklı kurmak için dikkat edilmesi gereken bir dizi kavram, ilke, kural ve öneri barındıran kuram; sözü daha kibar, nazik ve güzel söylemeye dayalı yaklaşımlar bütünü.

İlgili Araştırmalar

İkidillilik hakkında yazılmış, alana öncülük eden kitapların bazıları şunlardır:

Haznedar'ın (2021) *İkidillilik ve Çokdillilik Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi* adlı yedi bölümden oluşan ve birden fazla dil konuşan/kullanan

bireylerin özelliklerini, ikidillilik türlerini, ikidilliliğin bilişsel, nörolojik ve sosyal boyutlarını değerlendirerek bu durumun iki dilde okuma-yazma becerilerinin edinimine ve ikidilli eğitim sistemlerine yansımalarını incelemek amacıyla hazırlanan kitabının; birinci bölümünde ikidilliliğin tanımı ve türleri ele alınmış, ikinci bölümünde çocuklarda anadil ediniminin gelişimsel evreleri ile ilgili dilbilimsel özelliklerin nasıl ortaya çıktığı incelenmiştir. Üçüncü bölümde iki farklı dil sistemine eşzamanlı veya ardışık olarak maruz kalan çocukların özellikleri ve dil öğrenme sürecinde geçirdikleri evreler ele alınmış, bu çerçevede, birden fazla dil öğrenimine etki eden faktörler ile iki dilde sesbilimsel, sözdizimsel ve edimbilimsel özelliklerin gelişimi incelenmiştir. Birden fazla dil öğreniminin özelliklerinin incelendiği kitabın dördüncü bölümünde, ikidillilikte sözlü dil gelişim özelliklerinin dışında, ikidilliliğin çocuğun bilişsel, sosyal ve nörolojik gelişimine etkileri tartışılmıştır. Okuryazarlık becerilerinin hem bireysel refaha hem de toplumsal gelişmişlik düzeyine etkilerinin tartışıldığı beşinci bölümde, çocuğun okul yaşamı ile birlikte iki ayrı dil sisteminde okuma ve yazma becerilerinin gelişimi incelenmiş ve okumayı etkileyen ana bileşenlerden fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik bellek akıcı okuma, işlem hızı, söz varlığı ve okuduğunu anlama gibi dil becerileri tanımlanmıştır. Altıncı bölümde dünyanın farklı yerlerinde uygulanmakta olan ikidilli ve çokdilli eğitim modellerinin zayıf ve güçlü yanları ele alınmış, yedinci ve son bölümde ise ebeveynlerin, çocuklarının birden fazla dil öğrenme süreçlerine ilişkin olarak sordukları sorulara yer verilmiş, yanıtlar aranmış, bilimsel çalışmalar ışığında değerlendirilerek somut öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Kitap, çok kapsamlı bir kaynakça bölümüne de sahiptir.

Güleç, İnce ve Demiriz (2021) editörlüğünde, ikidillilik eğitimi üzerine verilen dersler için bir başvuru kitabı olmak, ülkemizde eksikliğini hissettiğimiz ikidillilik çalışmalarına bir ivme kazandırmak ve yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek üzere yapılacak çalışmalara dikkat çekmek ve öncülük etmek amacıyla hazırlanan, *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi* adlı kitapta; (Karahana, Güleç, Bezci, Turan-Islam, Haznedar, Çakır, İnce-Demiriz, Gülenler, Demir-Demiriz, Yıldız, Kılıç-Ökten, İnce-Topal, Durhat-Ökten, Karasu-Çakır, İnce, Yağimli) ‘Türkiye’de İkidillilik’, ‘Türkler ve Türkçede İkidillilik ve Çokkültürlülük’, ‘Türk Diasporasında Dil, Kültür ve Kimlik’, ‘Günümüz Toplumlarında İkidillilik’, ‘İkidilli ve Çokdilli

Toplumlarda Dil Öğretimi', 'Okul Öncesi Eğitim Sürecinde İkinci Dil Edinimi', 'Avrupa Birliği Ülkelerinde İkidillilik/Çokdillilik', 'İkidilli Eğitim Hukuku: Amerika Birleşik Devletleri', 'Türkiye'de İkidilli Okullar-Dünü ve Bugünü', 'Okul, Aile ve Toplum İşbirliği Ekseninde Ana Dili Farklı Öğrencilerin Psikolojik Sorunları ve Okullarda PDR', 'Göçmen Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştiren Dil', 'İkidillilerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Teknoloji Kullanımı', 'Mülteci Öğrenciler İçin Beceri Temelli Etkinlik Geliştirme', 'İkinci Dil Edinimi Süreçlerinde İşlevsel Edimbilim: Eğitim Kurumları, Sınıf İçi Söylem Çözümlemeleri, Örnekçeler ve Öğretmen-Öğrenci İletişim Şemaları', 'İkidilliliğin Avantajları ve Dezavantajları', 'İkidilli Öğrenci Velisi ve Öğretmeni Olmak', 'İkidilli Çocuklara Öğretmen Olmak' ve 'Ana Dili Farklı Öğrencilerin Okullarda Eğitim Tecrübesi' başlıklarında araştırmacı ve okuyucular bilgilendirilmektedir.

Yıldız'ın (2012), her toplum için gerekli olan ana dili öğretiminin öneminin vurgulandığı ve bu alandaki gelişmeler ile yeni yaklaşımların temel alınarak bilimsel ve çağdaş gelişmelere göre ana dili öğretiminin nasıl yapılması gerektiğinin ele alındığı *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)* kitabında, Türkçe derslerine yönelik algı ve görüşleri belirlemek amacıyla; ana dili Türkçe derslerine katılan 7-18 yaş arası 580 öğrenci, çocuğu ana dili Türkçe dersi alan 239 veli, Türkçe dersi veren 92 öğretmen ve ana dili Türkçe dersine devam etmeyen 88 öğrenciye yönelik uygulanan anket çalışmasının sonuçları paylaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda, ana dili öğretiminde Almanya'da yaşanan hukukî, idarî ve sosyal sorunlarla birlikte, ana dili Türkçe derslerinin durumu; veli, öğrenci, öğretmen bakış açısıyla ele alınarak değerlendirmeler yapılmış, öğretim sürecini iyileştirmeye yönelik bir dizi önerilerde bulunulmuştur.

Güzel'in (2014), Avrupa Birliği ülkelerindeki dil politikalarının ve bu kapsamda ikidilli Türk çocuklarının ana dili ile ilgili yaşadığı sorunların Almanya özelinde değerlendirildiği Türkiye'de yayımlanan *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)* kitabında; ana dili ve ikidilliliğin temel kavram ve özellikleri, ikidilli grup ve tiyolojiler, ana dil ile ikinci dilin edinimi/öğrenimi, yabancı dil dersi modelleri, ikidillilerin Türkçe öğretiminde başvurulmuş kuram, ilke, yöntem ve teknikler ile ilgili konular ele alınmıştır.

İkidillilik ile ilgili makalelerin bazıları şunlardır:

Turan ve Islam (2021), ‘Günümüz Toplumlarda İkidillilik’ makalesinde, yaşanan dönem itibariyle artan birlikte yaşama ve çeşitliliğe bağlı olarak gelişen iki veya çok dillilik gerçeğinin toplumsal nedenlere dayandığından yaşanan süreç ve sonuçların da toplumsal olduğunu, bu nedenle de ikidillilik veya çok dilliliğin sosyolojinin içerisinde değerli ve analiz gerektiren önemli bir konu hâlini almakta olduğunu ifade etmişlerdir. Makalede toplumsal yaşamda ikidilliliğin anlamı, mevcut eşitsizlikler ile ilişkisi ve toplumsal değişimlerden ikidilli toplumların nasıl etkilendiği konuları dil, kimlik ve kültür çerçevesinde ele alınmıştır.

Yağmur (2005), “First Language Dominance and Language Shift of Turkish Youngsters in Western Europe” adlı çalışmasında, Avrupa’nın beş, çok kültürlü kentindeki Türk çocuklarının dil kullanımı, seçimi, baskınlığı ve tercihlerini ortaya koymuştur. Uluslararası eşdeğerliğe sahip çoklu sorular sorularak elde edilen bilgiler, “Çok Dilli Kentler Projesi” (MCP – Multilingual Cities Project) kapsamında Brüksel, Göteborg, Hamburg, Lyon, Madrid ve Hague kentlerinde Türk kökenli ilköğretim çocukları üzerinde yapılan çalışmalardan elde edilmiştir. Araştırmada, özellikle Hollanda’da yaşayan gençlerin dil tercihleri ve baskınlıklarının zaman içerisinde değiştiğinin altı çizilmiş ve her zaman “baskınlık” ve “tercih” arasında birebir korelasyon görmenin mümkün olmadığı ortaya konmuştur.

Uluçam (2007), ‘İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları’ adlı çalışmasında, Duisburg-Essen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören tek dilli ana dili Türkçe dil konuşucuları ile Türkçe-Almanca ikidilli dil konuşucularının yazılı metin üretimlerindeki dilsel sapmalara yönelik tespitlere yer verilmiştir. Tek dillilerin ve ikidillilerin ürettikleri metinler nitelik ve nicelik bakımından karşılaştırılarak ikidillilere özgü dilsel sapmalar ortaya konmuştur. Araştırmada katılımcıların, Türkçeyi daha çok sözlü dil olarak kullanmalarından kaynaklı olarak bu yapıyı yazı diline taşımaları, Almanca’nın dil ve yazı dizgesini de Türkçeye aktarmaları gibi durumlar tespit edilmiştir.

Yıldız ve Öztürk’ün (2013) ‘Almanya’da İlkokulda (Grundschule) Öğrenim Gören Türk Çocuklarının Yazma Becerileri Üzerine Bir İnceleme: Stuttgart Örneği’ adlı çalışmalarında, Almanya’da ilköğretim gören 42 Türk öğrencinin yazma

becerileri incelenmiştir. Verilerin, yazma süreci gözlem formu ile kopyalama ve dikte metinleri aracılığıyla toplandığı araştırma sonucunda öğrencilerin en çok harf karıştırma, sözcüğü yanlış yazma ve imla ile ilgili yanlışlar yaptıkları tespit edilmiştir.

İkidillilik ile ilgili yapılan tez çalışmaları genel itibariyle şöyledir:

Altıparmak Yılmaz'ın (2020) 'Avustralya'da Yaşayan Türklerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelenmesi' adlı doktora tezinde, Avustralya'nın Sidney şehrinde yaşayan, yaşları 10 ile 25 arasında değişen Türk katılımcılar ve bu katılımcıların ebeveynlerinden biri olmak üzere toplam 102 kişi, ayrıca Türkçe Dersi veren 10 öğretmenden oluşan çalışma grubuna yönelik uyguladığı/yaptığı, genel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yüz yüze görüşmeler ile ebeveyn, çocuk ve öğretmen ekseninde Türk bireylerin Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ebeveyn grubun Türkçeyi ana dili olarak görme, tercih etme, kullanma ve sürdürme durumları, çocuk gruba oranla daha yüksektir ve öğretmen görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Ana dili olarak belirtilen dile, en iyi ifade diline, dil tercihlerine, dil becerilerindeki yeterlilik durumlarına ilişkin bulgular; ebeveynler için Türkçe, çocuklar için de daha çok İngilizce lehine sonuçlanmıştır. Ebeveyn grup, Türkçeyi bir kimlik dili ve ana dili olarak görmekte ve gelecek nesillere aktarma misyonunu üstlenmektedir. Ancak çocuk grup, Türkçeyi daha çok aile içi veya Türk bireylerle iletişim kurma dili olarak görmekte, ailenin veya kendilerinin Türk olmasından dolayı Türkçe bilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Her iki grup için de Türkçenin kullanım alanının oldukça sınırlı olduğu belirtilmiş, ailelerin yetersiz ve ilgisiz oldukları ifade edilmiştir. Çocuk grubun yazılı anlatım metinlerinin analiz sonuçlarına bakıldığında ise; dilsel yanlışlardan biçimbilimsel, bilişsel işleme yanlışlarından değiştirim, iletişimsel yanlış türlerinden de bölümsel yanlışların oranının diğer yanlışlara oranla daha fazla olduğu, noktalamaya göre de yazım yanlışlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Sıklık gösteren yanlışların da İngilizce ve Türkçe arasındaki biçimbilimsel yapı özellikleri, sesletim ve yazım farklılıkları, Türkçe yazma eğitimi yetersizliği, Türkçenin kulaktan dolma edinilmesi, sözcük dağarcığı yetersizliği vb. nedenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bican'ın (2017) 'Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Temelinde İncelenmesi' adlı doktora çalışmasında Danimarka'da yaşayan ve ana dili Türkçe olan lise öğrencilerinin dil boyutlarının baskınlık ve beceri düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara; ikidilliler için hızlı ve kademeli baskın dil ölçeği çerçevesinde bir anket ile Avrupa ortak çerçeve metninin belirlediği dil düzeyleri temel alınarak oluşturulmuş bir Türkçe dil sınavı tatbik edilmiştir. Araştırma sonucunda; katılımcıların baskın dilinin Danca olduğu, Türkçe ve Danca dil öğrenme süreleri ve dil kullanım oranları arasında anlamlı farklar bulunduğu, katılımcıların Türkçe dil beceri düzeylerinin de aynı olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç bölümünde, ortaya çıkan istatistiksel veriler, tezde sunulan kavramsal çerçeve dikkate alınarak değerlendirilmiş, Danimarka özelinde ve Avrupa genelinde ikidilli Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bayat (2016), 'İki Dillilik Bağlamında İngiltere'de Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumları' adlı yüksek lisans tezinde; ana dili olarak Türkçe öğretiminin niteliklerini arttıracak sonuçların ortaya konulması amacıyla İngiltere'nin Bristol, Londra ve Luton şehirlerinin farklı bölgelerindeki 11 Türk destek okulunda; Türkçe dersine devam eden 11-17 yaş arası 190 öğrenci, 41 Türkçe öğretmeni ve 83 öğrenci velisine yönelik, öğrencilerin dil seçimleri ve kişisel bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı 'Genel Bilgi Formu' ve 41 maddeden oluşan "Göçmen Türk Çocuklarının Türk Dili ve Türkçe dersi ile İlgili Görüşleri" anketi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler; aileleriyle/evde genellikle Türkçe konuşurken arkadaşlarıyla daha çok İngilizce konuşmayı tercih etmektedirler. Anket maddelerine verilen cevaplar ile öğrencilerin dil tercihleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiş, buna göre evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türk dili, Türkçe dersi ve Türk öğretmenler hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler ayrıca her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerektiğini, Türkçe konuşmaktan hoşlandıklarını, Türkçe öğretmenleriyle iyi anlaştıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra Türkçe öğrenmenin bilgilerini arttıracığını fakat kültürel gelişimlerine fayda sağlamayacağını, Türkçe ders kitaplarının öğretici olduğunu ancak Türkçe kitaplarındaki metinlerin kısmen sıkıcı olduğunu, iyi derece Türkçe öğrenmek istediklerini ve Türk televizyon programlarını izlemeyi sevdiklerini

belirtmişlerdir. Öğretmenler; öğrencilerin ana dilini geliştirmek amacıyla Türkçe öğrettiklerini, müfredatın yeterli olmadığını, Türkçe ders kitaplarının seviyeye uygun olmadığını, öğrencilerin Türkçeyi daha çok evde aileleriyle iletişimlerinde kullandıklarını, Türkçe dersine karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını, yazma ve konuşma becerisinde sorun yaşadıklarını, ailelerin Türkçe konuşmaya daha çok önem vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Veliler ise; çocuklarının Türkçeyi doğru şekilde öğrenmesini istediklerini, çocuklarıyla Türkçe konuşmaya önem verdiklerini, çocuklarının Türkçe kelime dağarcığının çok az olduğunu, iki dili karıştırarak kullandıklarını ve Türkçe telaffuzda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Türkçe öğretimi ve kullanılan ders kitapları hakkında yazılmış, alana öncülük eden kitapların bazıları şunlardır:

Ülper'in (2021) editörlüğünü yaptığı, *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri (Yalınkılıç, Yaylı, Arı, Ülper, İşeri, Okur, Çetinkaya, Uzun, Güneyli, Yağmur,)* adlı kitapta, Türkçe öğretim programı ve bir öğretim aracı olarak Türkçe ders kitaplarının fiziksel ve biçimsel görünüşleri, etkinlikleri, resimleri, üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği, dil becerilerinin ölçümü ile ilgili çağdaş uygulamalar; kullanılan metinlerin metinsellik özellikleri, türleri, okunabilirlik özellikleri, sözcüksel görünümü ve ders kitabı değerlendirmeleri ile ilgili araştırma yazıları yer almaktadır.

Öz'ün (2011) *Türkçe Öğretimi* adlı eserinde; Türkçe dersinin önemi, niteliği, Türkçenin işlevsel olarak öğretilmesi, Türkçe programı, ortak temel beceriler gibi konular ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme süreci, dinleme öğretimi, konuşma, okuma, görsel okuma ve sunu, dil bilgisi, öğrenme yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme gibi konularda da araştırmacılara ve okuyuculara bilgiler verilmektedir.

Güneş'in (2014) *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* adlı kitabında, Türkçe öğretiminde öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirecek yaklaşım ve modeller üzerinde durulmaktadır. Türkçe öğretiminin bilimsel özellikleri, yapılandırıcı yaklaşım ve modeller, beceri yaklaşımı, kelime tanıma, zihinsel sözlük geliştirme, anlama modelleri gibi çeşitli konularda ayrıntılı bilgiler verilmektedir. Ayrıca dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu alanlarında çeşitli modeller ile becerilerin geliştirilmesi açıklanmaktadır. Ayrıca

bilgi ve iletişim teknolojilerin etkileri ile ekran okuma ve yazma konularına da yer verilmektedir.

Kılıç ve Seven'in (2011) *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* adlı kitap çalışmalarında; ders kitabı hazırlama kriterleri, ders kitaplarının öğretim alanındaki yeri, öğretim programlarına uygunluğu, tasarım ve görsel özellikleri, ders kitaplarında bilimsel içeriğin, fiziksel yapının, dil ve anlatımın nasıl olması gerektiği ve ders kitaplarını değerlendirme yolları ile mevcut ders kitaplarının nasıl değerlendirilebileceği konuları ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları ile ilgili makalelerin bazıları şunlardır:

Çalışkan'ın (2016) 'Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitapları: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bir İnceleme' başlıklı makalesi; 5. Sınıf Türkçe ders kitapları aracılığı ile Türkçe dersi öğretim programını ve kitapların muhtevasını değerlendirmek amacıyla yazılmıştır. Çalışmada Türkçe dersi öğretim programı; yaklaşımları, öğrenci ve öğretmen, öğrenme-öğretme süreci, kazanımların öğrenme öğretme sürecine dağılımı, metin seçme ve işleme, ölçme ve değerlendirme bakımından; Türkçe ders kitapları da metinlerin çocuğa görelik ilkeleri, çocuklarda dil bilinci ve duyarlılığı kazandırabilmesi ve çocuğun okuma isteğini devindirmek açılarından ele alınmıştır. İncelenen metinlerle ilgili olarak; metinlerin doğrudan öğretici niteliklere sahip olması, yabancı kökenli sözcüklerin kullanılması, rastlantısallık öğelerinin yer alması, zorlama söyleyişlerin, dilsel tutarsızlıkların ve anlatım bozukluklarının bulunması kusurları başlıklandırılmış; metinlerin birkaçı dışında çocuğa görelik ve anlatım özellikleri açısından nitelikli olmadığı, önemli bilgi yanlışlıkları ve dil bilgisi hataları içerdiği, incelenen metinlerin çoğunluğunun öğrencilerde okuma isteği ve alışkanlığı kazanmasına yeterli katkı sağlayacak düzeyde olmadığı belirtilmiştir.

Ayrancı, Mete ve Keskin (2017) tarafından yazılan 'İki Dilli Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Kitaplarının Şekil Açısından Değerlendirilmesi' başlıklı araştırma makalesinde, Millî Eğitim Bakanlığının 2009 yılında hazırladığı Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları, doküman analizi yöntemi ile nitel olarak ele alınmış, incelemeler sonucunda tespit edilen her yanlışlık ve eksiklik üç ana başlık altında alt başlıklar açılarak gruplandırılmıştır. Kitapların dil ve anlatım, bilimsel içerik ve

biçimsel görünüş ölçütleri bakımından son derece hatalı ve eksik oldukları tespitinin yapıldığı araştırma sonucunda, ana dili olarak Türkçe ders kitaplarının geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Türkçe öğretimi ve kullanılan ders kitapları ile ilgili yapılan tez çalışmaları genel itibariyle şöyledir:

Sağlıyan'ın (2022) 'İlkokul Türkçe Ders Kitabında Bulunan Hikâye Edici Metinlerin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezi, ilkökuller Türkçe ders kitabında bulunan hikâye edici metin türleri hakkında incelemelerden oluşmuştur. Nitel desende doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, ders kitapları derinlemesine incelenerek 2019 Türkçe Öğretim Programına uygun hazırlanıp hazırlanmadığı araştırılmıştır. Kitaplardaki tüm metinler türlerine göre ayrılmış, hikâye edici metin türleri kendi içinde çeşitleri incelenmiş ve oransal dağılımları çıkartılmıştır. Metinlerde gizlenmiş olan değerler çıkartılıp, hangi metin türlerinde hangi değerlere daha çok yer verildiği araştırılmıştır. Öğretim programında belirlenen kök değerlerin hangi oranda, ne kadar sayıda kullanıldığı belirlenmiştir. Metin türlerindeki dağılıma ayrıntılı olarak yer verilmiş, değer aktarımında, dengenin sağlanıp sağlanmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonuçlarına göre; metin türlerindeki dağılımın, öğretim programına uygun olmadığı tespit edilmiştir. Değerlerin aktarımında, dağılımında orantısızlık görülmüş, bazı değerlerin az ya da hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Aynı orantısızlık temaların işlenmesinde de görülmüştür. Metin türleri ve değer aktarımında hikâye edici metinlerin, kitap genelinde daha ağırlıklı olmasına rağmen, öğretim programına tam olarak uygun yazılmadığı, hikâye edici metin türünde çeşitlilik sağlanamadığı, bazı türlerin ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Metin seçiminde de sıklıkla geçmiş yıllardaki metinlerin kullanıldığı, güncelliğin göz ardı edildiği, seçimlerin orantısız olduğu görülmüştür.

Karababa'nın (1999) 'İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması' adlı doktora tezinde, Türkiye ve İngiltere'de 3. ve 5. Sınıf düzeyinde okutulan ders kitaplarının, temel niteliklerinin belirtilmesi, karşılaştırılmasına yönelik betimsel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada, önce Türkçe ders kitaplarındaki temel nitelikler belirlenmiş sonra da İngilizce ders kitapları belirlenen özelliklere göre karşılaştırılmıştır.

Şafak'ın (2019) 'Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi' başlıklı yüksek lisans tezinde metin türleri, yapıları ve temalar bakımından analiz edilerek metinlerin yeni öğretim programına uygunluğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda metinlerin öğretim programında belirtilen bilgilendirici, hikâye edici ve şiir yapılarının üçünü de kapsadığı, zorunlu temaların tüm sınıflarda yer aldığı, tür bakımından da özellikle deneme, hikâye ve şiirin ağırlıklı olduğu, diğer türlerin ise düşük sayıda değişerek yer aldıkları tespit edilmiştir. Programda metin türlerinin zengin tutulmuş olmasına rağmen kitapların bazı metin türlerine hiç yer vermedikleri, şiir türünün sadece şiir olarak yer aldığı, 7. sınıfta sadece bir adet şiirin yer aldığı görülmüştür. Özellikle tiyatro ve roman gibi konuların düşük seviyede kaldığı, atasözlerinin yer alabileceği özlü sözler temasına ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Metin seçiminde öğrenciye görelilik ve yaşama yakınlık ilkelerine fazla dikkat edilmediği, kitapların yazımında editör, yazar ve görsel tasarımcıların görev aldığı ancak 6 ve 8. sınıf ders kitaplarının yazım heyetinde pedagoğ ya da çocuk gelişimi uzmanının yer almadığı ifade edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yeni bir alan olduğu için çalışmalar daha çok ders kitabı ile öğretim ilkeleri üzerinedir. Öğretimde kullanılan kitapları inceleyen çok fazla kitap çalışması yoktur. Az sayıda olan kitapların bazıları şunlardır:

Ömeroğlu'nun (2020) *Yabancılar Türkçe Öğretimi Konu Alanı Ders Kitabı İncelenmesi* adlı, Türkçe dersinde kullanılan/kullanılacak ders kitapları ve diğer materyallerle ilgili bir araştırma kitabı olan eserinde; 'kullanılan ders kitapları hedeflenen kazanımlara uygun mudur, kitaplar için tespit edilen bir ölçüt var mıdır, kitaplar nasıl geliştirilip işlevsel hâle getirilebilir, dış yapı unsurları ve içerik nasıl olmalı, üniteler nasıl düzenlenmelidir, ölçme-değerlendirme etkinlikleri nasıl olmalıdır, temel dil becerileri ile ilgili etkinlikler nasıl sunulmalıdır, kitaplardaki sosyolojik unsurlar nelerdir, nasıl olmalıdır, konu alanı ders kitabı incelemesi nasıl yapılmalıdır' sorularına yanıtlar verilmeye çalışılmıştır.

Köse ve Özsoy'un (2022) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Söz Edimleri* adlı, Austin'in söz edimi kavramı ile başlattığı ana fikre dayanan eserinde; söz edimlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki durumları ve kritik etkileri ele alınmıştır. Esere göre; dil aracılığıyla bir eylemi gerçekleştirmek için kullanılan

sözcüler, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi ve karşılıklı olarak bireylerin niyetlerinin anlaşılması için kültürel kod özelliği taşırlar. Dilsel eylemlerin doğru anlaşılması ve hedefine ulaşması için her iki tarafın da bu kodları bilmeleri gerekmektedir, aksi takdirde dili biliyor olmakla ortaya çıkacak olan doğru iletişim gerçekleşemez.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları ile ilgili makalelerin bazıları şunlardır:

Demir ve Açık'ın (2011) 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler' başlıklı makalesinde; dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi de olduğu ve Türkçe öğretiminde metinlerin amaca götüren ana araç-gereç olmaları düşüncelerinden hareketle bu alanda kullanılan öğretim setlerinden bazıları incelenmiş, bu kitaplarda kullanılan metinlerin kültür aktarımı açısından durumları ele alınmıştır. Değerlendirmeler neticesinde; materyal hazırlama alanındaki çalışmalarda daha çok İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretim yöntemlerinin benimsendiği, Türk dilinin yapı ve özelliklerine uygun yöntemlerin neler olabileceğine ilişkin çalışmaların yetersiz kaldığı, kültürel unsurlarımızdan hangilerinin öncelikli olarak ve ne kadar verilmesi gerektiği konusunda da bir ölçütün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda bir dizi önerilerde bulunulmuştur.

Şimşek'in (2017) 'Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Temel Materyaller: Okuma Metinleri ve Okuma Kitapları' adlı makalesinde, metinlerin ve okuma kitaplarının öğretim sürecindeki önemi, yeterliliği ve nitelikleri ele alınmıştır. Bu bağlamda yapılan bir anket uygulamasının sonuçlarının paylaşıldığı makalenin analiz sonuçlarına göre; okuma metni ve öğretimi destekleyici okuma kitabı oluşturmak için ne tür yaklaşımlarda bulunulması gerektiği, metin ve kitapların taşınmaları gereken nitelikler belirtilmiştir. Ders kitaplarında kullanılan metinlerin az olduğunun ve okuma kitaplarının öğrencilerce çok yaygın kullanıldığının belirtildiği makalede araştırmacılar için önerilerde de bulunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları ile ilgili yapılan tez çalışmaları genel itibarıyla şöyledir:

Kurt'un (2023) 'Avrupa'da Türkçe Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Kitapların İncelenmesi' adlı doktora tezinde, belirlenen kitap inceleme ölçütlerine göre Avrupa'da basılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının incelenmesi

amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler, yazılan kitapların öğretim usul ve esasları ile Türkçe öğretimine katkı sunduklarını göstermektedir. Türkçenin farklı toplumlardaki konumunun aynı olmadığı, Türklerin geçmişte, birçok milletle etnik, akrabalık, dinî ve siyasî ilişkilerinin sonucu olarak karşılıklı kelime, kültür ve fikir alışverişinin gerçekleştiği bu sebeple de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi toplumların Türklerle ve Türkçeyle olan benzerliklerinin tespit edilip yer verilmesinin öğretim sürecini kolaylaştıracağı anlaşılmaktadır. İncelenen kaynak eserlerde, Avrupalıların Türkçe öğrenme amaçları, bu amaçların tarihsel değişiklikleri ve bu amaçlar doğrultusunda Türkçeyi nasıl öğrettikleri ile yabancı dil öğretim yöntemlerinin farklılaştığının görüldüğü ifade edilmektedir. Yazara göre; bu farklılaşma, yöntemlerin kullanımına ilişkin veriler, ders kitaplarında kullanılan yöntem ve teknikler, tarihsel değişimler ve ele alınan ünite ve konuların hazırlanmasındaki amaçların değerlendirilmeleri, yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine ilişkin hazırlanacak olan materyallere katkı sunacak, kitapların incelenmesiyle birlikte ders kitabının yazıldığı ülkenin Türkçe ile olan ortaklık ve benzerliklere yer verilmesi yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yeni bir bakış açısı kazandıracaktır.

Ömeroğlu'nun (2016) 'Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitaplarının İncelenmesi' adlı doktora tezinde; Türkçe öğretim merkezlerinde en çok tercih edilip kullanılan dört farklı kitabın biçim ve içerik özellikleri bakımından incelenmesi, bilimsel ölçütlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; öğretim elemanı, materyal ve grafik tasarımcı, basın-yayıncı, matbaacı, akademisyen ve öğrencilere yönelik uygulanan/yapılan anket ve mülakat sonuçlarına göre elde edilen veriler bütüncül bir yaklaşımla bulgulanmış, tartışılmış ve sonuca gidilmiştir. Çalışmanın sonucunda çağdaş, bilimsel ölçütlere göre yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan/kullanılacak ders kitaplarının biçim ve içerik özellikleri bakımından nasıl olmaları gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmacı, yazar, editör ve öğretim elemanlarına önerilerde bulunulmuştur.

Yavuz'un (2003) 'Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Bazı Ders Kitaplarının Dilsel Yönlendirme Açısından Çözümlemesi' adlı doktora tezinde, Almanya'da Türkçe ve Almanca öğretiminde kullanılan "Stufen International 1-3" kitabı ile "Türkçe Öğreniyoruz 1-4" kitapları incelenmiş, kitaplarda dilsel

yönlendirme olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Dilsel yönlendirme bakımından iki kitabın karşılaştırılmasına dayalı nitel bir çalışmadır.

Metin konusunda yazılmış, alana öncülük eden kitapların bazıları şunlardır:

Günay'ın (2013) *Metin Bilgisi* kitabında; metin, tanımından başlanıp metin içi ve metin dışı ögeler belli bir sıra içinde örnekler verilerek incelenmektedir. Metin açıklama, metin inceleme, metin yorumlama ve metin çözümleme ile ilgili her türlü kuramsal bilgi verilmiş ve örneklerle açıklanmıştır. Metin çözümlemede kullanılan küçük yapı, büyük yapı ve üst yapıya göre metinlerin hangi açılardan ele alınacağı gösterilmiştir. Kitapta farklı alanların verileri bir arada değerlendirilmiş; anlatıbilim, söylem çözümlemesi, sözbilim, anlambilim, edimbilim, sözceleme kuramı, göstergebilim ve daha birçok alanın verilerinden yararlanılmıştır. Kitap, metin okuma, açıklama, inceleme, yorumlama ve çözümleme konusunda kaynak bir eserdir.

Şenöz Ayata'nın (2005) amacının metindilbilim alanında çalışanlara, bu bilimin Türkiye'deki gelişimini yansıtan bütüncü bir bakış açısının kazandırılması olduğunun belirtildiği, dil öğretimi ve çeviribilim gibi farklı alanlardan araştırmacıların da metindilbilimle ilgili yaptıkları çalışmaları değerlendirmenin ve disiplinlerarası çalışmanın önemini vurgulamanın hedeflendiğinin ifade edildiği *Metindilbilim ve Türkçe* kitabı; "Metindilbilim", "Söylem ve Metin Kavramları", "Metindilbilimin Uygulama Alanları", "Türkiye'de Dilbilim", "Metindilbilimde Son Eğilimler" ve "Sınırsız Metin" başlıklı altı bölümden oluşmaktadır. Eserde, 1960'lı yıllarda Almanya'da ortaya çıkan ve oradan dünyaya yayılan bir dilbilim dalı olan; Almanya'da metindilbilim, Fransa ve İtalya'da göstergebilim, Amerika ve İngiltere'de ise söylem çözümlemesi adı altında yürütülen dilbilimsel çalışmalar ile Türkçe'deki metin ve söylem kavramları karşılaştırılmalı olarak incelenmekte, metindilbilimin dünyada ve özellikle de Türkiye'deki gelişimi üzerine yapılan çalışmaların değerlendirmeleri yapılmaktadır. Bununla birlikte, metindilbilimin uygulama alanları betimlenerek Türkçe'deki yansımaları örneklerle açıklanmakta, *hypertext* adı altında sınırsız metin kavramı başta olmak üzere dünyada ve Türkiye'deki son yönelimler de ele alınmaktadır.

Yılmaz'ın (2019), amacı 'metin sonrası' aşaması olarak kabul edilebilecek olan 'metinlerin incelenmesi' noktasında, ilgililere somut inceleme örnekleri sunarak

kılavuzluk etmek olan *Uygulamalı Metin Bilgisi* adlı eseri; iki ana bölümden oluşmaktadır. ‘Metin’ başlıklı birinci bölümde, genel olarak “metin” kavramı ile “metin incelemeleri” konularında kuramsal bilgiler, ayrıntılı kaynak bilgileri ile birlikte verilmektedir. ‘Örnek Metin İncelemeleri’ başlıklı ikinci bölüm ise bilimsel dergilerde yayınlanmış olan bazı araştırma yazıları ile ilk defa bu kitapta yer alan on beş inceleme yazısından oluşmaktadır. Kitap, incelemesi yapılan hikâyelerin tam metinlerinin yer aldığı ‘Ekler’ (Örnek Metinler) bölümü ile sona ermektedir.

Metin konusu ile ilgili makalelerin bazıları şunlardır:

Aktaş’ın (2009) ‘Edebî Metin ve Özellikleri’ başlıklı makalesinde; anlatma aracı olan ‘metin’ ile onun sanatlı hâli olarak kabul gören ‘edebî metin’ kavramlarının dil dünyasındaki yeri ele alınmaktadır. Edebî metin’in yapısı, özellikleri ve fonksiyonları; ‘edebî metin ve gerçeklik, kurmaca olarak edebî metin, edebî metin estetik yaşantı uyandırır, edebî metin tamamlanmış bir yapıdır, edebî metinde yapıyı meydana getiren birimler tema etrafında birleşirler, edebî metnin anlamı değil anlamları vardır, edebî metin bir iletişim aracıdır, edebî metin yazıldığı dönemi temsil eder, edebî metnin her iki ufkunda sayısız eserler vardır’ başlıkları ile anlatılmış, edebiyatın kullandığı anlatma formlarından kısaca söz edilmiştir.

Canlı (2015), Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliğini belirleme sorununa çözüm aradığı ‘Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Belirlenmesinde Çocuğa Görelik İlkesi’ başlıklı makalesinde, çocuğa görelik kavramının yaş düzeyine bağlı olarak çocuğun öğrenme gereksinimlerinin uygun ve nitelikli uyaranlarla yanıtlanmasını işaret ettiğini ancak Türkçe ders kitaplarına metin seçimine ilişkin alanyazında çocuğa görelik ilkesinin kapsamının somut biçimde betimlenmediğini ifade etmiştir. Türkçe ders kitaplarına metin seçiminde “çocuğa görelik” ilkesinin dayandığı temel kavramları ve bu kavramların odağında metinlerde aranacak ilkeleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ve alanyazındaki çalışmaların da ele alınıp değerlendirildiği makalede çocuğa görelik ilkesi; “metinsellik ölçütleri”, “öğrenme-öğretme ilkeleri” ve “çocuk gerçekliği” olmak üzere üç değişken üzerinden dizgeleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, sözü edilen dizge ile birinci sınıftan sekizinci sınıfa değin öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak, metinsellik

ölçütleri ve öğrenme-öğretme ilkeleri kılavuzluğunda Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin temel özelliklerinin belirlenebileceği önerisinde bulunulmuştur.

Güneş'in (2013) 'Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi' başlıklı makalesinde; metnin ne olduğu, mahiyeti, özellikleri, türleri ve dil öğretiminde kullanılma durumları ele alınmıştır. Metin seçiminin dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine göre değiştiği, her yaklaşımın amaçları doğrultusunda kendine özgü metin anlayışı oluşturduğu ve seçimler yaparak kullandığı belirtilmiş, bu bağlamda kullanılan metinler 'edebî metinler, üretilmiş metinler, özgün ve özel metinler' başlıkları altında toplanmıştır. Geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, genel kültür gibi konuların öğretimine ağırlık verildiğinden edebî metinler kullanılmıştır. Davranışçı yaklaşımda dil davranış olarak ele alınmış, tekrar, taklit ve ezberleme yoluyla öğretilmiş, edebî metinler yerine üretilmiş metin kullanma yoluna gidilmiştir. Dilin iletişim aracı olduğu görüşünün ağırlık kazandığı bilişsel yaklaşımda özgün metinler kullanılmıştır. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşım ile birlikte dilin sosyal etkileşim aracı olduğu anlayışından hareketle özgün ve özel metinler kullanılmaya başlanmıştır. Böylece dil öğretiminde edebî metinlerden üretilmiş metinlere ardından da özgün ve özel metinlere geçilmiştir. Dünyadaki aynı değişim ve gelişmeler Türkçe öğretiminde de görülmüştür. Eskiden edebî metinlerle Türkçe öğretimi yapılırken yeni Türkçe öğretim programlarında ve ders kitaplarında özgün ve özel metinlerden yararlanılmakta öyküleyici, bilgilendirici metinlere ve şiire yer verilmektedir. Böylece Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, düşünen, araştıran, öğrenen, sorgulayan, gelişen ve geleceğe yön veren bireyler yetiştirme amaçlanmıştır.

Metin konusu ile ilgili yapılan tez çalışmaları genel itibariyle şöyledir:

Coşkun'un (2005) 'İlköğretim Öğrencilerinin Kurgusal Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri' başlıklı doktora tezinde; ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımları, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirilmiş, öğrencilerin bunlarla ilgili önemli sorunları örneklerle açıklanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular üzerinde yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazdığı hikâyelerde metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâye elementleri puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu;

bağdaşıklık, metin elementleri ve tutarlılık puanlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Karakuş'un (2010) 'Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Temalara Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesi' adlı doktora tezi Türkçe ders kitapları için belirlenen 14 temaya ve çocuk gelişiminin 12-14 yaş evresine uygun yeni kaynak metinler bulmak, bu metinleri ders kitaplarına kazandırarak Türkçe eğitime ve kültür aktarımına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki 'Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın arşivinde bulunan 1945 ile 2006 yılları arasındaki bütün ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları taranmış ve ders kitaplarında yer alan metinler hakkında bilgi edinilmiş, kusur ve noksanlıklar tespit edilmiştir. Alternatif metin kapsamında III. yüzyıldan XVII. yüzyıla kadar olan geniş bir alan taranmış ve Türk Edebiyatında tesiri kuvvetli olan Şark ve Türk klasiklerine ait 13 eserden, belirlenen 14 temada uzman görüşleri çerçevesinde, uygun özelliklere sahip 53 metin elde edilmiştir. Metinlerin 'Kapsam Geçerlilik İndeksleri' hesaplanmış ve öğrencilere kazandıracakları tespit edilerek bu kazanımların yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Sadece temalara uygunluğun metin seçiminde yeterli bir ölçüt olmadığı, metinlerin, okuduğu yazıda kendisine ait bir şeyler bulmak isteyen çocuğun, dil gelişimine uygun olmanın yanında, kişilik gelişimine ve yaşadığı toplumun sosyal ve kültürel yapısına da uygun olması gerektiği kanaatinde bulunulan tezin sonuç ve öneriler bölümünde ise Türkçe ders kitaplarında yer almaya hazır olan 53 metnin öğrencilere kazandıracaklarına değinilerek, ders kitaplarındaki eksikliklerin giderilmesi hususunda tezin kaynak teşkil edebileceği üzerinde durulmuştur.

Köçer'in (2010) 'Metin Çözümlemesi Milli Eğitim Bakanlığı'nda Önerilen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Çözümlemesi' başlıklı yüksek lisans tezi; Milli Eğitim Bakanlığı 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri 'bağdaşıklık ve tutarlılık' ölçütleri bakımından çözümlemek ve metinselliklerini yorumlamak amacıyla hazırlanmıştır. Dressler'in metinsellik ölçütleri kapsamında çözümlenen metinlerin, anlamsal tutarlılıkları açısından genel olarak problemsiz oldukları ancak bağdaşıklıkları konusunda bazı aksaklıkların olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sorusu dışında karşılaşılan yazım yanlışları ve noktalama eksikliklerine de çalışmada yer verilmiştir.

Edimbilim hakkında yazılmış, alana öncülük eden kitapların bazıları şunlardır:

Yılmaz'ın (2020) *Edim Bilimine Giriş* adlı dört bölümden oluşan eserinde; edimbiliminin tanımı, tarihçesi ve ilgili olduğu disiplinler ile ilgili bilgiler verilmiş, örneklerle de zenginleştirilerek kavramsal ve kuramsal çerçevesi gösterilmiştir. Araştırma ışığında ulaşılan sonuçlar ile geniş ve güncel kaynakça bölümünün de yer aldığı eser, alanda doğrudan edimbilimi ile ilgili olan bağımsız ilk kitap çalışmasıdır.

Kansu Yetkiner'in (2009) *Çeviribilim ve Edimbilim İlişkisi Üzerine* isimli eseri edimbilimsel yaklaşımların çeviribilime katkısını inceleyen, konuya Türkiye'de öncülük eden ve alana bilimsel birikim sağlayan ilk eser olma özelliğine sahiptir. Beş ana bölümden oluşmaktadır. 'Edimbilim Üzerine' başlıklı ilk bölümde; edimbilimin konusu, tarihsel gelişimi, beslendiği kaynaklar, bakış açıları ve temel çalışma alanları hakkında bilgi verilmektedir. 'Kültürlerarası Aktarım Olarak Çeviri Çalışmaları ve Edimbilim' başlıklı ikinci bölümde; çeviribilim ile edimbilim ilişkisi; yorumlama, değerlendirme, eşdeğerlilik, donanım ve çevirilerdeki edimbilimsel başarısızlıklar üzerinden ele alınmaktadır. 'Edimbilimsel Yaklaşımın Çeviri Çalışmalarına Yansıması' başlıklı üçüncü bölümde edimbilimin çeviri çalışmalarına katkısı ele alınmaktadır. Dördüncü bölümde 'Bir Sözeylem Olarak Sözlü Söylemde "Yemin" Çevirileri Üzerine' başlığı altında edimbilimin temel konularından olan sözeylem bağlamında yemin ifade eden sözcükler ve bu sözcüklerin çevirilere yansıması incelenmektedir. Beşinci bölümde 'Edimbilimsel Bağlamda Çeviri Sürecinde Belirtikleştirme' başlığı altında belirtikleştirme kavramı etraflıca ve örneklerle desteklenerek incelenmektedir. Sonuç bölümünde ise edimbilimin çeviri sürecinde çevirmene sağlayabileceği katkıdan söz edilmekte, çeviri çalışmalarının edimbilimin iyi bilinmesiyle olumlu gelişme kat edebileceği ifade edilmektedir.

Ehrhardt ve Heringer'in (2011) *Pragmatik* kitabı; edimsel dilbilim konusuna giriş niteliğinde bir ders kaynağı olarak kurgulanmıştır. 11 üniteden oluşan eserin, içerik açısından kitabın tamamında yer alan konulara yönelik üstbakışı büyük ölçüde olanaklı kılacak şekilde yazılan giriş bölümünde temel kavram ve konular özetlenmektedir. Her biri bağımsız bir ders gibi hazırlanan üniteler kendi içlerinde; giriş ve öğrenme hedefleri, konu aktarımı, konuya yönelik örnek iletişim vakası çözümlemesi, sonuç ve konuya yönelik sorular ve araştırmacılar için kaynakça

sunumu tarzında kurgulanmıştır. Gösterim ve gönderim, önsayıltı, söz eylem kuramı, konuşma sezdirimleri ve konuşma ilkeleri, konuşma çözümlemesi, deneysel edimbilim, karşılaştırmalı edimbilim, kültürlerarası edimbilim vb. temel konu ve yeni yaklaşımlar ele alınmıştır. Kitapta kullanılan terimlerin özeti niteliğinde olan son bölümdeki sözlük kısmı da ileri okumalar için fayda oluşturmaktadır.

Duman'ın (2022) *Edimbilim Kavramlar-Yöntemler-Alanlar* kitabında; dilin kullanımını ele alan bir bilim dalı olan edimbilimin tarihsel gelişimi ve temel kavramları açıklanmaktadır. Eserde söylem biçimleri; 'sohbete dayalı söylem' ve kuramsal söylem' olarak ele alınmakta, sohbete dayalı/günlük söylemlerin kullanım alanlarının geniş olduğu, kurumsal söylemlerde ise eylem biçimlerinin kurumun amacına uygun olarak kullanıldığı belirtilmekte, söylemlerin eleştirel söylem ya da eleştirel olmayan söylemler olduğu ve çözümlemelerin belirtilen söylemler doğrultusunda yapıldığı ortaya konmaktadır. Sözeylemin tanımının ve sözeylem kuramlarının ele alındığı bölümde Austin ve Searle'ün sınıflandırmalarının eleştirisi yapılmaktadır. Edimbilim ile bilişim arasındaki ilginin de ele alındığı kitapta edimbilimin 70'li yıllarda sözeylemlerin özel durumları ile ilgilendiği ve eylemlerin daha ağırlıklı olduğu, 80'li yıllardan sonra ise dilin ruhsal durumlarla da ilgili olmaya başladığı ve ruhsal dil çözümlemesinin bilişsel dilbilim yapmak olduğu ifade edilmektedir.

Günay'ın (2020) *21. Yüzyılda Göstergebilim* adlı eseri; geniş bir bakış açısıyla gösterge biliminin tarihsel süreci, güncel durumu ve olası geleceğini bir bütün olarak değerlendiren göstergebilimin hangi alanlarda nasıl gelişeceği gösterilmeye çalışılan, pek çok bilim dalı ile ilişkilendirilerek gelecekte bir üst bilim dalı olma niteliği taşıyan gösterge biliminin bugünkü uygulama alanlarının ve sınırlarının okura sunulması gelecekte kurulacak olası gösterge bilimi alanlarına da gönderimde bulunan bir başvuru kaynağı niteliğindedir. 'Giriş' bölümünde insanın yaşam serüvenine dair kesitler karşılaştırılarak incelenmekte ve 20. yüzyılda gösterge biliminin ortaya çıkış sürecine değinilmektedir. 'Okumak-Anlamak' başlığını taşıyan birinci bölümde, insanın okuma, anlama ve anlamlandırma süreçleri geçmişten günümüze değerlendirilmekte, ikinci bölümde ise gösterge biliminin kısa tarihçesi ve gelişimi anlatılmaktadır. Üçüncü bölümde günümüz gösterge biliminin temeli olarak kabul edilen Avrupa gösterge bilimi okulları ve özellikle Algirdas-Julien Greimas konu

edilmektedir. ‘Ana Çatı: Genel Göstergebilim’ başlıklı dördüncü bölümde çıkış noktası dil bilimi ve halk masalları olan gösterge biliminin ölçünlü kuramı değerlendirilmektedir. ‘Açıl Susam Açıl: Göstergebilimin Yeni Uygulayım Alanları’ başlığını taşıyan beşinci bölüm, kitabın gösterge bilimini tarihsel olarak anlatan ya da onun kuramsal temeline ilişkin bilgi veren diğer kitaplardan ayrılan yönünü ortaya koymakta; ekonomi ve göstergebilim, görsel göstergebilim, tasarım göstergebilimi, şehir, uzam ve şehircilik göstergebilimi, tutku göstergebilimi, kültür göstergebilimi, toplum göstergebilimi ve hukuksal göstergebilim gibi yeni düşünsel oluşumlara da olanak sunan günümüz gösterge biliminin yeni uygulayım alanları anlatılmaktadır. ‘Sonuç ve Öneriler’ bölümünde “Neler Yapılabilir?” başlığı altında gösterge biliminin uygulanabileceği pek çok olası alandan bahsedilerek gösterge bilimiyle ilgilenenler, düşünmeye ve yeni kuramsal oluşumlara yönlendirilmektedir.

Edimbilim ile ilgili makalelerin bazıları şunlardır:

Kansu-Yetkiner’in (2008) ‘İncelik Kuramı ve Yüz Olgusu Bağlamında Çeviri Çalışmalarında İşlevsel-Edimbilimsel Eleştiri Yöntemi Uygulaması’ başlıklı makalesinde incelik kuramı; yüz kavramı ve temel olgular bağlamında ayrıntılı olarak ele alınmış, açıklaması yapılan incelik kuramının çeviriye yansımaları ve işlevsel-edimbilimsel yöntem ile örnek metinlerin çözümlenmesine yer verilmiş, bu yolla özgün metinlerdeki ilişkisel işlevin erek metinde işlevsel eşdeğerliliğinin sağlanıp sağlanmadığı irdelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, kültürlerarası farklılıklar gösteren yüz kavramı ile Brown ve Levinson’un incelik kuramının izlerini kaynak dillererek metinlerini karşılaştırarak, House’un işlevsel-edimbilimsel yöntem ışığında değerlendirmektir. İşlevsel-edimbilimsel modelin kuramsal çerçevesine ilişkin olarak çalışma, kaynak metin ve erek metnin dil/metin, kesit dil (söylem alanı, söylem tarzı ve söylem doğası) ve metin türü olmak üzere üç temel düzey karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Çalışmadaki temel odaklanma, kişilerarası dil işlevi ve incelik kuramı ile olan yakın ilişkisi nedeniyle kesit dili üzerinedir. Yapılan çözümlmelerden elde edilen sonuçlar, kişilerarası ilişkilerde edimbilimsel anlamın bir parçası olarak yüz ve incelik kavramlarının hem dilbilimsel hem de kültürel açıdan büyük farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yazar bu sonuçlara bağlı olarak hem dilbilimsel ve sosyokültürel metin arasındaki farkların hem de çeviri ve değerlendirme süreçlerinde

süregelen sosyo-metinsel uygulamanın ayırdına varmanın son derece önemli olduğunu ifade etmektedir.

Maigret'in (2003) 'Göstergebilimden Edimbilime' başlıklı makalesinde; göstergebilim ve edimbilim kavramları ele alınarak çeşitli kuramcıların görüşleri yansıtılmaktadır. Konu; 'Dil ve/ya da İletişim Kuramı', 'Dilbilim Akımı', 'Yapısal Dilbilim ve İletişimden Küresel Bir Bilim Yapma Düşü', 'Kitle İletişiminde Göstergebilim: Barthes ve Eco', 'Bir Söylemin Toplumsal Kaydı', 'Edimbilim Akımı', 'Sınırların Ötesinde: Toplumsal' başlıkları altında ele alınmıştır. Yazara göre, göstergebilim, öncelikle dil kuramları bünyesinde gelişmiş, daha sonra küreselleşerek sağın bilim kurallarına göre düzenlenmiştir. Edimbilim ise, dil ile kullanıcıları, söylem ile bağlamı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yapısal dilbilim, genel dilbilgisi, kitle iletişimi göstergebilimi alanlarında yaşadığı tecrübelerden sonra tümcebilim ve anlambilim araştırmalarının ötesine geçen bir bilim dalı olarak düşünülmüştür. Kökeni ve gelişimi çok biçimlidir. Bu nedenle bütünlük bir sunumunu gerçekleştirmek çok güçtür. Sonuç olarak, anlambilim ve edimbilim olarak adlandırılan dil bilimleri, bu bilimlerden yola çıkarak verimli çalışmalar yapan göstergebilimciler için sınırlar sunmaktadır. Ancak daha geniş bir bütüne dil sorununu da dâhil ederek olumsuz bir işleyişe yol açmaktadır. Anlam üretimi ve eylem sorunu, sözlü ve yazılı dili insanlar arası ilişkinin bir modeli olarak değil, insanlar arası ilişkinin yalnızca bir ögesi olarak gören tarihsel ve toplumsal bilimlerden ele alınmalıdır.

Uslu'nun (2005) 'Edimbilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri' başlıklı makalesinde; bir dilbilim alanı olarak edimbilim kısaca ele alınmakta ve yabancı dil öğretimine etkileri üzerinde durulmaktadır. Çalışmada; edimbilimin yaklaşımlarının yabancı dil öğretimine de yansıdığı ve yeni ufuklar açtığı, iletişim yetisinin kazandırılmasında edimbilimin çok fonksiyonel olduğu ifade edilmektedir. Öğretimin öğrenci merkezli olması, öğrenci grubuna uygun ders kitaplarının belirlenmesi, ders içeriklerinin yeniden belirlenmesi, dilbilgisinin kullanıma göre yeniden düzenlenmesi, günlük yaşamla ilgili metinlerin ders kitaplarına girmesi ve iletişim becerisini geliştirmeyi amaçlayan yeni alıştırma biçimleri bakımından edimbilimin yabancı dil öğretimini de doğrudan ya da dolaylı etkilediği ve yeni yöntemsel düşüncelerin gelişmesinde çığır açacak değişiklikler getirdiğinden söz edilmektedir.

Edimbilim ile ilgili yapılan tez çalışmaları genel itibariyle şöyledir:

Özdemir'in (2022) 'Yabancılar Türkçe Öğretiminde Edimbilimsel Farkındalık' başlıklı doktora tezi; Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde söz edimlerinin yerini, alanda kullanılan ders kitapları ve öğretmen görüşleri bağlamında belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Verilerin, görüşme ve kodlama formlarıyla elde edildiği bu durum çalışmasında ders kitapları söz edimlerinin öğretimi bakımından benimsedikleri yaklaşım ve uygulamaların ne düzeyde olduğu açısından incelenmiştir. İlgili kitaplarda belirlenen söz edimleri açısından açık ve örtük öğretimlerine ve gerçekleşme alanlarına yönelik bir dizge veya sistemli bir yaklaşım tespit edilmemiştir. Öğreticilerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde sonuç, öğreticilerin terime yabancı olmamakla birlikte edimbilimsel bileşene yönelik özel bir ders almadıklarını göstermektedir. Bunun yanında, öğreticilerin edimbilimsel bileşenle ilgili olarak ders içinde önem verdikleri anlaşılırken, ders içerik ve materyaller bakımından nasıl bir yolu takip edecekleri konusunda tereddütlü oldukları tespit edilmiştir. Tüm bu bulgu ve bilgilerden hareketle Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarının bu bağlamda yetersiz olduğu, öğreticilerin ise edimbilimin Türkçe öğretimindeki önemini farkında oldukları ama öğretim sürecini nasıl tasarlayacakları konusunda deneyimsiz ve kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, bu durumun nedeni ile ilgili olarak hem lisans ve yüksek lisans düzeyinde hem de sertifika programında verilen ders içeriklerinde edimbilim kavramına yönelik bir dersin yeterli ya da hiç olmayışının gösterilebileceğini ifade etmektedir.

Güngör'ün (2022) 'İkinci Dil Ediniminde Edimbilimsel Söz Eylem Yetkinliklerinin İncelenmesi' adlı doktora tezi, yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında söz eylemlere ilişkin bilgi sunum yönteminin edimdilbilimsel açıdan etkisini incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda öncelikle Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programında söz eylemlerin kazandırılmasına yönelik var olan durumun betimlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu betimleme aşamasında ilgili programda kullanılan ders kitaplarının yanı sıra Genel İngilizce içerikli ders kitapları belge taraması yöntemi ile incelenmiş ve bu kitaplarda yer alan söz eylem grupları ve kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. İlgili ders kitabında kullanılan bilgi sunum yöntemi belirlenerek ilgili sınıflarda söz eylemlerin kazandırılmasına yönelik

uygulanan öğretim yöntemi ders gözlemleri yoluyla incelenmiştir. Öğretim elemanlarının söz eylemlerin öğretilmesine yönelik görüşleri alınmış ve bu dersleri alan öğrencilerin genel dil yeterlilik düzeyini ölçen ilgili hazırlık programının uyguladığı sınav sonuçları ile araştırmacının geliştirdiği söz eylem sınavı sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, elde edilen veriler ışığında araştırma sorularına cevap aramak üzere araştırmacı tarafından üç grupta altı araç, katılımcıların anadilinde ve hedef dilinde hazırlanarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, aradıl edimbilimsel gelişim sürecinde sosyoedimbilimsel ve edimdilbilimsel açıdan değerlendirilmiştir. Nezaket kuramı anadilden edimbilimsel aktarım ve belirtik – örtük bilgi karşıtlığı ile yorumlanmıştır. Buna göre, edimbilimsel açıdan belirtik bilginin uygun koşullarda örtük bilgiye dönüşebileceği, sosyoedimbilimsel açıdan anadilden aktarımın gerçekleşebileceği, yönlendirilen ikinci dil edinimi ortamlarında edimdilbilimsel olduğu kadar sosyoedimbilimsel olarak dilsel bilginin edinilebileceği görülmüştür.

Eyri'nin (2014) 'Çeviribilim ve Dilbilimde Edimbilim' adlı yüksek lisans tezi; dilbilim ve çeviribilim arasındaki ilişkiyi edimbilimsel açıdan ele almaktadır. 'Edimbilim, çeviribilimin alt bilim dalı olabilir mi' sorusunun cevaplanmaya çalışıldığı araştırmada; dilbilim ekseninde çeviribilim ve edimbilimin ilişkisi, edimbilimin, çeviribilime yeni yöntemler, yeni bakış açıları ve kuramlar kazandıracağı/kazandırabileceği değerlendirilmektedir. Çeviribilimin kuramsal alanı ve çeşitli normlarının incelendiği, çeviribilim ve dilbilimin kesişme noktası olan 'dil' olgusunun ele alındığı çalışmada son olarak da çeviribilimin yararlandığı dilbilimin alt dalı olan ve giderek gelişen edimbilim alanı ve bu bilimin çeviriye sağladığı katkılar irdelenmektedir.

Çalışma sürecinde bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili olarak aşağıda belirtilen/tanıtılan kaynaklardan yararlanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* adlı eserinde; bilimsel araştırma yöntemlerinde temel dönüşümleri, nitel araştırmanın bilimsel araştırma geleneği içindeki yeri, nitel araştırma desenleri, nitel araştırma süreci, nitel araştırmada etik, nitel araştırmada örneklem, görüşme, gözlem, doküman incelemesi, mecazlar yoluyla nitel veri toplama, nitel veri analizi, nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik, durum örnek olay çalışması, eylem araştırması, karma yöntem

araştırmaları, nitel araştırma sonuçlarının bilime ve uygulamaya katkısı gibi konularda araştırmacılar bilgilendirilmektedir.

Karasar'ın (2012) *Bilimsel Araştırma Yöntemi* adlı eserinde; bilimsel araştırma ve eğitime genel bir bakış yapılarak, bilimin tanımı, bilimsel yöntemin ne olduğu, araştırmanın tanımı, türleri, aşamaları, araştırma süreç ve teknikleri, yöntemi, araştırma modelleri, verilerin toplanması, ölçme, gözlem, görüşme, bulguların işlenmesi, verilerin işlenmesi, yorumlanması gibi konular hakkında bilgi verilmektedir.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'in (2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* adlı eserinde; bilimsel araştırmanın temelleri, problemin tanımlanması, örnekleme yöntemleri, verilerin toplanması, nicel/nitel araştırmalar ve bunların raporlaştırılması gibi konular hakkında araştırmacılara bilgiler sunulmaktadır.

BÖLÜM I: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yurtdışında yaşayan ikidilli⁵ Türk çocukları için hazırlanan materyaller ve bunlar için kullanılan metinler ile ilgili olan çalışmamızın kavramsal çerçevesini ikidillilik, metin/edebî metin, incelik söylemi, göstergebilim, edimbilim ve dil öğretimi oluşturmaktadır.

1.1. İKİDİLLİLİK

İnsanoğlunu birlikte yaşadığı diğer varlıklardan farklı kılan, ona bütün bu varlık âleminde; değişiklik yapabilme, yön-yol değiştirebilme, inisiyatif kullanabilme, tasarrufta bulunabilme yetisini ve gücünü sağlayan en önemli özellik kuşkusuz ‘dil’dir. Sahip olduğu bu kullanışlı enstrüman, onu birlikte yaşadıkları arasında karar verici, yönlendirici konumuna taşımıştır. Düşündüklerini konuşabilen ve paylaşarak niteliğini arttırdığı ürettikleriyle yeryüzü yaşamına değerler katabilen ve hep daha ilerilere gidebilen insanoğlu; doğal ortak yaşamın lideri ve birlikte yaşadıklarına göre adeta sahibi durumundadır.

Bir başka açıdan bakınca Doğan Aksan’ın da “insanı insan yapan en temel nitelik” (1988: 11) olarak tanımladığı dil yetisi için, insanoğlunun insan olarak var olabilmesi ile eşdeğerdir diyebiliriz.

Kişiliğin de vazgeçilmez parçası (Yıldız, 2015: 80) olan dil sayesinde fert fert nitelik/karakter kazanan insanın birikimiyle şekillendirdiği yaşam evreninin de esası, bu açıdan dile dayanmış olur. Yıldız’a göre insan topluluklarının ‘toplum’ niteliğine

⁵ Bu tezde sözcüğün bitişik yazımı tercih edilmiştir.

ulaşabilmesi için gerekli en temel unsurlardan biri dildir. Bir dilde geliştirilen okuma-yazma becerilerinin sadece o dile özgü bilginin geliştirilmesiyle sınırlı kalmadığı, daha derin bilişsel ve dilsel becerilere de katkıda bulunduğu bilinmektedir. Dil, sadece harfler ve kelimeler değildir; histir, anlayıştır, ferasettir, meramdır, bilinçtir, kişiliktir, kimliktir (2015: 79-84). Görüyoruz ki bu yönüyle bütün bu süreçte dil; önce insanı nitelikli yapmakta, sonra şekil verdiği kişinin oluşturduğu topluma toplumsal kimlik kazandırmakta ve sonrasında da onun millet olabilmesini sağlamış olmaktadır. Hatta sonrasında da o milletin varlığını devam ettirebilmesinin en kritik/temel faktörü olacaktır. Çünkü birçok araştırmacıya göre milleti oluşturan en önemli unsur ‘dil’dir.

Çok derinlerde, henüz bilimin öğrenemediği kadar eski bir tarihte ortaya çıkan bir dil, daha doğarken belli bir coğrafyanın ve o coğrafyada yaşayan belli bir toplumun izlerini taşıyarak doğar. Bulunduğu coğrafyanın iklimi, tabiat şartları, bitki örtüsü, hayvan varlığı dilin muhtevasını belirler. Söz gelişi Araplar deve için pek çok kelime kullanırken Eskimolar buz ve kar için yüzlerce kelime oluşturmuşlardır (Yıldız, 2015: 78).

Bir bakıma müstakil her milletin, yeryüzü evinin ayrı her bir ferdi gibi farklı bir kişilik/karakter olmasına kaynaklık eden dil, bütün bu süreç aracılığıyla, nesilden nesile değişip gelişerek ve bütün yaşananların izlerini yeni zamanlara taşıyarak insanoğlunun hikâyesini ve tarihini ortaya çıkaracaktır. Bugün dünyamızda 7117 dil konuşulduğu tahmin edilmektedir. Buna karşılık yalnızca 23 dil dünya nüfusunun yarısında işlevini sürdürmektedir (Turan ve Islam, 2021: 79). Binlerce yıldır işlenerek günümüze kadar gelen Türk dili de onlardan biridir; bizi biz yapan kimliğimizdir, bizim hikâyemizi de o yazmıştır, kodlarımız onda gizli ve mahfuzdur.

Ait olduğu her milletin kimliği olan bu diller, mensuplarının/konuşanlarının ‘anadili’ olarak kabul edilir. Yıldız’ın, bizim için herhangi bir organımız, mesela gözümüz, elimiz kadar tabiidir (2015: 79) dediği ‘anadil’i Korkmaz, Gramer Terimleri Sözlüğü’nde ‘İnsanın doğup büyüdüğü aile ve bağlı bulunduğu toplum çevresinden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil’’ (1992: 8) olarak tanımlamıştır.

Muhtemelen insanoğlunun çok kalabalık olmayan kapalı toplumlar şeklinde yaşadığı, toplumlar arası ulaşım ve iletişimin pek olmadığı zamanlarda kişiler için dil varlığı bu anadilden ibaretti. Ancak zamanla bu farklı dil ve kültüre sahip toplumların ve oraya ait insanların, başlangıçta iklim, savaş, siyaset ve din gibi toplumsal nedenlerle; daha

sonra da temel ihtiyaçlar, ticaret, iş, evlilik ve eğitim gibi bireysel nedenlerle yer değiştirmeleri ya da birbirleriyle iletişimde bulunmaları sonucu, bazen toplum/millet düzeyinde bazen de bireysel olarak birden fazla dil kullanımı ortaya çıkmıştır. Bilim insanları, birden fazla dilliliğin başlangıcını erken dönem İslamiyet tarihlerine kadar götürmektedirler (<https://tr.wikipedia.org>, 2022). Ancak asıl yoğunluğunu günümüze yaklaştığımız zamanlarda görmekteyiz. Yeryüzünde konuşulan diller konusunda yapılan ilk çalışmalarda birden fazla dilliliğin daha çok sömürge ülkeleriyle ilişkilendirilmiş olmasına rağmen günümüzde bu durumun yalnız belli bir coğrafya ile sınırlandırılmayacağı açık bir şekilde görülmektedir (Haznedar, 2021b: 103). İkidilli/okdilli olma durumu günümüz toplumlarında artık karakteristik bir özellik hline gelmiştir (İnce ve Demiriz, 2021: 177).

Özellikle teknolojinin ilerlemesi ile kolay ve hızlı ulaşımın, iletişimin ve imknların geliştiği modern zamanlarla beraber küreselleşme sürecinin de etkisiyle bazı toplumlar başka toplumlarla birtakım ilişkilerde bulunmuş, kültürel olarak etkilenmiştir. Etkilenme ile birlikte g de eden kişiler aracılığıyla farklı dillerde etkileşime geçilmiş ve birlikte yaşam da başlamıştır. Bu da toplumların ikidillilik veya okdilliliğe elverişli olduğu anlamına gelmektedir (Turan ve İslam, 2021: 80).

Grosjean, (1982) ve Beatens-Beardsmore (1986)'dan, dünya üzerindeki insanların yarısından fazlasının iki ya da çokdilli olduğu varsayılmaktadır, bilgisini aktaran İnce, şimdilerde dünyadaki ikidillilik oranının %60-70 aralığında olduğunu söylemenin mümkün olduğunu (2021: 429) ifade etmiştir.

Bireyin iki dilde yetkin olması olarak ifade edilen ikidillilik kavramı, batı dillerinde, Latince “iki” anlamına gelen “bi” ve “dil” anlamına gelen “lingua” sözcüklerinin birleştirilmesiyle karşılanmaktadır. İngilizcede “Bilingualism“, Fransızcada “Bilinguisme“, Almancada “Bilingualitt/Zweisprachigkeit“ terimleriyle ifade edilen ikidillilik ve onunla ilintili kavramlarla ilgili olarak farklı tanımlamalar bulunmaktadır.

Uriel Weinreich, Valdez ve Figueora'nın; iki dili bilme, iki dili kullanabilme yeteneği olarak tanımladıkları (Akt: Turan ve İslam, 2021: 85) ikidilliliği İnce ve Demiriz de benzer şekilde, en genel haliyle belirli bir coğrafyada bireyin ya da bir etnik grubun birden çok dili kullanma becerisi olarak tanımlamışlardır (2021: 178).

Günay'ın, gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanan insan (2015: 67) olarak nitelendirdiği ikidilli ve çokdilli kişileri Haznedar, birden fazla dilde yazılı veya sözlü iletişim kurabilen, bu dillerde okuma, yazma, konuşma gibi becerileri amaca uygun fakat farklı düzeylerde kullanabilen kişiler olarak kabul etmiştir (2021a: 5).

Karaağaç'ın yaptığı tanımlamaya göre;

bir bireyin ana dili olmayan başka bir dili, o dilin ana dili olarak konuşulup yazıldığı bir yerde öğrenmesi sonucunda doğan dile ikinci dil (second language) bireylerin ikinci bir dili kullanabilir duruma gelmesine de ikinci dil edinimi veya ikinci bir dil kazanımı (second language acquisition) denir (2011: 223).

Birinciden sonraki dilin/dillerin, ne ölçüde/seviyede, bilinmesi/kullanılması hususu; kavramın, araştırmacıların tanımlamalarında üzerinde yoğunlaşılın, temel noktası olmuştur.

Macnamara'ya göre; anadilinden başka bir dilde okuma, yazma, konuşma ve anlama temel becerilerinden en az birinin asgari düzeyde olması bir bireyin “ikidilli” kabul edilmesi için yeterlidir (Akt: Hamers ve Blanc, 2000: 6). Grosjean'a göre ise ikidilli birey, belirli ihtiyaçlara göre günlük olaylarda her dilde işlevsel bir görevi yerine getirebilen kişidir. Haugen ise bir dili konuşan bireyin sözcesini diğer dildeki anlamlı ifadelerle tamamlayabilecek yetkinlikte olması ile “ikidilli” olarak tanımlanabileceğini söylemiştir (Akt: Karahan ve Savaşçı, 2021: 10).

Birinciden sonraki dilin/dillerin seviyesi için kriter ise, iletişim ortamlarındaki kullanılabilme durumları olmuştur. İkidillilik, iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir (Yazıcı ve İlter, 2008: 49). Burada iki dilin gramerinin öğrenilmesinin ötesinde, iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerin edinilmesi söz konusudur (Ayan ve Koçbaşı, 2009: 16). Hamers ve Blanc (2000) ise ikidilliliği, bir sosyal iletişim aracı olarak birden fazla dil koduna erişen bir bireyin psikolojik durumu olarak değerlendirmiştir.

Lüdi (1987)'ye göre, ikidillilik iki tek dilli yetkinliğin birbirine eklenmesinden daha fazlasıdır. İkidilli kimselerin, farklı dil davranışları gösteren kimseler olduğunu söyleyen Grosjean, ikidilli bireylerin iki tek dilli bireyin toplamına eşit olmadıklarını savunmuş ve edimbilimsel bir yaklaşımla ikidilliliği, günlük hayatta birden fazla dili kullanabilme becerisi olarak tanımlamıştır (Akt: Mergen, 2010: 8).

Konunun öncü isimlerinden olan Bloomfield ikidilliliği, iki dili de anadili seviyesinde kullanabilmek olarak tanımlamış, tüm dil becerilerinde aynı şekilde yeterli olan kimseleri ikidilli olarak adlandırmıştır (1933: 56).

Başlangıçta alandaki hâkim görüş bu ‘her iki dilde de mükemmel olma’ şeklinde iken, olgunun tekâmül süreci ile birlikte bugünkü kanaatler bir kişinin iki dili de aynı derecede bilmesinin hemen hemen söz konusu olmadığı yönünde ağırlık kazanmıştır. Bu bağlamda Grosjean, Bloomfield tarafından yapılan tanımın gerçeği yansıtmaktan uzak olmasının araştırmacıları farklı bakış açıları getirmeye yönlendirdiğini söylemiştir (Akt: Mergen, 2010: 8).

Değerlendirmelere baktığımızda görüyoruz ki bugün araştırmacılar “iki dil bilmek” ifadesinin sınırları konusunda henüz kesin bir yargıya varmış değillerdir. Bu araştırmacılar ikidilliliği farklı bakış açılarıyla ele almış, bu sebeple de ortaya çok sayıda tanım ve sınıflandırma çıkmıştır. Bu yaklaşımların bazıları maksimalist bir yaklaşımla ikidilliliği “iki dile de anadili gibi hakim olma” olarak tanımlarken, sonraki yıllarda tanımlarını bazı unsurları vurgulayarak, daha fazla çeşitlilik ve kapsayıcılık özelliğinde yapan araştırmacıların bazıları da minimalist bir tutum sergileyerek ikidilliliğin sınırları konusunda daha esnek davranmışlar ve diğerleri gibi tekdilli bireyin performansı kadar olması gibi kesin sınırlar koymamışlar, dilin farklı modalitelerinden bir ya da birkaçını kullanabilen, farklı dil becerilerinden herhangi birini minimum yeterlikte yapabilen bireyleri ikidilli olarak tanımlamışlardır (Hamers ve Blanc, 2000: 6).

Görüldüğü gibi ikidillilik, tanımlanması kolay olmayan karmaşık bir kavramdır. İkidillilik, tek düze olmayan çok girdili bir durumdur (Karaağaç, 2011: 226). Baker (1988)’in ifadesiyle tek dillilik ve ikidillilik kavramları arasında sadece grinin farklı tonları değil, aynı zamanda farklı renklerin çok çeşitli farklı tonları vardır (Akt: Aydın, 2013: 659). Jacobson ise ikidillilik alanındaki çeşitliliğin dilbilimin en temel sorunu olduğunu ifade etmiştir (Akt: Romaine, 1995: 1).

İkidilliliğin tanımının, mahiyetinin ve niteliklerinin bu kadar çok farklılık göstermesinin temel nedeni kuşkusuz onun dinamikleri, çıkışı/oluşum şekli, kullanım alanları, kullanıcılarının profili, disiplinlerarası bir olgu oluşu ve bilim dallarının/alanlarının konuyu ele alış şekli açısından çeşitlenmesidir.

İkιδillilik konusunda farklı kanaat ve ayrılıklara sebep olan konulardan biri; ‘anadili’ kavramından ne kastedildiğinin bazı durumlarda belirsiz olması ve buna dayalı bir standartın olmamasıdır (Mergen, 2010: 11). Çocukların yalnızca okuduğunu ve yazdığını anlayabildiğı bir dilde okuma yazma öğrenebildiğı bilimsel gerçekliğı karşısında, ikidilli bireylerin soyut dil bilgilerinin mi, yoksa somut olan dil davranışlarının mı esas alınması gerektiğı hususları; teorik bilinenler ile pratik yaşananların çakışması, anadilini konuşamayan/anlamayan kişilerin varlığı vb. durumlar, sorunu karmaşıktırmaktadır (Yazıcı ve Temel, 2011: 154).

Teorik olarak, ‘edinilmiş olan bir anadilden sonra öğrenilen ikinci dil’ ile ortaya çıkan ikidilliliğı; pratikte, ‘edinilmiş dillerden sonra öğrenilmeye çalışılan anadil’ şeklinde görmek az karşılaşılan durumlardan değildir.⁶

İkιδilliliğın kriterlerinin kesin olarak belirlenebilmesi ve buna bağılı olarak ikidilli bireylerin tanımlanabilmesi konularında araştırmacıların tam bir fikir birliğine varamamaları, ikidilli bireylerin homojen bir grup oluşturmamasından kaynaklanmaktadır (Paradis, 2004: 2; Haznedar, 2021a: 137).

Grosjean’e göre (1999), ikidillilik; çalışmak için gittiğı ülkenin dilini çok az konuşabilen işçiden, her iki dilde çeviri yapabilen profesyonel çevirmene kadar giden geniş yelpazede bir dağılım görüntüsü vermektedir. Bu kapsamda, ülkesinin dışına ilk kez çıkmış olup yeni öğrenmeye başladığı dilde alışveriş yapmaya çalışan bir ev hanımını da, anadili dışındaki bir dilde bilimsel makaleler okuyup yazan ancak o dili konuşamayan bir biliminsanını da, iş ortamında baskın olan ikinci dilini, evinde ise azınlık dili olan anadilini konuşan bir bireyi de görmek mümkündür (Akt: Mergen, 2010: 8-9). Bu geniş dağılım aynı zamanda gelişen dünyamızın da bir gerçeğini yansıtmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte, insanların ülkeler arasında daha fazla seyahat etmeleri ve bu sayede kurulan sosyal ve ticari işbirliği ve ilişkiler, arkadaşlık, dostluk ve evlilikler ve internet dünyasının sağladığı sınırsızlığın ortaya çıkardığı imkânlar farklı dil deneyimleri olan ikidilli kimselerin, tanımlanmaları ve kategorize edilmeleri için gerekli olan ölçütlerin belirlenmesini zorlaştırmaktadır.

⁶ Öğrenme (fr.apprentissage) terimi iki biçimde düşünülebilir: Edinim yoluyla öğrenme doğal bir sürecin sonucunu belirtir. İkincisi ise eğitim yoluyla öğrenmedir ve öğretici bir niyetin ve gerçekleşmenin sonuçlarına bağılıdır. Edinim (fr.acquisition), öğretimi (fr.enseignement) ilgilendirmez, öğretim, edinimin bağlamının bir ögesidir (Günay, 2015: 69).

Araştırmacılar arasında ciddi görüş ayrılıklarının bulunduğu konuların başında ikidillilikteki yaş faktörü gelmektedir.

Önemli bir kesim, beynin esnekliğini yitirdiği kabul edilen ergenlikten sonra yeni bir dili öğrenmenin zor olduğunu ileri sürmüştür. Dil öğrenme becerilerinde yaşa bağlı bir gerilemenin olduğunu kabul eden ve erken yaşın önemi konusunda birleşen bu görüşte çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Haznedar, 2021a: 43).

İnsan yaşamının ilk dönemlerinde meydana gelen biyolojik ve nörolojik değişimlerin sonucu olarak, beynin dil öğrenimine erken yaşlarda daha duyarlı olduğunu savunan bu çalışmalarda; dilin dilbilgisel özelliklerinin öğrenilmesinde ergenlik döneminden önce ciddi bir düşüş olduğu ve öğrenme düzeyinin bu dönemden itibaren yatay bir seyir izlediği ileri sürülmüştür (Haznedar, 2021a: 43).

Bütün bu bilimsel kabul gören görüşlere karşın dil öğreniminde kritik bir dönemin varlığını sorgulayanlar kadar, varsa bile bu dönemin 5-18 yaşları arasında değiştiğini ileri süren araştırmacılar da bulunmaktadır (Haznedar, 2021a: 43).

Bazı araştırmacılar da dile erken yaşta başlamadan çok, bol pratiğin ve prosedürel/örtük hafızanın veya anadil ile ikinci dili işleme süreçlerindeki benzerliğin yeni bir dilin öğrenimine etkileri var olduğunu öne sürmüşlerdir. (Haznedar, 2021a: 43).

Görüş ayrılıklarının yaş faktörü mü öğrenme ortamları mı ekseninde olduğu dil öğrenimi ile ilgili olarak son dönemde yapılan bazı çalışmalarda çocukluk yıllarını izleyen yıllarda başlanılan dil öğreniminin, çocukluk dönemine oranla daha iyi sonuçlar verdiği öne sürülmektedir. Haznedar, yapılan bazı çalışmalardan elde edilen sonuçların; yaşa bağlı etkilerin, çocukların içinde yaşadığı ortamdan kaynaklanan etkilerin gölgesinde kaldığını gösterdiğini aktarmaktadır (2021a: 44).

Son yıllarda ise dil öğreniminde biyolojik anlamda kritik bir yaştan çok, çocuğun içinde bulunduğu koşulların yanı sıra, kişiler arası bilişsel, sosyal ve psikolojik deneyimlerden kaynaklanan farklılıkların da etkili olduğunu ileri süren çok sayıda çalışma görülmektedir (Haznedar, 2021a: 45).

Görüldüğü gibi dil öğreniminde biyolojik anlamda kritik bir yaş aralığının olduğu yadsınamaz, ancak Haznedar'ın da belirttiği gibi, dil öğreniminde sadece yaş faktörünün en belirleyici etken olduğunu düşünmek de yanıltıcı olur (2021a: 45).

Uzunca bir süre üzerinde çok durulmamış/yoğunlaşılmamış, adı bile tam konulmamış bir saha olan ikidillilik; dünyamızın hızlı değişimine paralel olarak bugün bilim dünyasında kendisine hatırı sayılır bir alan oluşturmuştur. Öyle ki artık araştırmacılar tarafından birçok ikidillilik çeşidinden söz edilir olmuştur. Haznedar, sosyal, kültürel ve ekonomik koşullar ile uygulanan dil politikaları göz önünde tutulduğunda ikidilli ve çoklu dil sistemlerini tanımlamanın hem zor olduğunu hem de pek çok faktörün aynı anda ele alınmasını gerektiren bir durum olduğundan tek tür ikidillilik veya çokdillilikten söz etmenin mümkün olmadığını belirtmektedir (2021b: 105).

İkidillilik araştırmalarının temellerini atan kişi olarak kabul edilen Amerikalı psikolog Wallace Lambert, ikidilliliği; 'erken ikidillilik', 'geç ikidillilik', 'eklemeli ve kayıplı ikidillilik' ve 'pasif ikidillilik' olmak üzere dörde ayırmıştır. İlk tür olan 'erken ikidilliliği' de, 'eş zamanlı' ve 'ardışık/ardıl erken ikidillilik' olmak üzere iki alt boyutta ele almaktadır. Eş zamanlı erken ikidilliliği, doğumdan itibaren iki dili de aynı anda öğrenen çocuklarda görülen ikidillilik, ardışık/ardıl erken ikidilliliği de çocukların birinci dili kısmî olarak edindikten sonra ikinci dili öğrenmesi olarak tanımlamaktadır (Canbulat ve Direkci, 2019: 248). Haznedar ise içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilden farklı bir dilin kullanıldığı bir evde büyüyen bu ardışık ikidillileri miras dil konuşucusu olarak nitelendirmiştir (2021a: 5-6). İkinci tür olan 'geç ikidillilik' ise, bireylerin ikinci dili 6-7 yaşından sonra, genellikle gençlikte ve yetişkinlikte öğrenmeleri sonucu ortaya çıkan ikidillilik türü olarak belirtilmiştir. İki alt başlıktan oluşan üçüncü tür 'eklemeli ve kayıplı ikidillilik' ise, bireylerin iki dili de dengeli bir şekilde edinmesi ile eklemeli/kazançlı ikidillilik, birinci dildeki yetkinlik azalırken ikinci dildeki yetkinliğin artması süreci ile de kayıplı ikidillilik olarak tanımlanmaktadır (Canbulat ve Direkci, 2019: 248-249). Haznedar ise; her iki dilde de aynı düzeyde yetkin olmayı 'üretken ikidillilik', anadilin eğitim sisteminde ve toplumda sistemli bir biçimde yer almayışı, toplum dilinin öne çıkmasını da 'eksiltici ikidillilik' olarak adlandırmıştır (2021a: 6). Bireylerin ikinci dili anlayabilmelerine rağmen konuşamadıkları durumunu karşılayan ve 'pasif ikidillilik' olarak adlandırılan dördüncü türü ise Grosjean (1994), Wei (2007) ve Haznedar (2021a) 'alıcı ikidillilik'

olarak tanımlamışlardır. Haznedar ayrıca, anadili farklı kimselerin yaşadıkları toplumda kullanılagelen yaygın/hâkim dil için ‘baskın ve prestijli dil’, her iki dilin de toplumda hem resmi hem de gayriresmî ortamlarda prestijli olup kabul görmesi için de ‘arttırıcı ikidillilik’ terimlerini kullanmıştır (2021a: 6).

Bu bağlamda uzmanlar her grubun güdülenme ihtiyacından beceri gelişim sürecine kadar birçok açıdan farklı olduğu gerçeğinin (Pilancı, Saltık ve Sözer, 2019: 156-157) göz önünde tutulmasının önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Bu da ikidillilere yönelik yapılacak eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşamasının ne kadar zor, karmaşık ve kompleks olduğunu göstermektedir.

İkidillilikte iki ayrı dilin tek bir kökten beslendiğini ifade eden Yıldız, bazı dilbilimciler tarafından, ikidilliliğin, görünen bir kısım ve onun altındaki çok daha büyük ve ortak bir kökten oluşan iki başlı bir buz dağına benzetildiğini aktarmaktadır (2012b: 1). İkidillilerin dağarcıklarındaki sözcüklerin anlamlarının tek bir kavram deposunda saklandığı ve kişilerin her iki dili de işlemlerken bu ortak kaynağı kullandıkları ifade edilmektedir (Illes ve diğerleri, 1999).

Bununla birlikte Çavuşoğlu, ilk öğrenilen dilin her zaman sonradan öğrenilen dilden baskın olduğunu ve sonradan öğrenilen dilin, daima birincinin yüzeysel tercümesi gibi kaldığını savunmuştur (2006: 39). Bu bağlamda Uyar da iki dildeki yapısal, sesbilimsel, sözcüksel birimlerin birbirine karıştırılması olan “kod karıştırma”nın, bazı ikidillilerde ya da bazı durumlarda, sınırlı ikidilliğin başlangıcı olduğunu söylemiştir (2012: 23). Bu durum ise çocukların her iki dilde de yarım dillilik (semilingual) olgusuyla karşı karşıya kalmalarına ve bazen her iki dili de yarım olarak edinmelerine neden olmaktadır (Yazıcı ve Temel, 2011: 147).

İkidilliliğin sadece dilbilimciler tarafından ele alınacak bir konu olmadığını belirten Mackey, ikidilliliğin disiplinlerarası bir çalışma alanı olduğunu vurgulamıştır (Akt: Romaine, 1995: 7) Bilişsel psikoloji, dilbilim, eğitim bilimleri, nöroloji ve sosyoloji gibi alanlarda birçok bilimsel araştırmaya konu olan ikidilliliği, farklı disiplinler değişik yönleriyle incelemişlerdir (Haznedar, 2021a: 9).

Konuya psikolojik olarak yaklaşan araştırmacılar, ikidilliliği algı, biliş, hafıza ve zeka ile ilişkisi açısından ele almışlardır. İkidilliliğin sosyal bir ortamda dil tercihi, düzenek değiştirimi (code-switching) veya girişim (interference) açısından incelenmesi sosyolinguistik disiplinin konusu olmuştur. Sosyo-psikolojik yaklaşım ikidilli bireylerin

bildikleri dillere olan tutumunu, antropolojik yaklaşım iki-kültürlü olma durumunu, politik yaklaşım toplum içinde dillerin kullanımının yasal düzenlenmesini, pedagojik yaklaşım ikidilli olmanın en etkili yollarının araştırılmasını, pedolinguistik yaklaşım ikidilli olarak yetişen çocukların dil gelişimlerini, psikolinguistik yaklaşım dillerin zihinsel temsillerini, linguistik yaklaşım dillerin dilbilgisi yapılarını ve nörolinguistik yaklaşım iki dilin beyindeki organizasyonu, bu dillerin kullanımını sağlayan beyin yapılarını esas almış ve ikidilliliği bu çerçevede incelemişlerdir (Paradis (2004: 2).

İkidilliliğin sosyolojik bir olgu olduğunu söyleyen Diebold (1961), iki farklı dil ve kültürün bir araya gelmesi sonucu oluşan bir dil ilişkisinden bahsetmektedir (Akt: Mergen, 2010: 8). Rolffs, bir dil öğrenmenin anadildeki bir sözcüğün yeni dildeki karşılığı olan yeni bir sözcüğü öğrenmek demek olmadığını ifade etmektedir. Öğrenilen yeni sözcüğün anadilde mevcut olan sözcüklerle ilişkilendirilerek öğrenilmesine rağmen, yeni dildeki kullanım özellikleriyle öğrenildiğini, dolayısıyla da yeni bir dil öğrenilirken o dilin kültürünün de öğrenildiğini söylemiştir. Örneğin Türkçedeki zeytin ağacının çağrışımları ayrıdır, Almancadaki Tannenbaum'un çağrışımları daha başkadır (2010: 35).

Görüldüğü gibi ikidillilik aynı zamanda iki kültürlülük demektir (Hızlan, 2010: 77). İki kültürlülük, söz konusu kültürler hakkında duygu ve tutuma sahip olma, kültüre uygun davranma, farkındalık ve empati gibi anlamları içerisinde barındırmaktadır (Aydın, 2013: 659).

İkidilli bireylerin her iki dile ait kültürü de benimsemelerine “iki-kültürlü (bicultural)” denilmektedir. Sadece birinci dilin kültürünün benimsenmesi ‘tek-kültürlü (monocultured)’, ikinci dilin kültürünün daha çok benimsenmiş olması da ‘yeni çevreyle uyumlu (acculturated)’ olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin muhtemel bir iki dil arasında kalma ve kimlik edinememe durumu da ‘kültürü kaybetme (deculturated)’ olarak ifade edilmektedir (Mergen, 2010: 21).

İlk bakışta hoş ve zenginlik gibi görülen, iki dil bilerek ve kullanarak yaşıyor olmak, beraberinde getirdiği; iki kültürle muhatap olma, iki yaşam formatında aynı anda yaşama, iki yere ait olma, iki noktayı gözetme ve benzeri durumlardan dolayı bazen iki arada kalmak sonucunu da doğurabilmektedir.

İkidilliliği; iki kere düşünebilmek, iki kere muhakeme edebilmek, dolayısıyla dünyayı da iki kere anlamak (2015: 13) olarak niteleyen İnce'ye göre ikidilli bireyler; özellikle bilişsel becerilerde, akademik yetilerde, sosyal ve kültürel alanlarda ve kişisel

gelişimde avantajlı bir konuma geçme potansiyeline sahiptirler (2021: 439). Bu potansiyeli değerlendirmek, eğitim-öğretim dünyasına değer katmak ve uzaktaki kendi çocuklarımıza olan sorumluluğumuzu yerine getirmek gibi bir dizi gereklilikten dolayı yurtdışındaki ikidilli nüfusumuza yönelik daha çok şey yapılmalıdır.

1.2. METİN

Kavramsal olarak metin, çalışmamızda ‘okuma parçası’ nezdinde ele alınacak ancak belirlenen bakış açısı materyallerin her tür anlatımlarında da göz önünde tutulacaktır.

1.2.1. Metin Nedir?

Türkçe Sözlük’te (1983: 828-829) “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan sözcüklerin bütünü, tekst” olarak tanımlanmakta olan metni; Hartman ve Allison, “bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi” (1996: 111); Özdemir, “anlatımsal bir bütünlüğü olan ve okumaya konu olan yazılı her şey” (1983: 32); Aksan, “iletişimde gerçekleşen bir sözce veya dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözcükler bütünü” (1999: 149); Aktaş, “çok farklı düzeylerde, dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracı” (2015: 15); Onursal, “kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün” (2003: 124); Günay ise “başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı” (2013: 45) olarak tanımlamıştır.

Türkçeye Arapçadan geçen (TDK, 1983: 828); metin sözcüğü, batı dillerinde, menşei Latince ‘texere’, ‘textus’, ‘textum’ kelimelerine dayanan ‘text’ kelimesi ile karşılanmaktadır (Akbayır, 2007).

Fransızcada “texte”, Almanca ve İngilizce’de “text” olarak kullanılan kelime köken olarak “dokumak, örmek; dokuma, örgü” (Yılmaz, 2010: 1), “kumaş” anlamındadır. Bir kumaşın, farklı birçok ipliğin, aşama aşama dokunarak yeni bir bütün oluşturmasıyla ortaya çıkması gibi; metin de kendini oluşturan öğelerin herbirinin

birbiri ardına eklenmesiyle; harflerin, kelimelerin ve cümlelerin adeta biçimsel ve anlamsal bir dokuma süreci sonucunda oluşan bir yapıdır (Akbayır, 2007: 11). Yani tekstil kelimesinde olduğu gibi metin de dille oluşturulmuş anlamlı bir örüntü ve bütünü anlatmaktadır. Bu örüntü içerisinde yer alan cümleler en küçük anlamlı birimlerdir. Cümlelerin arka arkaya anlamsal bir bağlantı kurularak sıralanmasıyla düşünce birimleri olan paragraflar oluşur. Bir paragraftan diğerine geçerken dil, düşünce ve anlam birliği olduğundan paragrafların bir araya gelmesinden de bir metin (makale, fıkra, söyleşi, deneme, hikâye, roman vb.) oluşur (Güneş, 2013: 2). Textus sözcüğü “metnin oluşturuluş biçimi” bugünkü biçim anlamında kullanılmaktadır (Yılmaz, 2010: 1).

Dili örgütlenmiş sözcükler topluluğu olarak kabul eden dilbilimciler (Cemiloğlu, 2009: 2), dilsel bir özelliğin ortaya çıkmasının sözcüklerin birbiriyle uyumlu bir şekilde örgütlenmesi ile olduğunu, bu örgütlenmenin de ‘metin’ olarak adlandırıldığını belirtmişlerdir (Tok ve Tüzel, 2013: 90).

Metnin, dille gerçekleştirilmiş sağlam ve anlamlı bir örgü, cümlelerle örülen bir anlatma ve anlaşma aracı olduğunu vurgulayan Aktaş’a göre de;

Metinlerde, cümlelerden oluşan anlamlı birimler, kuralı ancak kullanıldığı metinde ortaya çıkan bir düzene bağlı olarak bir araya getirilirler. Bu bir örgüdür, bir sistemdir. Bu örgünün veya sistemin birimleri arasında çok yönlü ilişkilerin bulunabileceği hissedilir. Bu ilişkiler de metnin amacına, oluşturulduğu ve kullanıldığı bağlama göre değişebilir. Ancak her metindeki temel iki ilişki ağının, örgünün veya yapının gerçekleşmesinde, büyük payı olduğunu söylemek gerekir. Cümleler kelimelerin bir düzene ve kurala bağlı kalınarak bir araya gelmesi sonucu olduğu gibi metinler de cümlelerden oluşan birimlerin yukarıda belirtildiği gibi, bir düzen içinde bir araya gelmesiyle ortaya çıkarlar. Art arda gelen veya aynı düzlemde bir arada bulunan birimler, her şeyden önce dil bilgisi kurallarıyla birbirine bağlanırlar. Buna bağlaşıklık denir. Metinlerde birimleri birleştiren bir başka kural da anlamla ilgilidir. Metni meydana getiren parçalar arasındaki anlam ilişkisine de bağdaşıklık adı verilir. Hem metinde hem de metni meydana getiren parçalarda sözü edilen kurallar çevresinde oluşan ilişki ağını izlemek mümkündür. Metinlerin anlaşılabilir ve tutarlı olması bu ilişki ağlarının niteliği ile yakından ilgilidir (2009: 189).

Her metinde bir sözel görünüm (sesbilgisel, dilbilgisel öğeler); bir söz dizimsel görünüm (sadece bir cümlenin sözdizimi değil, cümlelerin birbirleriyle ilişki içindeki söz dizimi) ve metindeki bütün dilbilimsel öğelerin birlikte ürettiği anlamsal bir görünüm vardır. Bu çerçevede denilebilir ki her anlatı metninde bir anlatı grameri vardır ve bu gramer çözümlenebilir (Uçan, 2008: 37).

Her metinde, sesbilgisel ve dilbilgisel ögeleri barındıran bir ‘sözel görünüm’, cümlelerin kendi içindeki ya da cümlelerin birbirleriyle ilişkileri içindeki söz dizimini gösteren bir ‘söz dizimsel görünüm’ ve metindeki bütün dilbilimsel ögelerin birlikte ürettiği bir ‘anlamsal görünüm’ vardır. Bu çerçevede denilebilir ki her anlatı metninde bir anlatı grameri vardır ve bu gramer çözümlenebilir (Uçan, 2008: 37).

Güneş’e göre metin;

bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Metnin oluşumunda sesten paragrafa bütün dil birimleri kullanılır. Bunlar rast gele değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Bu işlem sonucu, birbirini izleyen kelimeler, cümleler, paragraflar ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar (2013: 2).

Genel mânâsıyla metin; herhangi bir konu veya olayın -yazılı veya sözlü- dil vasıtasıyla ifade edilmesinden oluşan söz bütünüdür. Yani; herhangi bir konu veya olayı açıklamak/anlatmakla görevli kelime, cümle ve paragraflardan oluşan ‘söz ve söylem bütünü’ne metin denir (Çetişli, 2006: 5). Günay’a göre (2013) her ne kadar metin, sözcük ve tümcelerden oluşuyor görünse de aslında metin, onu oluşturan tümcelerden farklı, kendine has bir yapısıyla, tümcelerden oluşan değil, tümcelerle gerçekleşen; kendisini oluşturan tümceler toplamının çok daha ötesinde kendine özgü bir bütün, anlamlı bir yapıdır. Tümce, biçimsel dilbilgisinin temel taşı olarak kullanılabilecek kuramsal bir tabandır. Metin ise dil dışı ögelerle kavranabilen bir birimdir. Yani tümce, dilbilgisinin bir birimi olarak ele alınabilirken; metin, bildirilişimin işlevinin göz önüne alınmasını gerektiren devingen bir süreç olarak düşünülür.

Metin hem (üreticinin oluşturduğu) ürün hem de (alıcının alımlama sırasında anlamlandırması bakımından) süreç olma özelliğini bir arada taşır (Mert, 2011: 9). Bir yazınsal metnin var olabilmesi, okurun yazarın metninde boş bıraktığı yerleri onunla iletişime geçerek doldurmasına bağlıdır. Metin, okur ile yazar arasında gelişen bu iletişim sonucunda var olabilecektir. Yazar, bu iletişim sürecinde okurun metni daha iyi anlaması, vermek istediği mesajı daha net kavrayabilmesi için metnin içerisine ipuçlarını yerleştirir. Bu süreçte okurdan beklenen bu ipuçlarını yakalayıp, dilsel kodlamayı çözebilmesidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yazarın metinde

kullandığı kavramların, sözdizimsel ve biçimsel özelliklerinin çözümlenmesiyle yazarın vermek istediği mesaja ulaşmanın mümkün olduğudur (Güven, Bal ve Halat, 2014: 743).

Duygu, düşünce, istek ya da bir olayı anlatma aracı olarak kullanılan her metnin bir ana düşüncesi vardır (Güneş, 2013: 2). Duygu ve düşüncelerin belli bir söylem etrafında toplanarak ifade edilmesi, metin yapısını oluşturur (Aydın ve Yangil, 2013: 830). Anlam çıkarılan ve iletişim kurmada bir işlevi olan her türlü ögenin (işaret, görsel vb.) metin olarak kabul (Tok ve Tüzel, 2013: 89) görüyor olmasından dolayıdır ki belki de son yıllarda yapıt kavramının yerini metin terimi almaya başlamıştır (Şenöz-Ayata, 2005: 19).

Toplum içinde bireyin var olabilmesinin temel anahtarı iletişimdir (Aydın ve Yangil, 2013: 830). Dilin en temel işlevinin bireyler arası iletişimi sağlamak (Aydın ve Yangil, 2013: 832) olduğu, üzerinde ittifak edilen temel görüşlerdendir. Metin, çok farklı düzeylerde dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracıdır. Cümle, tek başına eksiksiz bir anlaşmayı sağladığı zaman kullanıldığı bağlamda metin değerindedir. Ancak bir cümle ile herhangi bir konuda soruya gerek duyulmadan ve şüpheye yer bırakmadan anlaşma sağlanabilmesi zordur. Bu durumda metin, cümlelerden oluşan, daha yerinde bir söyleyişle cümlelerle örülen bir anlatma ve anlaşma aracıdır. Sesten paragrafa giden çizgide her dil birliği, metnin oluşmasına hizmet eder. Esas hedef, dil ile anlatma ve anlaşmadır. Amaç, konu, hitap edilen kesim ve kullanılan iletişim kanalı; metnin çeşidini, boyutunu, anlatım biçimini ve dil özelliklerini belirler. Bilimsel, felsefî ve edebî metinler ile günlük hayatı konu edinen metinler birbirlerinden farklıdır. Hedef alınan okuyucu kitlesi de metnin yapısı ve anlatımı üzerinde etkili olur (Aktaş, 2009: 188-189).

Sosyal etkileşim içinde iletişim kurmanın şartı metin çözümleme ve oluşturma yetisini kazanmaktır; çünkü dilsel öğelerin iletişimsel bir anlam kazanıp metin olabilmeleri, bağlama uygun olarak seçilip düzenlenmelerine bağlıdır. Dil üretim sürecinin çıktısı metindir ki bu yazılı veya sözlü ifade edildiğinde üreticisinden bağımsız, belirli bir araç tarafından taşınan insan yapımı bir ürün hâline gelir ve sonra metin, dil alımlama sürecinde girdi olarak işlev görür (Ş. Dilidüzgün, 2009: 280).

Bir metnin hangi bağlamda hangi iletişimsel amaç için oluşturulduğunun anlaşılabilmesi; metin tabanını oluşturan dilsel/dilbilgisel bağıntıların bulunduğu küçük ölçekli yapısının çözümlenmesiyle elde edilen metnin mantıksal bağıntıları ile genel yapı ve anlamını oluşturan büyük ölçekli yapısının belirlenebilmesine bağlıdır (Ş. Dilidüzgün, 2009: 280-281).

Metni “iletişimsel bir olayın söze dökülmüş bir halidir” olarak tanımlayan Brown ve Yule’un (1983: 190) bakış açısına göre asıl olan iletişimdir, metin ise iletişimin söze dökülen kısmıdır (Coşkun, 2005: 38). Bu bağlamda, ters açıdan bakınca da şöyle denilebilir ki bir metin gerçek değerini insanlar arasındaki iletişimsel değeri ile kazanır (Güven, 2014: 518).

Günay’a göre (2013) en genel manâda metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü veya yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. En temel işlevi iletişimdir ve bu sebeple de her metnin bir bildirişim işlevinin olması gerekmektedir. Aydın ve Yangil’e göre de ilgili bir unsurun metin olarak değer taşıması iletişim işlevinin olmasına bağlıdır, değilse bildirişim işlevi olmayan yazılı veya sözlü belge metin değildir. Bundan dolayıdır ki ders kitaplarında yer alan metinlerin temel işlevi de iletişim sağlamaya yönelik olmalıdır (2013: 832).

1.2.2. Metindilbilim

Metinleri inceleyen bilim alanlarının başında metindilbilim gelmektedir. Metindilbilim, metin oluşturmanın genel koşullarını ve kurallarını belirler ve bunların metnin anlaşılması için taşıdığı önemi açıklamaya çalışır (Şenöz-Ayata, 2005: 5). Metindilbilim bir metni meydana getiren tüm unsurların belirli metotlarla dilbilimsel olarak analizini yapan dilbilim sahasıdır (Demirci, 2017: 243).

Metindilbilim, sadece metin içindeki cümlelerle kalmayıp metnin tümünü konu edinir. Metni oluşturan ögeler arasındaki ilişkiler, bağlar, metnin bütün olarak yapısı ve işlevi de metindilbilimin konuları arasındadır (Güven, Halat ve Bal, 2014b: 208).

Metindilbilim, kullanılan dilin sunulduğu ortam ve bağlamı, cümlelerin sınırlarını aşan cümle üstü bir anlayışla ve dili iletişim bağlamında değerlendirerek her tür metni ister anlatı, yazınsal-kurgusal, ister öğretici-bilimsel olsun dilsel bir olgu olarak ele alır

(İşeri, 2010: 91). Bir şiir, bir öykü, bir dilekçe, bir gazete makalesi ya da herhangi bir bilimsel yazı olsun (Mert, 2011: 10), metni metin yapan ölçüt ve kuralları belirlemeye, çeşitli metin türleri arasındaki değişik yapı ve işlev özelliklerini ortaya koymaya çalışarak metinlerle gönderme yaptıkları olgular arasındaki ilişkileri araştırır (İşeri, 2010: 91). Kıran (2001), metindilbiliminin, söylem çözümlemesi çalışmalarıyla koşut bir çizgide ilerleyerek, tümce ötesi dilsel birimlerin incelenmesiyle ilgilendiğini belirtmiştir. Korkut ve Onursal-Ayırır'a göre de metindilbilimi bir metnin yapısını, düzenlenişini ve işleyişini incelerken tümceler arasındaki göndermeleri, bağlantı ögelerini, dil içi ve dil dışı bağıntıları ele alır (2016: 173).

Metni oluşturan ögeler arasındaki bağlar, ilişkiler ve metnin bütün olarak yapısı ve işlevini inceleme konusu yapan metindilbilim, üretilen metinlerin daha işlevsel olmasına, alımlanmasına ve yorumlanmasına katkı sağlamaktadır. Metindilbilim çalışmalarının en önemli amaçlarından biri, metin olan ile olmayanı ayırt edilmesini sağlayan ölçütler geliştirmektir. Metindilbilim, bu ölçütleri geliştirebilmek için metinlerin yapılarını ve iletişimsel işlevlerini irdeler, böylece metni oluşturan genel kural ve koşulları belirler (Türkben, 2018: 963).

Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde metindilbilimin verilerinden yararlanılması, dil öğretiminin daha bilimsel ve sistemli yapılmasına olanak sağlayacaktır (Mert, 2011: 20). Türkben'e göre de Türkçe dersi metinler aracılığıyla işlendiği için Türkçenin işlevsel öğretime katkıda bulunmak amacıyla metinleri inceleyen metindilbilimi alanının verilerinden yararlanmak gerekir (2018: 983).

1.2.3. Dil Öğretimi Aracı Olarak Metin

Eğitimin temelinde rol alan ve öğretmenlerin de en önemli yardımcı araç gereçlerinden biri olan ders kitapları, öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak bilişsel ve duyuşsal becerilerine göre hazırlanan ve içeriği ile bilgileri öğrenciye sunan öğretim materyalidir.

Dil öğretiminde en yaygın kullanılan ders araç gereçlerinin başında gelen ders kitapları, Türkçe derslerinin de ana ders materyali, sürecin olmazsa olmazı, öğretim programının amaçlarına ve hedef kazanımlara ulaşmada öğretmene en büyük yardımcı araç gereçidir, öğrencilerin ve öğretmenlerin esas başvuru kaynağıdır (Güven, Halat ve Bal, 2014b: 209).

Yapılan araştırmalar, konu ile ilgili yayımlanmış kaynaklar, eēitim-ōēretim sūrecinin en temel materyallerinden birinin ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan metinler olduēunu gōstermektedir. Temel ders araç-gereci olan ders kitabının da en temel unsuru metinlerdir. Dil ōēretiminde kullanılacak araç sōz konusu olduēunda ilk akla gelen kavram ‘metin’dir (Canlı, 2015: 100). Bu, konunun mahiyetine gōre, bazen kısa bir okuma parçası, bazen bir hikāye, bazen de uzun bir roman olabilmektedir.

İster yazılı ister sōzlū olsun, dil ōēretiminin en önemli aracı olan metinler; ōēretimin somutlařtırılmasında, dilin etkili kullanımı için ōērencilerin dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerinin geliřtirilmesinde önemli bir yere sahip olan iyi bir araç en uygun ve önemli kaynaklardır (Soyer, 2016: 306), bir dilin uygulama alanlarını en gūzel sergileyen dilsel ōgelerdir (S.Dilidūzgūn, 2004: 45).

Dil derslerinde kullanılan sōzlū ve yazılı metinler gōrevler için başlangıç noktası oluşturmakta, dil kullanımı için ortamlar yaratmaktadırlar. Dil ōērenme ortamında, anlamlı ve anlaşılır bir girdinin, kişilerarası etkileşimin ve dil kullanım olanaēının saēlanması ōērenmeyi doērudan etkilemektedir (ř. Dilidūzgūn, 2009: 277-278).

Kolaç, incelediēi Tūrke ōēretim Programlarına (2005, 2006) dayanarak, sıralanan temel becerilerin (*Tūrkeyi doēru, etkili ve gūzel kullanma; eleřtirel dūřınme; yaratıcı dūřınme; iletiřim; problem ōzme; arařtırma; bilgi teknolojilerini kullanma; giriřimcilik; karar verme; metinler arası okuma; kiřisel ve sosyal deēerlere ōnem verme*) tamamının gerçekleřmesinde temel aracın okuma metinleri olduēunu ifade etmiřtir (2009: 599).

1739 sayılı Millī Eēitim Temel Kanunu’nda ifade edilen ‘Tūrk Millī Eēitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri’ doērultusunda son hazırlanan, Millī Eēitim Bakanlıēı Tūrke Dersi ōēretim Programı’nda belirlenen ōzel amaçların gerçekleřmesinin de doērudan metinlerle iliřkili olduēu gōrūlmektedir:

1. *‘Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi;*
2. *Tūrkeyi, konuřma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doēru ve ōzenli kullanmalarının saēlanması;*
3. *okuduēu, dinlediēi/izlediēinden hareketle, sōz varlıēını zenginleřtirerek dil zevki ve bilincine ulařmalarının; duygu, dūřınce ve hayal dūnyalarını geliřtirmelerinin saēlanması;*
4. *okuma yazma sevgisi ve alışkanlıēını kazanmalarının saēlanması;*

5. *duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması;*
6. *bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi;*
7. *basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi;*
8. *okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması;*
9. *millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi;*
10. *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması' (2019: 8).*

Türkçe öğretiminde dil çalışmalarının temelini, en küçük anlamsal iletişim birimleri olarak metinler oluşturmaktadır (Ş. Dilidüzgün, 2009: 275). Temel dil becerilerin ve üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır (Türkben, 2018: 961). Hatta Türkçe eğitiminin büyük ölçüde metne dayandığı söylenebilir. Çünkü dil öğrenmek; kelimelerin, kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı görmek, tanımak, anlamak, değerlendirmek, hissetmek, bu dünyada yaşamaktır (Demir ve Açık, 2011: 56). Türkçe öğretiminde metinler, amaca götüren ana araç-gereçlerdir (Demir ve Açık, 2011: 51).

Metinlerin bu fonksiyon ve önemlerinin Türkçenin hem anadil hem de yabancı dil olarak öğretilmesinde geçerli olduğunu söyleyebiliriz.

Sever'e göre, ana dili öğretiminde istenen amaçlara ulaşmada içeriğindeki metinlerden dolayı ders kitaplarının önemli bir rolü vardır. Buna karşılık çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan kitaplar ana dili sevgisinin ve bilincinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (2003; 10).

Şimşek, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma metinlerinin önemini maddeler hâlinde şu şekilde belirtmiştir:

1. *Türkçe öğretimi sadece bir dil öğretimi değil aynı zamanda Türk kültürü ve Türk milletinin bakış açısının da öğretimidir. Bu öğretimlerin hepsinin bir arada bulunduğu yegâne öğretim aracı da okuma metinleridir.*
2. *Okuma metinleri, Türkçe öğretimini hayatın içine indirgeyen unsurdur. Metinler gerçek hayatla öğrenci arasındaki bağıdır. Okuma metinleri sayesinde Türkçe öğrenen öğrenci, yaşamı ve dünyayı daha iyi tanır.*

3. *Türkçe öğretiminde okuma metinleri yazınsal-edebî özelliklerinden dolayı öğrencinin duygusal zekâsını geliştirici ve bilişsel açıdan ufkunu açıcı özellikler gösterir.*
4. *Okuma metinleri Türkçe öğrenen öğrencilere eleştirel düşünmeyi, değerlendirmeyi ve farklı görüşlerle karşı karşıya kalmayı öğretir.*
5. *Okuma metinleri günlük hayat problemlerini de ele alması nedeniyle Türkçe öğrenenlerin çağdaş sosyal hayatla bağına kuvvetlendirir.*
6. *Okuma metinleri; Türkçe öğretiminde sadece ders kitaplarında değil; gazetelerde, dergilerde, görsel medyada ve internette de kendini gösterir.*
7. *Öğrencinin dil bilinci edinmesine yardımcı olur. Türlerine göre ayrılan metinler Türkçenin öğretiminde öğrenciyi dilin farklı yapılarıyla karşılaştırır.*
8. *Öğrenci, Türkçenin söz varlığını okuma metinleri aracılığıyla tanır. Öğrencinin söz dağarcığının gelişmesi dile hâkimiyetini artırır, duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmesini sağlar.*
9. *Okuma metinleri, bilgileri yineleme, geliştirme ve yeni bilgilerle birleştirme fırsatı sunar.*
10. *Okuma metinleri sayesinde Türkçe kelimeler, söz öbekleri ve cümleler arasında bağlantılar kuran öğrenci, parçadan bütüne ve bütünden parçaya doğru dil öğrenimini gerçekleştirebilir.*
11. *Okuma metinleri, Türkçe öğrenenlerin Türkçeyi anlamlandırma konusunda ufkunu açar. Böylece dil öğretimi, dil bilgisel kalıplarla sınırlanıp kısırlaşmadan özgün bir anlama ve anlatım yeteneği kazandırır.*
12. *Okuma metinleri; sadece okuma becerisini değil, yapılan etkinliklerle dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin de kaynağını oluşturur. Dört temel dil becerisini işlevselliği ile geliştirir (2011: 40-41).*

S.Dilidüzgün (2004)'e göre Türkçenin özenli kullanıldığı, sanatçı bakışı ve duyarlılığı ile oluşturulmuş metinler, öğrencinin dil konusundaki duyarlılığını da geliştirecektir. Aynı zamanda ona, içinde yaşadığı toplumda; seciyesi yüksek, çevresiyle uyumlu, milliyet bilinci gelişmiş, duyarlı, bilinçli, sorumlu ve nitelikli bir birey olma yolunda katkılar sunacaktır.

1.2.4. Metinlerin Nitelikleri

Konunun mahiyeti ya da araştırmacının çalışma alanına göre metinleri nitelik bakımından çok farklı başlıklarda incelemek mümkündür.

1.2.4.1. Metinsellik ölçütleri

Yazılı metinlerin, metin değeri taşıması için bir takım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özelliklerin en başında metne iletişim işlevi yükleyen ve onu anlaşılır kılan metinsellik ölçütleri gelmektedir (Güven, Bal ve Halat, 2014a: 739).

Metinsellik, bir metni, metin olmayan tümce ya da sözce topluluğundan ayırmak için başvurulmuş ölçütler ya da bir metnin oluşması için gerekli koşullardır. Öğrencilerin metinleri anlayabilmeleri ve metin üretebilmeleri, kısaca doğru iletişimde bulunabilmeleri için gerekli donanımları edinmeleri, metinsellik özelliklerini taşıyan iyi metin örnekleriyle karşılaştırılmalarına bağlıdır (Toklu, 2009: 127). Metne ait bu özellikler kaynaklarda metinsellik (textuality) ölçütleri olarak ifade edilmektedir. Metinsellik ölçütleri; birçok araştırmacı tarafından değişik kaynaklarda farklı ad ve sınıflandırmalarla tanımlanmaya çalışılmıştır.

İşeri (2010), metinsellik ölçütlerini metin merkezli, okur merkezli ve diğer özellikler olmak üzere üç ana başlıkta incelemiştir. Metin merkezli ölçütler başlığında metinler “gönderimsel, değiştirmeye dayalı, bağlaçlara dayalı, eksiltiye dayalı, yinelemeye dayalı, eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık”, “konu birliği/sürekliliği, başlık- içerik uyumu, paragraf-bölüm uyumu” ölçütleriyle değerlendirilmiştir. Okur merkezli ölçütler başlığında ise metinler “amaçlılık, kabuledilebilirlik, bilgisellik, belirgin ileti, anlaşılır ileti, uygun dil kullanımı, okunabilirlik” ölçütleriyle değerlendirilmiştir. Diğer özellikler başlığında ise metinler, “yazım ve noktalama, ilgi çekicilik, MEB’in amaçlarıyla uyum, değerlerle uyum, görsel öğeler” ölçütleriyle değerlendirilmiştir.

Metni iletişimsel bir olgu olarak ele alan Beaugrande ve Dressler (1981)’e göre dilsel bir ürünün, bir tümce kelime ve cümleler dizisinin metin olabilmesi, metin olarak değerlendirilebilmesi için metinselliğin yedi temel ölçütü olan, bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabuledilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarasılık olarak saptanan ölçütlere uyması gerekmektedir.

Bağdaşıklık (Cohesien): Bağdaşıklık, bir metindeki kavramlar arasındaki ilişkilerdir (Kılıç, 2002). Bağdaşıklık, sözcüklerin cümleleri, cümlelerin ise daha büyük bir birim olan metni oluşturabilmek için birbirlerine hangi dilbilgisel kurallarla bağlandıklarını konu edinir (Akbayır, 2007). Metindeki kelime ve cümlelerin bir silsile hâlinde

birbirlerine bağlanma durumlarını ele alır. Metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür (Mert, 2011: 10).

Tutarlılık (Coherence): Cümleler ve paragraflar arasındaki ilişki olarak tanımlanır. Metin oluşturabilme özelliği bakımından metin parçaları arasında mantıksal düzen ve bağlantıya dayanır. Metindeki anlamsal, mantıksal uyum yani bütünlüktür (Coşkun, 2005: 45; Mert, 2011: 11).

Amaçlılık (Intentionality): Bir metinde yazarın anlatmak istediğini, okuruna iletmek istediği mesajı ortaya koyabilmesidir (Güven, Bal ve Halat, 2014: 742; Mert, 2011: 11).

İkna Edicilik-Kabuledilebilirlik (Acceptability): Yazarın amacını, yazının ana fikrini ortaya koyması neticesinde bu düşüncesini okuruna, hedef kitlesine açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koyması durumuyla ilgilidir (Güven, Bal ve Halat, 2014: 742-743; Mert, 2011: 11).

Bilgilendiricilik (Informativity): Metnin okuyucuya/muhatabına yeni ve dikkat çekici bilgileri sunması durumudur. Bir metnin okuyucunun/dinleyicinin ilgisini çekmede başarılı olabilmesi, okuyucu ve dinleyici için eski ve yeni bilgileri (dengeli bir şekilde) içermesi gerekir (Güven, Bal ve Halat, 2014: 743; Mert, 2011: 11).

Duruma Uygun Olma (Stiuationality): Anlatılmak istenenin/metnin konusunun, hitap ettiği kitleye ve ulaşmak istediği amaca göre, uygun bir şekilde anlatılmasıdır. Tercih edilecek metin türünün ve ona bağlı olarak belirlenecek anlatım tarzının, söyleme şeklinin uygunluğuyla ilgilidir (Güven, Bal ve Halat, 2014: 743; Mert, 2011: 11).

Metinlerarasılık (Intertextuality): Metnin, doğal olarak kendisinden başka metinlerden izler taşımasıdır. Kavramı ilk kez kullanan Kristeva'ya göre, her metin bir alıntılar mozaigi gibi oluşur, her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür (Aktulum, 1999: 40-41). En genel manâda metinlerarasılık bir metnin veya metinler grubunun başka metinlerle olan açık veya gizli ilişkilerini belirtir (Günay, 2013). Buna göre metnin anlamı, kendine özgü düzenlenişi ve dönüşümünde ortaya çıkmaktadır (Mert, 2011: 11).

Güven, Bal ve Halat’a göre bu ölçütlerden birinin yetersiz olması durumunda amaçlanan iletişimsel işlev gerçekleştirilemeyecektir (2014a: 742). Metinsellik ölçütlerinin ‘hangi türe aitse o türün özelliklerini yansıtır olmak’ anlamına geldiğini söyleyen Canlı’ya göre de ilgili öğrenme-öğretme ilkeleri kılavuzluğunda, Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin temel özellikleri belirlenebilir (2015: 117). Bu yolla nitelikli ve kullanışlı materyaller elde edilebilir ve verimli öğretim faaliyetleri yapılabilir. Bütün bunların iletişimin daha kaliteli ve sağlıklı olmasına önemli katkılar sağlayacağını düşünmek de hayata dair çok önemli bir kazançtır.

Alanda yapılan çalışmalarda araştırmacılar metinleri, diğer özellikler olarak da sınıflayabileceğimiz “MEB’in amaçlarına ve Türkçe Öğretim Programındaki hedeflere uygunluk, millî-manevî değerlerle uyum, Türk toplumunun kültürünü yansıtan özellikler, yazım ve noktalama, ilgi çekicilik, görsel öge kullanımı, metnin uzunluğu vb. kriterlere göre de değerlendirmişler ve muhtelif standartlar öngörmüşlerdir.

1.2.4.2. Diğer özellikler

Metinlerin özellikleri; alan yazında, araştırmanın niteliği ve araştırmacının alanına göre farklı birçok başlıkta, farklı özellikleriyle, odaklanılan farklılıklara göre, kullanım alanına ve karşıladığı ihtiyaca bağlı olarak değişebilmekte, araştırmacılar tarafından farklı birçok özellik belirlenip öngörülebilmektedir. Merkezinde Türkçe öğretmek olan bu araştırmaların bazıları yabancılar için yabancı dil olarak Türkçe odaklı, bazıları yurtdışında yaşayan Türkler için anadil Türkçe odaklı, bazıları Türkiye’de yaşayan Türkler için okul dersi odaklı olmak üzere uzaktan yakına, her düzlemde olan araştırma ve çalışmalardır. Farklı alan gibi görünüyorsa da aslında hepsi birbirinin öncesi ve sonrası olmak gibidir. Her birine özel geçerli kriterler olduğu gibi hiçbir durumda değişmeyen hepsi için geçerli genel kriterler de vardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli olan unsurların başında iletişimsel yetiyi kazandırmak gelmektedir. İletişimsel yeti, bir dili kullanan toplumun fertleri ile iletişim kurmak için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olma anlamına gelir. Bir başka deyişle dildeki göstergelerin söylenmek istenilene göre, farklı ortamlarda, yerinde ve uygun anlamlı olarak kullanılması yetkinliğidir. Bu yeti yalnızca dil bilimsel ve

toplum bilimsel iletişim ve etkileşim kurallarını değil, aynı zamanda iletişim olayları etkileşim işlemlerinin bağlam ve içeriğinin temelini oluşturan kültürel kuralları ve bilgileri de içerir. Öğrencilere hedef dil öğretilirken muhtemel/sık yapılan hatalar ve bu hataların hedef kültürde oluşturacağı etkiler ile bu unsurların uygulanışı esnasında kullanılmaması gereken sözcükler hakkında bilgiler veren metinlerin oluşturulması ve uygulanması gerekir (Demir ve Açık, 2011: 58-71).

Bölükbaşı; Wallace (1992), Haley ve Austin'in (2004) yabancı dil derslerinde kullanılacak metinlerin özellikleri görüşlerine dayandırarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan metinlerde olması gereken bazı özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. *Metinler belirli dil yapılarını ve sözcükleri öğretmelidir.*
2. *Metnin dil düzeyi, öğrencinin düzeyinin biraz üstünde olmalıdır.*
3. *Metinler, temel okuma stratejilerini desteklemelidir.*
4. *Metinlerin içeriği öğrencilerin ilgilerini çekmelidir.*
5. *Metinler, öğrenciler için uygun dil düzeyinde ve özgün olmalıdır.*
6. *Metnin uzunluğu başlangıç düzeyindeki öğrenciyi yıldıracak nitelikte olmamalıdır.*
7. *Metinler, farklı sınıf içi etkinliklere dönüştürülerek kullanılmaya uygun olmalıdır (2015: 925).*

Durumları, farklı birçok dinamiklerden ötürü, birçok açıdan çok farklılık arz eden yurtdışında yaşayan ikidilli çocukların anadil/Türkçe edinim-öğrenim süreçleri ise; biraz kendisinden önce gelen yabancılar için olana, biraz da kendisinden sonra gelen yurtiçinde/Türkiye'de olana benzemektedir. İkisinin ortasında bazen ikisine de benzeyen bazen ikisine de benzemeyen özelliktedir.

Bir konunun anlatımını hiç bilmeyene, biraz bilene ve çok bilene yapmak arasında farklar vardır. Bu sebeple de aynı metni hepsine birden uygulamak mümkün değildir, her biri için özel hazırlanmış metin uygulamak gerekir, değilse sonuçları olumsuz olur. Örneğin, birbirini karşılayan benzer düzeydeki yabancılar için olan metinde mecaz anlam yüklü kelime ya da devrik cümle hiç olmamalı iken, ikidilli için biraz olabilir, yurtiçindeki için çok da olabilir. Yabancılar için hazırlanan Türkiye'yi tanıtan bir metnin tamamen nesnel olması gerekirken, ikidilliler ve yurtiçindekiler için hazırlanan metinlerin öznel ve duygusal unsurlar içermeleri gerekir. Bunların da içerik, dil ve üslupları da ayrıca kendi içerisinde farklıdır. İkidilliler; yabancılar için hazırlanan

metinlerin kendilerine biraz kuru geldiği, yurtiçindekiler için hazırlanan metinlerin de biraz ağır geldiği; arada bir yerde çok incelikleri olan özel bir konumdadırlar.

Yurtiçinde yaşayan çocuklar için formal Türkçe öğretimi ilkokulda okuma yazma öğretimi ile başlar. Öğrencilerin cümle düzeyini ilkokul 2-3. sınıflarda; paragraf aşamasını 4-5. sınıflarda; metin aşamasını ise en geç 6. sınıfın sonunda tamamlamaları beklenir (Tok ve Tüzel, 2013: 90).

Öğrenciler, 1. sınıfın sonunda okuma ve yazmanın öğrenilmesiyle temel düzeyde dört beceriyi elde etmiş olurlar.⁷ Devam eden süreç, okuma ve yazma becerileri ile anlama ve anlatma kabiliyetlerinin geliştirilmesi üzerinedir. Bununla birlikte, Türkçe öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda öğrenciler, başta dil bilinci ve yeterliliği olmak üzere daha birçok alanda donanımlı hale getirilmeye çalışılır. Bütün bu çalışmalar için kullanılan en temel araç, öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygun, bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış nitelikli metinlerden oluşan ders kitaplarıdır (Güven, Halat ve Bal, 2014b: 209).

Türkçe öğretiminde ders kitaplarını önemli kılan, içindeki metinlerdir (Çifçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007: 206). Ders kitaplarında yer alan metinler, dersin ana araç-gereçlerinden olup derslerde kullanılan en temel malzemelerdir (Zorbaz, 2007: 88). Bu nedenle ders kitaplarına konulan metinlerin nitelikleri önemlidir.

Ana dilin zenginlik, incelik ve güzelliklerinin sezdirilerek güçlü bir ana dili bilinci ve sevgisi kazandırılmasında önemli bir yer tutan ders kitaplarında bu işlevi üstlenen, Türkçe dersinin, Türkçe ders kitaplarının temeli, can damarı olan metinlerin beklenen etkiyi sağlayabilmeleri için belli bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir, diyor Kolaç, bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. *Türkçe dersi öğretim programında yer verilen amaçlarla örtüşmelidir.*
2. *Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.*
3. *Öğrencilerin ilgilerine uygun olmalıdır.*

⁷ Dil öğretiminde temel dil becerileri okuma, dinleme, konuşma ve yazmadır. Ayrıca bu beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak iki gruba ayrılmaktadır. “Anlama; okuma (göz) ve dinleme (kulak) becerileriyle; anlatma ise yazma (el) ve söyleme (dil) becerileriyle ilgilidir. Okuma ve yazma işlemleri yazılı dil oluşuyla, dinleme ve konuşma işlemleri sözlü dil oluşuyla gerçekleşmektedir. Dil öğretiminde önce dinleme daha sonra konuşma ve önce okuma ardından yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır” (Başkan, 2006: 55-56).

4. Öğrencilerde okuma isteği uyandırılmalıdır.
5. İçerik ve yapı olarak anlamsal, mantıksal bir bütünlük taşımalıdır.
6. Yazıldığı türün özelliklerini yansıtmalıdır.
7. Ana dilimizin güzelliğini, inceliğini, zenginliğini yansıtacak bir dil kullanılmalı, öğrencilerde ana dili sevgisi uyandırılmalıdır.
8. Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin gelişmesinde temel oluşturacağı düşüncesiyle anlatım bakımından sorunsuz olmalıdır.
9. Öğrencilerde zengin bir sözcük dağarcığı oluşturmaya çalışmalıdır.
10. Öğrencileri düşündürmeye, yorumlamaya, sebep-sonuç ilişkileri kurmaya, araştırmaya yöneltmelidir.
11. Gelişim düzeylerine uygun olarak öğrencilerin duygusal gereksinimlerine cevap vermelidir.
12. Ulusal değerlerimizi yansıtmalı ve öğrencilerde ulusal değerleri koruma bilinci oluşturmaya çalışmalıdır.
13. Büyüklerini sayan, küçüklerini seven, yardımsever, hoşgörülü, insanları ve bütün canlıları seven, çevresine karşı duyarlı, dürüst, etik değerlere bağlı, kişilik bakımından sorunsuz, özgüveni yüksek bir nesil yetiştirme amacına yönelik iletiler içermelidir (2009: 597).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB) ise 'Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri' başlığı altında Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin aşağıdaki nitelikleri sağlamaları gerektiği belirtilmiştir:

1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında "Bu kitap için yazılmıştır." ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.

8. *Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.*
9. *Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.*
10. *Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.*
11. *Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.*
12. *Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.*
13. *Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.*
14. *Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır (2019: 17).*

Ders kitaplarında kullanılacak metinlerin nitelikleri ile ilgili bakış açılarından/kriterlerden biri de ‘çocuğa görelilik’tir. Çocuğa görelilik kavramı, yaş düzeyine bağlı olarak çocuğun öğrenme gereksinmelerinin uygun ve nitelikli uyaranlarla yanıtlanmasını işaret eder (Canlı, 2015: 98). Çocuğa görelilik (öğrenci düzeyine uygunluk) ilkesi; yaşama yakınlık-dönüklük ilkesi, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi, ekonomiklik ilkesi, güncellik ilkesi, açıklık ilkesi, somuttan soyuta ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, yakından uzağa ilkesi ve basitten karmaşığa ilkesidir. Bu ilkelerin sacayakları diyebileceğimiz değişkenleri belirlemek gerekirse; ‘metinsellik ölçütleri’, ‘çocuk gerçekliği-çocuğun gelişimsel özellikleri’ ve ‘öğrenme-öğretme ilkeleri’ olarak sıralanabilir (Canlı, 2015: 106-113).

Canlı’nın, Sever’in bilimsel çalışmalarına (2007, 2010, 2013) dayandırarak çocuk kitaplarının niteliğini belirlemeye dönük oluşturduğu/önerdiği ilkeler şunlardır:

1. *Metinde ele alınan konu, çocukta uyandırılmak istenen etki, çocuğun yaşına, gelişim özelliklerine, gereksinmelerine uygun olmalıdır.*

2. *Çatışmaların, iletişim kurularak çözümlenebileceği sezdirilmelidir.*
3. *Kitaptaki olaylar dizisi çocuğun düşünmesine, düş kurmasına, heyecanlanmasına ve hoşça vakit geçirmesine olanak sağlamalıdır.*
4. *Çocuğun anlam evrenine uygun olmalıdır.*
5. *Dil bilinci ve duyarlılığı, çocuğa göre olan bir kurguyla duyumsatılmalıdır.*
6. *Dilsel birimlerin bağlam içinde kullanımı, çocuğun düzeyine uygun olmalıdır.*
7. *Sağlıklı değerler sistemi oluşturmaya ve kavramsal gelişimlerine katkı sağlamalı, çocuklara anlamlandıramayacağı ya da yaşama geçiremeyeceği sorumluluklar yüklememeli, sorunların çözümünde en etkili yöntemin “iletişim” olduğu hissettirilmeli/gösterilmelidir (2015: 110-113).*

Çocukları önemseyen, yaşadıkları ortam ve şartlarla hesaplaşmadan kaçınmayan, onların dünyalarını, ilgi ve beğenilerini bulgulamaya, sorunlarını dile getirmeye çalışan, gereksinimlerine yanıt arayan bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu yaklaşım, çocuğu yüceltilmesi ya da korunması ve yoğurulup biçimlendirilmesi gereken bir varlık olarak görmeyip yetişkinlerle eşit hakları olan bir birey olarak kabul eden ve onların kişilik gelişimine her şeyden çok önem veren bir anlayışa dayanır. Çocuğa korumacı ya da baskıcı bir yaklaşımla hep yukardan bakan, bir şeyler dayatmaya çalışan otoriter ve didaktik eğilim yerine çocuğu anlamaya, tanımaya çalışan bir eğilimde olunmalıdır (İpşiroğlu, 2008: 173).

Aslan, dilsel becerilerin geliştirilemeyeşinin en temel nedenlerinden biri olarak “ilköğretim çağından başlayarak, çocuklarda dil sevgisi, dil bilinci ve duyarlılığının oluşmasına hizmet edecek, dilin tüm olanaklarını, söz değerlerini yansıtan yazınsal metinlere anadili eğitim ortamlarında yeterince yer verilmeyişi”ni gösterir (2007: 17). Bu nedenle, Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin, ‘çocuğa göre’ olmaları ve bu becerileri kazandıracak nitelikleri taşımaları önemlidir (Türkben, 2018: 961).

Çocuk kitaplarını yetişkin kitaplarından ayıran temel özelliğın, çocuğun özel koşullarının dikkate alınması gerekliliğı olduğunu söyleyen S. Dilidüzgün’e göre, “‘çocuklar için yazmak, yetişkinler için yazmak gibidir ancak aradaki fark, çocuklar için yazmanın biraz daha zor olması’dır (2003: 41).

Çocuğun çevresini tanınması, kendini ifade etmesi, duyarlık kazanması, duyularını eğitmesi ve estetik deneyim kazanması sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış ‘çocuğa göre’ metinlerle mümkündür. Bir metnin tüm metinsel öğeleriyle (iç ve dış yapı özellikleriyle) bütün ilkelere ve kriterlere uyması her zaman mümkün olmayabilir

ancak ‘çocuğa görelik ilkesi’nin en belirleyici ögelerinden olan içyapı özellikleri bakımından; özellikle de dil ve anlatım özellikleri yönüyle ilkelere uyması beklenir (Canlı, 2015: 110-115).

Metin uzunluğu da araştırmaların üzerinde durduğu başlıklardan biridir. Alanyazında bu konuda kat’i sınırlandırmalardan söz edilmemiştir. Davranışçı yaklaşımda; öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olduğu, okuma ve anlama becerilerinin yeterince gelişmediği gibi gerekçelerle metinlerin kısa olması gerektiği vurgulanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre; öğrencinin dil ve anlama becerileri metinle etkileşim süresine bağlı olarak değişmektedir. Okuma sürecinde, metinde sunulan bilgi ve düşüncelerle öğrencinin ön bilgileri etkileşmektedir. Bu etkileşim sonucu metindeki bilgiler zihinde yapılandırılmaktadır. Metinlerin kısa olması öğrencinin metinle daha az etkileşmesine, daha az bilgi ve düşünce ile karşılaşmasına, etkileşim süresi ile yoğunluğunun daha az olmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Kısa metinlere alışan öğrenci, uzun metinleri okurken sıkılmakta ve anlam zincirini izlemekte güçlük çekmektedir. Araştırmalar, kısa ve anlam bütünlüğü koparılan metinlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve okuma zevki oluşturmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Çünkü kısa metin; daha az sözcük, cümle, paragraf, düşünce, olay ve anlam demektir (Güneş, 2013: 10).

Farklı tecrübeler araştırmacıları metin uzunluğunun ne kadar olması gerektiğini belirlemeye yöneltmiş, zaman içerisinde öğrencilere verilecek metinlerin uzunluğu ile ilgili olarak çeşitli araştırmalarla belirlenen bazı objektif ölçütler geliştirilmiştir.

Bu çalışmalar sonucu ilköğretim birinci sınıf için metin uzunluğu 125-400 sözcük, ikinci sınıf için 375-500 sözcük, üçüncü sınıf için 450-600 sözcük, dördüncü sınıf için 800-1000 ve daha üst sınıflar için ise 1000 ve üstü sözcük içeren metinler olmalıdır (Güneş,2002).

Bir başka araştırmada ise öğrencilerin 1-5. sınıflar sonunda 600-800 sözcük arası uzunluğundaki metinleri, 6-8.sınıflar sonunda 1500 sözcükten oluşan metinleri, daha ileri sınıflarda ise 3000-3500 sözcük uzunluğundaki metinleri rahatlıkla anladıkları saptanmıştır. Hatta bu araştırmada öğrencilerin bu sayılardan 4-5 kat daha fazla kelime bildikleri, ancak kullanmadıkları da belirlenmiştir. OECD tarafından yürütülen PISA

(Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme) araştırmalarında; kısa metinlerin 450 sözcükten başladığı, uzun metinlerin ise 1800 sözcük uzunluğunda olduğu bilgisini aktaran Güneş, burada seçilen metinlerin kısaltılmadan olduğu gibi verilmesine çalışıldığını, yani metnin anlam bütünlüğü bozulmadan öğrenciye sunulmasına dikkat edilmekte olduğunu tespit etmiştir (2013: 9-10).

Metinlerin belli kelime sayılarına göre olması çabası; onların anlam bütünlüğünün bozulmasına, cümlelerin doğal reflekslerinin kırılmasına ve yapay bir görünüm almalarına sebep olmakta, bu da anlatımda kuruluk ve gayri samimilik oluşturmaktadır. Ancak buna rağmen ucu açık, müdahalesiz ve sınırsız olması da düşünülemeyeceğinden, keskin sınırlandırmalar olmasa bile, belli bir uzunluk politikasının olmasının da şart olduğu görülmektedir.

Öğrenciler karşılaştıkları metinleri okuyarak ya da dinleyerek metni anlama, düşüncelerini konuşarak ya da yazarak da metin üretme etkinliği yapmış olmaktadır. Bu etkinlikler metin algısı, metni anlamlandırma, metni çözümleme süreçlerini önemli kılmaktadır (Tok ve Tüzel, 2013: 94). Duyma ve düşünme sorumluluğunu okuruna bırakan, öğrencinin yorumlamasına, kestirimde bulunmasına, değerlendirme ve yorumlar yapmasına ve yaşamla ilişki kurmasına olanak sağlayan (Canlı, 2015: 108-109) metinlerin anlamlandırılma süreci, ders/Türkçe dersi bağlamında ele alındığında yazar, metin ve okur üçgenine dördüncü bir unsur olarak öğretmenler eklenmektedir (Tok ve Tüzel, 2013: 88). Edimbilimsel bağlam ve nüansların doğru algılanması, öğrenilmesi ve uygulanmasında kritik bir unsur olan öğretmen faktöründen, yurtdışında yaşayan ikidilli çocuklar/öğrenciler muhtelif sebeplerden dolayı⁸ yeterince yararlanamayabilmektedirler. Bu sebeple ikidilliler için hazırlanan metinler, edimbilimsel incelik açısından öğretmen yokluğunu tolere edici özellikte olmaları yönünde daha nitelikli ve donanımlı olmalıdır.

⁸ Türkçe dersinin bir öğretmen idaresinde düzenli olarak yapılabilmesi; bir imkan olarak ele alındığında çoktan aza doğruluk görünümü, Türkiye’de şehir merkezindeki merkezi bir okuldan uzak bir köy okuluna gidildikçedir. Benzer şekilde yurtdışında yaşayan ikidillilerin bu imkana sahip olma durumları, gelişmiş bir ülkenin merkezi bir bölgesinden her bakımdan daha aza doğru gidildikçedir. Türk nüfusun yoğunluğu azaldıkça Türkçe dersi imkanları da o ölçüde azalmaktadır. Yani hangi yüzyıl olursa olsun öğretmensiz Türkçe dersi durumu ikidillilerin hayatında hep olmaktadır/olacaktır. Bir diğer önemli sebep de yurtdışında Türkçe öğreten öğretmenin merkezden uzak olma dezavantajına dayanmaktadır. Türkiye’den giden öğretmen yurtdışında kaldıkça edimbilimsel inceliği doğal olarak zayıflamaktadır. Doğma büyüme yurtdışılı olan Türkçe öğretmeni ise edimbilimsel incelik açısından hiçbir zaman istenilen seviyede olamamaktadır. Örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Benimsenen dil öğretim metodu, kullanılan metni/okuma parçasını her açıdan doğrudan etkilemektedir. Bu konuda bir belirsizlik yaşamamak için kullanılan metinler, Avrupa Dil Portfolyosu kriterlerinin belirlediği çerçeveye göre şekillenmelidir. Çünkü Türkiye, dil öğretim politika ve stratejileri bakımından bu normlara bağlı kalmayı taahhüt etmiştir.⁹

Dil öğretim norm/yaklaşım/teknoloji ve eğilimleri dünya genelinde zamanın gerekçelerine bağlı olarak belli trendlere göre değişebilmektedir; bunun için, etkili/geçerli bütünün parçası olmak da kaçınılmazdır. Bunların göz önünde tutulmaması sonuçların olumsuz olması yönünde belirleyicidir.

Eskiden daha düz ve basit bir görünümde olan dil öğrenim süreci, 40-50 yıldan bu yana çok değişmiş, öğrencileri, görsellerin, yazının ve sesin birleşiminden oluşan çok katmanlı metinlerle karşı karşıya bırakmıştır (Tok ve Tüzel, 2013: 89). Bugün artık eğitim-öğretimin hiçbir safhasında, bunu göz ardı ederek faaliyet yapmak, olumlu sonuçlar elde etmek, başarılı olmak mümkün değildir.

Konuyu, sonuçların olumsuz olması nezdinde ele alan araştırmacıların gözlemlerine göre; kullanılan metinlerin; öğrencilerin dil beceri düzeylerine uygun olmamaları, güncel dili içermemeleri, hedef kitlelerin seviyesine, bilişsel gelişimine, ilgi alanlarına ve amaçlarına uygun olmamaları, tasarım olarak çağdaşıktan uzak olmaları, görsellerin ilgi çekici ve metinlerle uyumlu olamayıp içeriği tam yansıtamamaları, dilin inceliklerini ve anlatım imkânlarını yansıtacak özellikte olamamaları, öğrencilerin gereksinimlerine, ilgi, beğeni ve duyarlılıklarına seslenecek niteliklere sahip olamamaları, dilin temel becerilerini kazandırmada etkili olamamalarının başlıca nedenidir (Güven, Halat ve Bal, 2014b: 229).

Bütün bu değerlendirmeler ışığında toparlanacak olursa; ikidilliler için hazırlanacak edebî metinlerin nasıl olmaları gerektiği ile ilgili araştırmacıların görüşleri genel olarak şöyledir:

⁹ Avrupa Dil Portfolyosu 5 Mayıs 1949 tarihinde 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, Lüksemburg, Norveç) kurucu üye olarak katılımıyla kurulan Avrupa Konseyi'ne Türkiye de 1949 yılında kurucu üye olarak katılmıştır (Demirel, 2010: 21; Gürler, 2017: 19).

Derslerde öğrenciye kazandırılmak istenilen beceri, kazanımlar ve değerlerin aktarımında bir materyal olarak kullanılan metinlerin, iletişimsel gereksinimin nasıl gerçekleştirildiğini en iyi biçimde örneklendirmesi bakımından dil ve düşünce örüntüsü; öğrencilerin ilgi alanını kuşatıcı ve çekici, dil ve anlatım özellikleri; öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun, güncel, canlı ve kolay olmalı, bu yolla çocuğun Türkçeyi sevmesi ve güzel kullanması sağlanmalıdır (Canlı, 2015: 109).

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında kullanılan yazınsal metinlerin içerikleri, konuları/izlekleri, çatışma ve karakterleri kişiye/öğrenciye/çocuğa göre olmalı; yaşam ve insan gerçekliğini yansıtırken onun ilgi ve beğenilerini, gereksinim ve yaşantılarını doğru karşılamalıdır (Canlı, 2015: 112).

Onları yazılı kültüre ve bilgi kaynaklarına yakınlaştıran, edebiyat dünyasını tanıtır/gösterir/yaşatır başka sanatsal eylemleri de merak ettiren ve onlara yönlendiren bu nitelikli, düzeye ve dersin amaçlarına uygun yazınsal ve bilgilendirici metinler (Canlı, 2015: 106); günlük hayatla bağlantı kurmalı, bireyi hayatın içerisine sokmalı (Demir ve Açık, 2011: 57), içerik açısından yaşamla sıkı sıkıya bağlı ve güncel olmalıdır.

Çocuklarda okuma ilgisi/güdüğü, sevgisi ve alışkanlığı, dil bilinci ve duyarlılığı, eleştirel düşünme becerisi/yetisi kazandırılırken, birtakım (insani, milli, ahlaki, kültürel vs.) değerlerin de verilmesi amaçlanmalı, onların kişisel, sosyal, dilsel, duyuşsal ve psikolojik yönden gelişimine katkı sağlamak hedeflenmelidir (Türkben, 2018: 983-984).

Metinlerin konu ve temaları aracılığıyla çocukların; doğa, insan, hayvan ve yurt sevgisi; adalet duygusu, kültürel farklılıklara, insan hak ve özgürlüklerine saygı; bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, paylaşım, dürüstlük, güvenilirlik, estetik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, içtenlik, anlayış, arkadaşlık, dostluk gibi çeşitli değerleri bilmeleri/öğrenmeleri sağlanmalıdır. Ancak bu yapılırken değerlerin yalnızca bilişsel olarak, öğretici (didaktik) yolla verilmesinin, o değerlerin yerleşmesi ve kalıcı bir davranışa dönüşmesi için yeterli olmayabileceği, başka bir deyişle, yalnızca öğreticiliğin yeğlendiği ortamların çocuğun/gencin duyarlık eğitimine çok fazla katkısının olmadığı gerçeği de gözden kaçırılmamalıdır (Aslan, 2013; Canlı, 2015: 109). Çünkü insani yaşam, maddi ve

manevi ihtiyaçlara bağlı olduğu kadar, farklı olarak, bütün bunlarla birlikte estetik bir duyarlılığı da gerekli kılar (Türkben, 2018: 983-984).

İyi şeyler, ancak iyi ve güzel sunulurlarsa ortaya iyi şeyler çıkar; kötü sunum başta o iyi şeye kötülük yapmaktır ve iyi işler ancak iyi araçlarla olur. Bu sebeple asıl gayenin estetik duyuş seviyesini yükseltmek olduğu düşüncesi metin seçiminde belirleyici olmalıdır.

Türkçenin kurallarının sezilerek davranışa ve zamanla alışkanlığa dönüştürülmesi, Türk dilinin eşsiz niteliklerinin ve anlam zenginliğinin hissettirilerek ve gösterilerek ana dili sevgisinin geliştirilmesi (Özbay, 2006: 170) ve iyi şeylerden söz ederek öğrencilere iyi şeylerin iyi öğretilmesi ancak Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini taşıyan sanatçı duyarlılığıyla yazılmış (Türkben, 2018: 983-984; Canlı, 2015: 107), Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleri olabilecek, dersin programının amaçlarına uygun, edebî değeri olan (Özbay, 2006: 170; Kolaç, 2009: 596), dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerini yansıtan, estetik niteliklere haiz, özenle seçilmiş eserler aracılığıyla mümkündür.

1.2.5. Metin Türleri ve Metinlerin Sınıflandırılması

Metin, dille iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır. Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraflardan oluşur. Harften paragrafa bütün dil öğelerinin her biri metnin anlam bütünlüğüne hizmet eder ve metnin tamamıyla birlikte bir anlam ve değeri kazanır. Bu nedenle cümlelerde daha çok biçimsel, metinlerde ise anlamsal nitelik öne çıkmaktadır (Güneş, 2013: 2).

Bu yönüyle her metin ayrı bir yapı olmakta, bu yapı yazarın dil aracılığıyla vermek istediği mesaja göre şekillenmektedir. Yani yazarın mesajı, metnin türünü, boyutunu, içeriğini, anlatım biçimini ve dil özelliklerini belirlemektedir. Ayrıca hitap edilen kitlenin özellikleri de metnin türünü etkilemektedir (Güneş, 2013: 2). Yani metnin türü ile kastedilen; edebiyat eserlerinin biçim, teknik özellikler ve konular açısından ayrıldığı çeşitlerdir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002: 64).

Tarih boyunca toplum yaşamını etkileyen gelişme ve değişmelerin yeni ihtiyaçları ortaya çıkarması, insanoğlunun duygu ve düşüncelerini dile getirme ihtiyacı ve

bunların yazıya yansımaları ile yeni anlatım biçimleri ve yeni edebiyat türleri doğmuştur (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002: 64). Konuyu bilimsel açıdan ele alan araştırmacılar metinleri, aktarma ve düzenlenme biçimine göre çeşitli adlarla türlere ayırmışlardır (Güneş, 2013: 2).

Dilin kullanım alanlarına bakarak sınıflandırma yapan araştırmacılar metinleri genel anlamda iki tür olarak ele almaktadırlar:

1. Kullanmalık metinler

2. Kurmaca Metinler

Kullanmalık metinler, günlük hayatta her zaman karşılaşılabilen gerçek durumları değiştirmeden ifade eden yazılar; kurmaca (itibari) metinler ise yapısındaki ve söyleyişindeki özelliklerden dolayı okunup kavranılmasında, sanatçı ile okuyucu arasında kendine has kuralları olan, bir iletişim durumuna girilmesi gereken metinlerdir (Cemiloğlu, 2009: 116).

Dilin bu iki kullanım alanına bir de akademik dili eklemek mümkündür. Çünkü akademik dilde kurmacaya yer verilmediği gibi dilin günlük hayattaki kullanımından farklı olarak alana yönelik terim anlamlı kelimeler kullanılmakta ve düşünceler ağırbaşlı bir üslupla ele alınmaktadır. Çeşitli, bu bakımdan dilin kullanımlarını edebî, günlük ve bilim dili olmak üzere üçe ayırmaktadır (2003: 23-24).

Konuyu ayrıntılarına girmeden ele alan Güneş, başlıklar halinde kapsayıcı bir sınıflandırma yapmıştır:

Metinler çeşitli türlere ayrılmaktadır. Konuşma veya sözle aktarılanlara 'sözlü metin', yazılarla aktarılanlara 'yazılı metin', resim, şekil, grafik vb. görsel sembollerden oluşanlara da 'görsel metin' denilmektedir. Düzenlenme biçimine göre roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir, vb. denilmektedir. Metinler, düzenlemede kullanılan mantık düzeyine göre de çeşitli isimler almaktadır. Basit ya da düz mantıkla yazılmış metinlere 'basit metinler', sarmal mantıkla yazılmış metinlere ise ağır ya da 'üst düzey metinler' denilmektedir. Bunların yanında gerçeklikle ilişkileri, işlevleri ve yazılış amaçları bakımından da sınıflara ayrılmaktadır. İşlevleri bakımından 'edebî (sanat değeri olan) metinler' ve 'öğretici metinler' olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Edebî metinler sanatçıların duygu, düşünce ve hayallerini güzel ve etkili biçimde anlatmasıyla oluşan metinlerdir. Bunlar şiir, masal, destan, hikaye, roman, tiyatro, karagöz ve ortaoyunu gibi sıralanabilir. Okuyucuyu aydınlatmak, düşündürmek, onlara bazı bilgiler vermek amacıyla yazılan metinlere de 'öğretici metinler' denilmektedir. Öğretici metinler günlük hayatın gerçeklerini, tarihi olayları, felsefi düşünceleri ve bilimsel gerçekleri

anlatan metinlerdir. Bunlar bilimsel, tarihi ve felsefi metinler, makale, sohbet, deneme, fıkra, röportaj eleştiri, hatıra, gezi, mektup vb. olmaktadır (2013: 3).

Ayrıca 'öyküleyici', 'bilgilendirici' ve 'şiiir' gibi de sınıflandırılmaktadır. Öyküleyici metinde öyküleyici metin yapısı kullanılır. Bu tür yazılar genel olarak roman, masal öykü gibi türler olmaktadır. Bunlar yaşantımızı zenginleştiren yazılardır. Öyküleyici metinler bizleri bulunduğumuz ortamdan başka bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirip zenginleştirmektedir. Bilgilendirici metin yapıları genellikle neden-sonuç, olumlu-olumsuz karşılaştırmalar, tanımlamalar, sıralamalar, açıklama, sorun-çözüm, inceleme, delil sunma vb. olmaktadır. Bilgilendirici metinler, makale, eleştiri, deneme, gezi yazıları, röportaj, günlük, anı, fıkra, mektup gibi türlerdir. Bunlara öğretici metinler de denilmektedir. Bu tür metinlerde bir konu hakkında bilgi vermek ya da o konuyu açıklamak amacıyla yazılar yazılır. Bu yazılarda anlatım açık, kesin ve yalın olarak kullanılır. Kelimeler gerçek anlamıyla kullanılır, süslü, mecazlı kelimelere yer verilmez. Yazının amacı açık ve seçik olarak ortaya konulur. Anlatımı güçlendirmek için örnek, tanım ve karşılaştırmalara yer verilir (Güneş, 2013: 3).

İnsanoğlunun kadim edebiyat ürünü olan şiir ise; dilin şiirsellik işlevinde kullanıldığı, çoğunlukla didaktik olmayan, duygu, düşünce ve hislerin hâkim olduğu, süslü/sanatlı metinlerdir.

Benzer bir sınıflandırmayı Kolaç da yapmış, 'öyküleyici', 'bilgilendirici' ve 'şiiir' olmak üzere 3 sınıfa ayırdığı metin türlerinin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir (2009: 602-604):

Öyküleyici Metinler: Olaya dayalıdır. Olay ya da olay örgüsünü içerir. Bir ana düşünceye sahiptir. Kişi, zaman ve mekan öğelerine yer verilir. Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır. Duygusal, düşsel öğelere yer verilir. Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlar da çağrışırtırlar. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür. Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir. Anlatımda öznellik vardır. Anlatıcı bellidir. Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir. Estetik kaygı gözetilerek yazılır.

Bilgilendirici Metinler: Bilgi verme amaçlıdır. Nesnel bilgilere yer verilir. Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar. Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir. Sunulan somut, sayısal bilgiler grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür. Anlatıcı nesnel bir tutum izler. Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz. Anlatım sade, cümleler kısadır. Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır. Okur bilgi almaya odaklanır. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.

En eski edebiyat türü olan **şiiir**; genel olarak zengin hayallerle, ahenkli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan bir edebiyat türü olarak tanımlanabilir. Şiirde duygu, düşünce ve izlenimlerin; hayal, sembol ve söz sanatlarına başvuruyla anlatılması söz

konusudur. Edebî türler içerisinde farklı bir şekilde yapılanmış dil dokusu nedeniyle ayrı bir estetik yapıya sahip olan şiir türünden; çocuklara ana dili sevgisi ve sanatsal bir derinlik kazandırmak, onların yaratıcılık, hayal ve sözlü ifade güçlerini geliştirmek, ulusal ve evrensel değerlere ulaşmalarını sağlamak amacıyla yararlanılabilir (2009: 602-604).

Aktaş ise, konuyu başka bir açıdan ele alıp şöyle bir sınıflandırma yapmıştır:

Edebî metinler ele aldıkları temayı üç anlatma biçiminden yararlanarak sanat eseri haline getirirler. Üç anlatma biçimi insanın kendisini ifadede başvurduğu temel ve vazgeçilmez formlardır. Bunlardan ilki anlatma-nakletme; ikincisi coşkuyla dile getirme; üçüncüsü de göstermedir.

Anlatma-nakletme: *İnsan duyduğunu, düşündüğünü, tasarladığını hissettiğini anlatan bir varlıktır. Anlatmadan, nakletmeden duramaz. Anlattıklarını bir olay çevresinde somut halde sunma hem anlaşılmayı kolaylaştırır; hem de dinleyici veya okuyucuda merak uyandırır. Zaten anlatılmaya, nakledilmeye değer her şey de bir olay çevresinde oluşmuştur, temelinde bir olay vardır. İnsan anlatılarla kuşatılmıştır, anlatılar dünyasında hayatını sürdürür. Bu anlatılardan her dönemde sanat eserleri çıkarılmıştır. Her dönem, her uygarlık çevresi zihniyet, zevk, anlayış ve farklı imkânlarıyla kendi anlatma şeklini oluşturur. Masal, destan, halk hikâyesi, mesnevi, manzum hikâye, Avrupaî hikâye ve her türlü roman, anlatmaya bağlı edebî metinler kümesini oluşturur.*

Coşkuyla dile getirme: *İnsan heyecanlanan, acı duyan, hayret eden, beklentileri, ümitleri olan, sevinen, coşan ve benzeri özellikleri olan bir varlıktır. Bunları dille ifade ederek dışa vurmadan, paylaşmadan edemez. Başlangıçtan günümüze her türlü şiir, bu coşku ve heyecanla dile getirme ihtiyacı ve isteği çevresinde oluşmuştur.*

Gösterme yoluyla anlatma: *Gösterme de, temel anlatma formlarından biridir. İnsan gördüğünü, şahit olduğunu, düşündüğünü ve hissettiğini çeşitli hareketlerle karşısındakine gösterir ve böylece gösterme yoluyla anlatmayı gerçekleştirir. Bu anlatma biçiminin gerçekleşmesi için anlatanla dinleyicinin aynı mekânda bulunması zorunluluğu vardır. Tiyatro, bu anlatma biçimi ekseninde oluşmuştur.*

Bütün bunlardan hareketle edebî metinleri; “anlatma esasına bağlı edebî metinler”, “coşku ve heyecanı dile getiren edebî metinler” ve “gösterme esasına bağlı edebî metinler” olmak üzere gruplandırmak mümkündür (2009: 199-200).

Genel sınıflandırmalar bu şekildedir. Türkiye’deki okullarda, öğrencilerin ellerindeki -MEB onaylı ya da onaysız- kaynaklarda, bu sınıflandırmaların herbirini ayrı ayrı ya da kısmen birleştirilmiş şekilde görmek mümkündür, yani bir birlik söz konusu değildir.

Konu, alanyazında da karışık bir görünüm arz etmektedir. Normal görülebilecek bir sınıflandırma karmaşıklığından ziyade, bir kavram kargaşası, bir adı konulamamışlık, sınırları belirlenememişlik söz konusudur. Bazı kısımlarda araştırmacılar arasında aynı

tariflerle başka şeyleri kastedip üzerinde konuşmak problemi bile görülmektedir. Bazen aynı araştırmacıya ait art arda yazılan iki paragrafa bakınca bile konunun karışık olduğunu, hatta belki araştırmacının elinde daha da karmaşık hale geldiğini söylemek mümkündür. Örneğin; bir önceki paragrafta ‘edebi’ ve ‘öğretici’ olarak sınıflandırılan metinler, bir sonraki paragrafta ‘öyküleyici, bilgilendirici ve şiir’ olarak sınıflandırılınca, ‘bilgilendirici’ metinleri ‘edebî’ olarak tanımlamanın mümkün olup olmadığı sorusu ortaya çıkmaktadır ki bu da örneğin; ‘deneme’ bir edebi metin midir, ‘makale’ de ‘şiir’ gibi bir edebi metin türü müdür, tamamen öğretici/faydacı bir yazı/metin/eser de edebiyat kapsamında mıdır, ‘anı’ ile ‘hikâye’ arasında ‘öyküleyici-bilgilendirici’ ve ‘edebi-edebi olmayan’ ayrımını yapmanın kriterleri nelerdir, neler olmalıdır, öğrenciler bu konuda ne bilmeli, ne öğrenmelidirler vb. birçok soru, cevaplandırılmayı beklemektedir.

Görüldüğü gibi bu konuda yapılan çalışmalar daha çok olanın sunumu şeklinde olmuş, konu araştırmacılar tarafından hep teorik olarak ele alınmış, bilim, fayda sağlayıcı özelliği ile konuya dahil edilip öğrencilerin konuyu daha kolay ve iyi anlamaları için kullanılmamış, bir başka ifadeyle MEB’e ve ÖSYM’ye yol gösterici olarak iş görmemiştir. Bütün çalışmaları taradıktan sonra uçları birbirine bağlanan kullanışlı bir sınıflama yapmak henüz mümkün olamamaktadır.¹⁰

1.2.5.1. Dil öğretim aracı olarak ders kitaplarına alınan metinlerin sınıflandırılması

İnceleme alanımızın esas muhatabı olan öğrencilerin, konumuz olan metinlerle ilk karşılaşmaları ders kitabı içerisindeki okuma parçaları ile olmaktadır. Bu bakımdan ders kitapları ve okuma parçaları çalışma sahamızda önemli bir yer tutmaktadır.

Okuma parçaları; bazen bütün bir yazın dünyasına açılan kapının eğilip bakınca içerdeki hazine hakkında ilk izlenimleri veren, ışığının dışarıya fışkırdığı bir anahtar deliği, bazen de içerdeki hazinenin özünden sızıp gelen numunelerinin aktığı bir musluk ağzı gibidir.

¹⁰ Çalışmamızın konusu burada yoğunlaşmayı gerektirmediğinden, biz genel olarak ne şekillerde ele alındığını gösterecek, sadece konumuzla ilintili kısımlar üzerinde duracak, onları irdeleyecek, görüş ve değerlendirmelerde bulunacağız.

Yukarıda da söylenildiği gibi yapılan araştırmalar eğitim-öğretimdeki pek çok yeniliğe, gelişen teknolojiye ve tüm çağdaş araç-gereçlere rağmen gerek diğer derslerde ve gerekse de özelde Türkçe derslerinde, genel olarak da dil öğretiminde en çok kullanılan temel kaynağın, öğretmenlerin en çok başvurdukları ve vazgeçemedikleri en yaygın olarak kullanılan öğretim aracının/materyalinin ders kitapları olduğunu ortaya koymaktadır (Ayrancı, Mete ve Keskin, 2017: 21).

Yaşamın her alanında olduğu gibi dil ve edebiyat derslerinde/öğretiminde de zaman içerisinde anlayış, yol, yöntem, teknik, teknoloji, imkânlar, şartlar, ihtiyaçlar vb. her konuda çok şey değişmiştir. Ancak her şeye rağmen araç olarak ders kitabı önemini kaybetmemiş, bu sürecin adeta temel unsuru, değişmez mihenk taşı olmuştur. Öyle ki anlayış, yol, yöntem ve teknikler onun etrafında şekillenmiş hatta öğretim teknolojisi onun üzerinden ilerlemiştir denilebilir.¹¹

Öğretim sürecinin farklı zaman, mekân, durum ve aşamalarında da farklı araç, uygulama, yöntem ve teknikler denenmesinin doğal bir mecburiyet olmasına rağmen her koşulda dil öğretimi için metin kullanımının da kaçınılmaz olduğu gözlemlenmiştir (Aydın ve Yangil, 2013: 829).

Ülper (2021), belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak amacıyla öğretim/öğrenim etkinliği gerçekleştirilirken birtakım araç-gereçlere gereksinim duyulduğunu, bu araç-gereçlerin kendi içerisinde çeşitlilik gösterebildiğini, sınıf ortamlarında kullanılan araç-gereçlerin kullanılma ağırlıklarının/oranlarının birbirine eşit olmadığını ancak en yaygın kullanılan araç-gereç olarak karşımıza ders kitaplarının çıktığını belirtmiştir.

Ancak biliyoruz ki sınıf ortamında olduğu kadar onun dışında (öğretmen etkisinin doğrudan ve etkili olamadığı durumlarda) da metne dayalı olarak dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi çalışmaları yapılmaktadır. İlk bakışta sınıf ortamı ile

¹¹ Bu tezin konusu olmadığı için üzerinde ayrıca konuşmuyoruz ancak söylemeden de geçmemek icap ediyor ki bizim burada ‘edebiyat/dil/Türkçe öğretimi’ açısından sözünü ettiğimiz ‘ders kitabı’, metinleri/okuma parçalarını taşıyor olması yönüyle tarafımızca önemli görülmektedir. Çünkü Türkçe ders kitaplarının temel malzemeleri edebi metinlerdir. Derse ilişkin kazanımlar bu metinler aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve temel dil becerileri bu metinler aracılığıyla geliştirilmektedir (Baki, 2019: 33). Yani bizim bakış açımıza göre esas olan ‘metin/okuma parçası’ olduğundan metin çalışması yapan birkaç sayfalık çalışma kağıdı bile söylediklerimizin karşılığı olarak görülmelidir. Değilse ders kitabı öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızlarını dikkate almaktan çok, o dersin programında yer alan hedeflere ve işlenecek konulara göre hazırlanan (Tebliğler Dergisi, 2434-3.7.1995), (Ayrancı, Mete ve Keskin, 2017: 21) bir materyal olduğu için bizce iyi kabul edilen, yeterli görülen bir araç değildir. Ders kitabı’nı, okuma parçalarını/metinleri taşıyan bütün olarak ele almaktayız.

sınırlı gibi görünen ders kitabı, birçok sebepten dolayı sınıf dışında gerçekleşen öğretim ortamlarında da temel araç olarak kullanılmakta, rehber eksikliği durumunda öğrenciye en donanımlı rehber olabilmektedir. Ayrıca yardımcı kaynaklara ulaşamama durumunda ders kitabı adeta tek başına bir seçki mahiyetinde kısmen o ihtiyacı karşılayabilmekte ya da ders dışı kaynak arayışına giren kimseye iyi bir yol gösterici olabilmektedir. Yani ders kitabı, tek başına yetersiz ama tek başına çok önemli bir rehberdir.¹² İşte bütün bu sebeplerle de dil öğretimi için metin seçimi önemli bir husustur.

Alanda, ders kitabı kapsamında ya da ders kitabı harici, ders içi ya da ders dışı dil derslerinde kullanılan metinlerin; hangi niteliklere haiz olduklarına ve ne tür özellikler taşıdıklarına göre nasıl çeşitlendirildikleriyki ya da mevcut durumda ders kitaplarında kullanılan metinlerin nasıl sınıflandırıldıkları ile ilgili olarak zamana ve anlayışa bağlı farklı yaklaşımların olduğu görölmektedir.

Dil öğretiminde kullanılan metinlerin seçimi, dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine göre değişmektedir. Tarihsel süreç içerisinde dil öğretiminde ‘geleneksel’, ‘davranışçı’, ‘bilişsel’ ve ‘yapılandırıcı’ gibi çeşitli yaklaşımlar uygulanmıştır. Geleneksel dil öğretim yaklaşımında; dil bilgisi kuralları, kelimeler, atasözleri, edebiyat ve genel kültür öğretimine ağırlık verilmiş ve eğitim sürecinde edebî metinler kullanılmıştır. Davranışçı yaklaşımda; dil bir davranış olarak ele alınmış, üretilmiş metinler kullanılmıştır. Bilişsel yaklaşımda; dilin iletişim aracı olduğu vurgulanmış, öğretim sürecinde ise özgün metinlere geniş yer verilmiştir. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte dilin, sosyal etkileşim aracı olduğu görüşü yayılmış ve öğrenme-öğretme sürecinde ise özgün ve özel metinler kullanılır olmuştur (Güneş, 2013: 3-4).

¹² Biz burada konuyu, metinlerin dil /anadil/Türkçe öğrenimi/öğretimi, açısından ele alacağız (nasıl sınıflandırıldığını/sınıflandırılabilceğini görmeye/göstermeye çalışacağız). Bu başlıkta çok fazla çalışma ve ona bağlı olarak sınıflandırma, görüş ve örnek teşkil edecek materyal çalışmaları mevcut değildir. Aslına bakılırsa gelişmiş batı ülkeleri ile bir kıyaslama yapılacak olursa; bu konuda hem teorik hem de pratik olarak iyi olmadığımızı söyleyebiliriz. Avrupa’daki okullarda kullanılan ders kitabı ya da materyallerinde kullanılan malzemelerin (Sözel metinler, okuma parçaları) ve alıştırma-etkinliklerin; hatta sayısal anlatım-sunum ve alıştırma-pekiştirme çalışmalarının çok kaliteli, ustaca-profesyonelce olduğu bilinir. Bizim bu anlamda çok zengin ve profesyonel olmadığımızı, aslında böyle bir çabamızın da olmadığını gözlemliyoruz. Ancak, özel okul ve yayınların da katkısıyla, kendi mecrasında ağır ağır ilerlediğini/iyileştirdiğini ve kalitesinin iyileştirdiğini/yükseldiğini söyleyebiliriz. Pratikteki bu iyiye gidiş, umarız akademiye zorlayarak teoride iyileşmeyi de getirir.

Dil öğretiminde kullanımlarına göre metinleri Güneş (2013); üretilmiş, özgün, özgün ve özel metinler olarak gruplandırmaktadır:

1. **Üretilmiş Metinler:** Bunlar çeşitli öğrenci, öğretmen ve yazarlar tarafından yazılmış metinlerdir. Üretilmiş metinler; dil öğretim öğeleri özenle hazırlanmış, günlük yaşamdan bazı kesitler sunan, bir durumu anlatan, kurmaca olmayan, mecaz ve yan anlamlara fazla yer verilmeyen metinler demektir. Kelimeler, genellikle günlük hayatta kullanılan alışılmış anlamlarıyla kullanılmaktadır. Okuyucunun metni anlamak için ön bilgiye sahip olmasını gerektirmeyen metinlerdir. Örneğin garajda arabasını çalıştıran bir sürücü, Paris'teki son modayı tartışan iki arkadaş gibi. Bu metinler, dil öğretimi için daha uygun oldukları ve öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı geliştirdikleri gibi nedenlerle ders kitaplarında edebî metinler yerine kullanılmaya başlanmıştır (Güneş, 2013: 6).

Üretilmiş metin kullanımı, davranışçı dil yaklaşımıyla birlikte gündeme gelmiştir. Bu yaklaşıma göre metinler dil öğretiminin doğrudan aracı değil, ikincil ögesidir. Bu nedenle kitaplarda iletişim amaçlı metinlere ve seçilmiş bazı diyaloglara yer verilmiştir (Güneş, 2013: 5-6).

2. **Özgün Metinler:** Bu metinler, dil öğretimi için hazırlanmamış, ancak konuşmaya, kendini ifade etmeye, öğrenilen kelime ve dil bilgisi kurallarını uygulamaya yardım eden, işitsel, görsel ve yazılı dokümanlardır. Bunlar gazete yazıları, mektuplar, afişler, yemek tarifleri, notlar, şiirler, haberler, resimli romanlar, roman özetleri, hikâyeler vb. olmaktadır (Güneş, 2013: 6).

Özgün metinler, bilişsel yaklaşımla birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Bilişsel psikoloji araştırmaları ve Avrupa Konseyinin çalışmaları ile dil öğretiminde 'bilişsel, kavramsal-işlevsel, iletişimsel' gibi yaklaşım ve yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlarda dilin işlevsel ve iletişimsel boyutu önem kazanmış, dil öğretim sürecinde sadece yapıların öğrenilmesi değil, dilin kullanılması üzerinde de durulmuştur. Bir başka ifadeyle dil öğretiminde iletişim kurma amacı ön plana alınmış ve dilin günlük yaşamda kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarını ve serbest ifadeleri içeren çeşitli, farklı ve çok sayıda iletişim etkinlikleri kullanılmıştır (Güneş, 2013: 6-7).

Bu yaklaşımda, dil öğretiminde ağırlıklı olarak özgün metinlere yer verilmiştir. Bunlar gazete yazıları, mektuplar, afişler, yemek tarifleri, notlar, şiirler, haberler, resimli romanlar, roman özetleri, hikâyeler gibi olmaktadır. Bu yaklaşıma göre; dil öğretiminde çocuk hikâyeleri, TV program rehberleri, yemek tarifleri, biyografiler gibi basit yazılmış özgün metinlerin kullanımına yer vermelidir. Özgün metinler kullanılarak geliştirilen dil öğrenim modelleri; keşfederek öğrenme, etkinliklerle öğrenme ve kendi başına öğrenme olarak sıralanmıştır (Güneş, 2013: 7).

Özgün metinler ve iletişimsel yaklaşımla birlikte, 1970'li yılların başında, dil öğretiminde edebî metinler yeniden gündeme gelmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Edebî metinler, sözlü iletişimi destekleyen ve yazılı anlamayı geliştiren metinler olarak görülmüş, diğer özgün metinler gibi kabul edilmiş ve ders kitaplarında tekrar yer almaya başlamıştır. Ancak geleneksel yaklaşımda uygulanan öğretim

etkinliklerine, iletişimsel yaklaşıma uygun olmadığı için yer verilmemiştir (Cuq, 2003; Güneş, 2013: 6).

3. **Özgün ve Özel Metinler:** Dil öğretiminde bu metinlerin kullanımı yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımıyla gündeme gelmiştir (Güneş, 2013: 7).¹³ Yaklaşımın; düşünme, sorgulama, sıralama, sınıflama, sorun çözme, değerlendirme, günlük yaşamla bağ kurma, metindeki bilgileri diğer örneklerde ve günlük yaşamda kullanabilme gibi amaçlarına ulaşmak için metinlerden farklı biçimlerde yararlandığı ve farklı metinler kullandığı görülmektedir (Güneş, 2013: 9). Yapılandırıcı yaklaşıma göre; 'dil, edinilmez öğrenilir', 'öğrenme dili gerektirir dil de öğrenmeyi etkiler'. Yapılandırıcı yaklaşım bu görüşleri ile dil öğretim alanında yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir. Bunlar 'beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, tematik yaklaşım, teknikleri öğretme yaklaşımı' gibi sıralanabilir (Güneş, 2013: 7).¹⁴

Dil, iletişimsel yaklaşıma göre bir iletişim aracı, etkinlik yaklaşımına göre ise sosyal etkileşim aracıdır. Etkinlik yaklaşımında bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri (sadece dille sınırlı olmayan) yerine getiren toplum üyeleri yani 'sosyal aktörler' olarak ele alınır. Sosyal aktörler toplumsal görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda kullanırlar. Belirli bir amaç doğrultusunda bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak gerçekleştirdiği bu etkinliklere 'görev' denilmektedir. Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir iş ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında, istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylemler olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir dolabı taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme okumak, oyun oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grupla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar. Dilsel becerilerin geliştirilmesi çeşitli etkinlik, görev ve projelerle yapılmaktadır (Güneş, 2013: 8).

Bu yaklaşıma göre metin olmadan hiçbir iletişim olamaz. Dil öğretim sürecinde ve sosyal yaşamda metinlerin değişik işlevleri vardır. Bu işlevleri yerine getirmek için öğrencilere özgün ve özel olmak üzere iki tür metin verilmelidir. Öğrencilere sunulacak yazılı ve sözlü metinler şu özellikleri taşımalıdır: a) Özgün metinler: Bunlar dil öğretmeden çok iletişim amacıyla kullanılmak üzere hazırlanan ve seçilen metinlerdir. b) Özel metinler: Bunlar dil öğretiminde kullanmak için hazırlanmış metinlerdir (Güneş, 2013: 8).

Yapılandırıcı yaklaşımda ve CEFR (Common European Framework Reference) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında yayımlanan 'Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de belirtilen bu metin anlayışı; çoğu ülkenin eğitim

¹³ Günümüzde de etkin olan yapılandırıcı yaklaşımla birlikte dil öğretiminde özgün ve özel metinler ön plana çıkmakta, ders kitaplarına çoğunlukla bu tür metinler seçilmektedir (Güneş, 2013: 9).

¹⁴ Ülkemizde de 2004 yılından sonra davranışçı yaklaşım terk edilmiş, yapılandırıcı yaklaşımla yeni Türkçe öğretim programları hazırlanmıştır. Çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik, etkinlik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır (Güneş, 2013: 11).

sisteminde, uluslararası PISA (Programme for International Student Assessment) değerlendirme programı ve okuma becerilerinde gelişim taramaları yapan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gibi araştırmalarda uygulanmaktadır. Bu araştırmalar öğrencinin günlük yaşamında kullanacağı çeşitli metinleri ve türleri okuma ile okuma becerilerini değerlendirmeye yöneliktir (Güneş, 2013: 8).

Konuya yine dil öğretimi açısından yaklaşıp oluşturulma biçimine göre bir sınıflandırma yapan Bölükbaş ise metinlerin yapay (kurgu) ve özgün metinler olarak iki başlıkta değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

1. **Yapay (kurgu) metinler**, bir öğrenme ünitesinde öğretilmesi planlanan sözcük ve dil yapılarını içeren ve ders öğretmeni ya da ders kitabı yazarınca oluşturulmuş metinlerdir. Bu metinlerin amacı sadece hedef dildeki belli yapıları ve sözcükleri öğretmek olduğundan, bu metinlerde geçen diyaloglar ve cümle yapıları gerçek hayatta karşılaşılanlardan oldukça farklıdır.
2. **Özgün metinler** ise, dil öğretmeye hizmet etme gibi bir amacı olmayan ve öğrenciyi gerçek hayattaki dil yapılarıyla buluşturan orijinal metinlerdir” (2015: 925).

Dil öğretiminde kullanılabilecek materyaller bakımından metinleri Çakır, şöyle sınıflandırmıştır:

1. **Ders kitabı niteliğindekiiler**: Bunlar genellikle gazete, dergi, broşür, mesleki yayınlarla diğer ders kitaplarından alıntılar yapılarak hazırlanan ders materyalleri niteliğindedir.
2. **Özgün yayınlar**: Basın, edebi nitelik taşıyan eserler ve bunlardan yapılan alıntılar. Bunların yanında öğrencinin dil düzeyinin gelişimine paralel olarak, dersin durumuna göre uygun metinler de kullanılabilir (1990: 597).

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin büyük bir kısmı işte bu ders kitaplarına seçilecek metin türleri aracılığıyla olmaktadır (Türkben, 2018: 962). Bütün bu sebeplerle de dil öğretimi için metin seçimi önemli bir husustur. Bunun için metinler, çeşitli düzeydeki öğrenciler için zorluk derecesi göz önünde bulundurularak tasarımcı ve öğretmenler tarafından doğru seçilmeli (Aydın ve Yangıl, 2013: 829-831), ana dilini bilinçli ve özenli kullanan, eleştiren, sorgulayan, üretken ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde programların amaçlarına uygun hazırlanmış her metin türüyle öğrencilerin dengeli olarak karşı karşıya getirilmesi sağlanmalıdır (Kolaç, 2009: 600).

1.2.6. Edebî Metin

Edebiyat kelimesinin, Arapçadaki ‘edeb’ ten geldiği söylenmektedir. Önceleri ‘davet’ anlamında kullanılan söz, zamanla önce halk arasında ‘güzel ahlâk, güzel huy, insanı kötülüklerden koruyan, iyiliğe sevk eden her tür meleke’ anlamını kazanmış, sonra buradan kazandığı anlama bağlı olarak sözün güzel ve hoş, estetik ve sanatlı söylenmesi anlamında ve nihayet söz söyleme ve ifadeyle ilgili her türlü etkinliğin genel adı olarak kullanılmıştır (Aktaş, 2009: 187).

Kavramın günümüzde ve dilimizde kullanılan en yaygın ve ilk anlamı, sanat yönünün öne çıktığı; “dille yapılan güzel sanat dalı” dır. Yani bu sanat dalına “‘edebiyat’”, bu sanatı icra eden sanatçıya “‘edebiyatçı’” ya da ürettiği esere göre şâir ve yazar, onun dilinden/kaleminden çıkan ve estetik değere hâiz olan eserlere de “‘edebî eser’” denir (Çetişli, 2006: 2).

Kavramın bu anlamı kadar yaygın olarak kullanılan ikinci anlamı ise, bilimsel yanının öne çıktığı; “‘edebiyat sanatı ve eserleri ile ilgili her tür araştırma, inceleme, değerlendirme çalışmaları ile bu çerçevedeki her tür eğitim ve öğretim faaliyetleri’”ni kapsamaktadır (Çetişli, 2006: 1).

Genel olarak bugün öğrenme dünyasında; kişilerin sözlü ve yazılı ifadelerinde hataya düşmelerine engel olmak, söylenmek istenileni usulüne uygun, daha güzel ve etkileyici söyleyebilmek, dilin anlam inceliklerine hâkim olmak ve bu yolla ortaya çıkan numunelerin tür özellikleri bilgilerine sahip olmak gibi bir dizi malumat için öğrenilen ve kullanılan kurallar bütünü bu kelimeyle ifade edilmektedir (Aktaş, 2009: 187).

Tarih boyunca insanoğlu yaşama dair her alanda kendini ifade etmek için birçok etkinlikte bulunmuştur. Temel ihtiyaçlar sonrası bir nevi ruhsal ihtiyacı karşılamak için yapılan ve odak noktası ‘güzellik’ olan bu etkinlikler sanat olgusunun çıkış noktasıdır. Bu duygu ve düşünceler; bazen çizilen bir resim, bazen nağmeleşen bir ses, bazen şekil verilmiş bir obje olarak somutlaşmıştır. Resim için elini, müzik için sesini, dans için bütün vücudunu kullanan insanoğlunun bu alandaki zirve noktası, dili kullanıp söz üretmesi olmuştur. İnsan gerçeğinin estetik ifadesinin peşinde olan edebiyat, dilden doğmuş ve ‘dil’de hayat bulmuş bir güzel sanat dalıdır. (Soyer, 2016: 306).

Sanat bir kurmaca uğraşıdır. Kurgu, çizgi veya renkle gerçekleşmişse resim; taş, ahşap, mermer vb. maddeler aracılığıyla ortaya konmuşsa heykel; sesle duyurulmuşsa müzik; dil ile ifade edilmişse edebî metin/edebiyat alanındaki sanat eserleri ortaya çıkar (Aktaş, 2009: 193). Herhangi bir söz veya metni, edebiyat sanatı seviyesine yükselten temel değer, okuyanı veya dinleyeni etkileyecek, sarsacak, hayranlık içinde bırakacak seviyede güzel olmasıdır (Çetişli, 2006: 8). Yani edebiyat bir sanat, edebî metin de bir güzellik/sanat objesi, edebiyat sanatının somut hâli olan bir sanat eseridir. Sanat objesi/eseri olma bakımından edebî metnin bir tabloda, besteden, heykelden farkı yoktur; sanat dalı olarak edebiyatın resimden, müzikten, heykelden farkı olmadığı gibi (Çetişli, 2006: 5). Edebî metin, bir güzel sanat etkinliğidir (Aktaş, 2009: 190).

Günümüzde edebiyat; tarihsel, sosyal ve kültürel olandan hareketle, dille gerçekleştirilen güzel sanat etkinliklerine ve eserlerine verilen genel addır. Burada asıl olan edebî metindir. Çünkü edebiyatla ilgili her türlü etkinliğin merkezinde edebî metin bulunmaktadır (Aktaş, 2009: 188).

Yani söylenince kastedilen edebiyat, ya da bir başka ifadeyle edebiyat denilince aslında kastedilen şey bizzat şair veya yazarın kaleminden çıkmış estetik değere hâiz edebî metinlerdir (Çetişli, 2006: 5).

Edebî metin; duygu, düşünce ve hayallerin insanda heyecan ve hayranlık uyandıracak şekilde ve estetik bir yapı içinde söylenmesi ve yazılması ile oluşan edebiyat ürünü demektir (Güneş, 2013: 4). Sanat yönü öne çıkan, okuyucunun duygu, düşünce ve hayal dünyasına yönelen, mecazlı ifadeler kullanılan, anlatıma çağrışım ve duygu kazandırılarak okuyucunun farklı anlamlar çıkarması amaçlanan (Güneş, 2013: 4) edebî metinler, okuyucuda bir izlenim bırakmak, bir anlayış, bir duygu uyandırmak, kısacası onda estetik yaşantı adı verilen bir hâlin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla düzenlenir (Aktaş, 2009: 198).

Metni edebi tarzda oluşturma uğraşı kelimelerin imge üretmek amacıyla mecaz anlamda kullanılmasına yol açar. Ayrıca, ifade düzeyinde dil öğelerinin çağrışım ve duygu değerleriyle kullanıldıkları görülür. Dilin bu kullanımları yan anlamın ortaya çıkmasına imkân hazırlar. Yan anlam değerlerinin zengin olması, edebî metnin her okunduğunda yeniden kurulmasını ve anlamlandırılmasını; zaman içinde yorumlanarak zenginleşmesini sağlar (Aktaş, 2007: 143). Okuyucusu tarafından her

defasında yeniden yaratılan edebî eserin sanatsal gücünü de önemli ölçüde bu ‘çok anlamlılık’ özelliği belirler.

Edebi metnin kurmaca olduğunu vurgulayan Aktaş’a göre, hiçbir edebi metinde yaşanan gerçeklik olduğu gibi anlatılmaz. Anlatılırsa tarih olur, hatıra olur, kısacası öğretici metin olur (2009: 197). Çetışli’ye göre de herhangi bir metnin varoluşundaki biricik veya birinci amaç ‘fayda’ ise, ona edebiyat eseri denilemez; edebiyat eserine de bütünüyle faydacı bir bakış açısıyla yaklaşılamaz (2006: 6).

Ancak bu bütünüyle fayda kavramından uzaklaşmak anlamına da gelmez, çünkü tikel olanda tümeli ifade edecek bir güce ve imkâna sahip olan sanatın gerçekliği, kendi cinsinden olan bütün tekleri adeta özümser, kuşatır (Aktaş, 2009: 197). Bu bağlamda edebî metin de, kendi gerçekliğini dile getirmedi, geçmişin ve döneminin her türlü birikiminden yararlanır, onları malzeme olarak kullanır. Diğer sanat eserleri gibi yaşanan, düşünülen, tasarlanan gerçekliği eserin ortaya konulduğu dönemin zihniyeti, zevki ve anlayışından hareketle yorumlayıp dönüştürerek insana ait bir özelliği somut biçimde ifade eder (Aktaş, 2009: 195). Hiçbir sanat eserini bu yaşam ve zihniyet kaynağından bağımsız düşünmek mümkün değildir. Oluşabilmek için dil membaini kullanan edebiyat eseri ise doğası gereği, daima içi fikir ve duygu ile dola dola şekillenir. Hatta bazen diğer alanlarda eseri fikir açısından iyice zayıflatıp duygu açısından zenginleştirmek daha mümkünken, edebi eserde bunu yapmak çok kolay olamamaktadır. Diğerlerine göre değerlendirildiğinde bir edebi eserin içi daima doludur. Bu yönünü zayıflatmak için ayrıca özellikle çabalamak gerekir ki zaman zaman bu da denenmiş, güzel ürünler de verilebilmiş ancak devamı gelmeyecek şekilde hep zayıf kalmıştır.

Ait olduğu toplumun müşahhas sosyal ve kültürel özelliklerini taşıyor olmasına rağmen, sanat yönünden dolayı edebî metinlerde kurmacalık (tasarlanmışlık, itibarılık) eserin her yanına bir şekilde siner. Sanatsal bir dil kullanılır, mecaz ve yan anlamlara geniş yer verilir, kelimeler çoğunlukla günlük hayatta kullanılan alışılmış anlamlarıyla değil, yazarın okuyucuya sunmak istediği yeni anlamlarla kullanılır. Anlatım bazen kendine özel biçim ve kalıplarda/formlarda olur. Bu nedenle okuyucunun edebî tarzlar, söz ve terkipler hakkında ön bilgiye sahip olması gerekir. Aksi takdirde kelimelerin

içine gizlenen düşünceleri anlaması zor olacaktır (Güneş, 2013: 4). Türün özelliğine göre bu, bazen dilinde, bazen anlatımında, bazen hepsinde görülür.

Edebî metnin temel farklılıklarından biri ve edebîliği, çok büyük ölçüde dilinde tezahür eder. Ondaki dil; ne 'günlük dil' gibi alelâde ne 'ilmî dil' gibi kuru, açık ve temel anlamlı ne de sadece 'iletişim'i sağlamakla yükümlü sıradan bir 'araç'tır. Tabîi dilden hareketle sanatkârca bir seziş ve yaratışla elde edilen edebî dil, bütünüyle 'amaç' hâline gelmiş dil içinde bir 'üst dil'dir. Dilin bütün incelikleri, zenginlikleri ve imkânlarını en üst seviyede tasarruf eden edebî dil, sanatkârın elinde, okuyucunun dikkatini kendi üzerinde toplayan bir güzellik objesine dönüşmüştür (Çetişli, 2006: 8).

Dili dönüştürerek ve yoğunlaştırarak günlük dilden ayıran (Soyer, 2016: 304) edebî metnin dili, hangi seviyede ve şartlarda olursa olsun doğal dilden farklıdır (Aktaş, 2009: 194). Doğal dil, her gün herkesin iletişimde kullandığı dildir. Sanatçı, farklı bir yapıyı, bir kurguyu, özel bir duyarlılığı, bir duygu hâlini daha güzel ve etkili anlatmak için her düzeydeki dil öğelerine ferdî yeni anlam ve değerler yükler. Amacı öğretmek değil, değiştirip dönüştürdüğü gerçekliği anlatmak; okuyucuda estetik yaşantı uyandırmaktır. Mecazlı ifadeler kullanarak anlatımına çağrışım ve duygu değeri kazandırır, okuyucunun metinden yeni ve farklı anlamlar çıkarmasını sağlar. Bu da anlatımın yan anlam değeri kazanmasıdır (Aktaş, 2007: 142).

Edebî metinler gündelik dilden farklı bir takım özellikler barındıran, Mukarovsky'nin deyişiyle, öncelenen/öncelenmiş metinlerdir. 'Foregrounding' kavramı, Türkçe'de 'önceleme' sözcüğüyle karşılanmaktadır. 'Öncelemeler', yazılı ve sözlü anlatımda önemli bir dil olayıdır. Buna bağlı olarak nazımda ve nesirde kullanılış biçimlerinin doğurduğu sonuçlara göre, stilistik açıdan duygusal ve düşünsel etkiler yaratan türlü söz ve anlam sanatları düzeyinde bir görünüm kazanmış olarak karşımıza çıkar. Öncelemelerin şiir dilinin oluşturulmasında kurgusal yöntemler açısından çok önemli bir yeri vardır. Şairler öncelemeleri, yeni, değişik, özgün, benzerlerinden ayrı ya da öncekilerden daha güzel bir anlam ve söz yapısı içerisinde kendilerine özgü ölçütlerle seçtikleri kelimelerle sanatlarının ve üsluplarının temel bir gereği ve özelliği olarak uygularlar. Bu nedenle, bir şiirin, bir beytin ya da bir dizinin hangi sözle başlayacağı dilbilgisi kurallarına göre değil, şiir sanatının inceliklerine göre belirlenir (Miall ve Kuiken, 2014).

Edebî metin, pek çok farklı unsurdan meydana gelmiş bir 'bütün', estetik bir 'terkip'tir. Muhteva, yapı, dil bu terkinin ana unsurlarını; kelime, ibare, cümle, paragraf, metin halkası, bölüm; mısra, bend, nazım şekli; vezin, kafiye, redif, lâfız ve mânâ sanatları; konu, tema, ana fikir, mesaj; olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman, mekân, anlatıcı vb. şeyler de ana unsurların alt unsurlarını oluştururlar. Bununla birlikte edebî eser, söz konusu ana ve alt unsurların basit ve alelâde toplamından teşekkül etmiş sıradan bir metin de değildir. Onu sanat eserine dönüştüren sır, söz konusu unsurların sanat potası içinde ferdî ve orijinal bir biçimde sentez edilebilmesindedir. Sentezde ortaya konan ferdî ve orijinal tavır, aynı zamanda sanatkârın 'üslûp'unu verir (Çetişli, 2006: 7).

Bir eğitim unsuru olarak ise edebiyat; edebî metinler aracılığıyla dili etkili ve verimli olarak sunarken öğrencilerin birey olarak gelişmesine, kendilerini ve dünyayı anlamalarına, kişiliklerinin ve yaratıcılıklarının güçlenmesine, başka kişi ve kurumlarla ilişkilerinin sağlamlaşmasına yardım eder (Güneş, 2013: 4). Çünkü edebiyat aynı zamanda bir iletişim etkinliğidir (Soyer, 2016: 304).

Edebiyat ürünleri dil, içerik, biçim, anlam ve iletişim aracı olma gibi çeşitli özellikleri içeren dilsel yapılardır. Dilsel iletişim bağlamında yer alan yazınsal iletişimde 'söylem', görsel ve işitsel kanallar aracılığıyla dil sayesinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte semiotik biliminin kavram dünyasıyla ifade edilecek olursa anlam ve gönderge içeriği ileten bir metin ortaya konulur. Böylelikle belli bir topluma özgü karakteristik özellikler taşıyan metinler oluşturulur. Edebi metinler ayrıca yapısal olarak, tipoloji ve olay örgüsü bakımlarından da topluma ait kodlar içerirler. Yazınsal metinlerin bir başka özelliği de anlamsal ve estetik kodlardan örülü olmalarıdır. Anlamsal kod metinlerin dilbilgisel açıdan anlaşılmasını; estetik kod ise biçim ve içerik bakımından sanatsal düzeyde iletişimi sağlamaktadır. Metni okuma süreciyle anlamsal kod çözümlenirken simgesel anlatımları yorumlama ve anlamlandırma da estetik kod çözümlenmektedir (Soyer, 2016: 304-305).

Edebi metin aynı zamanda bir dil öğretim aracıdır. Ersan'a göre dil öğretiminde edebi metinlerle çalışmak, edebi metinleri kullanmak önemlidir, çünkü edebi metinlerin içeriği de yöntem ve teknikleri de dil öğretimi yöntem ve derslerine uygundur (2018: 289).

Eğitim tarihine bakıldığında edebî metinlerin daha çok geleneksel dil öğretim yaklaşımlarında kullanıldığı görülmektedir. Dil öğretiminde dil bilgisi kuralları, sözcükler, atasözleri, edebiyat, genel kültür gibi konulara ağırlık veren geleneksel dil öğretim yaklaşımları, 'dil bilgisi', 'sözcük' ve 'kültür' yaklaşımı olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadır. Dil bilgisi yaklaşımında "bir dili öğrenmek için o dilin kurallarını iyi bilmek gerekir, dil kurallarını öğrenen kişi dili iyi kullanabilir, bu nedenle dil öğretiminde öncelik dil bilgisi öğretimine verilir" denilmiştir. Sözcük öğretimine geniş yer verilen, sözcük yaklaşımında, "öğrenciye öğretilecek ilk şey dilin öğeleridir, yani sözcüklerdir". Kültür yaklaşımında ise dil-kültür ilişkisi kurulmuş, "öğretilen bir dilin kültürü ve mantığı da öğretilmelidir" düşüncesinden hareketle kültürel amaçlara ağırlık verilmiştir. Böylece öğrencilere dil bilgisi kurallarını, sözcükleri ve kültürü öğretmek için edebî metinlere yer verilmesi zorunlu görülmüştür (Cuq, 2003). Öğrencilere verilen metinlerde edebiyat, tarih, coğrafya, atasözleri, genel kültür gibi konuların olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamada dil bilgisi kuralları ve sözcük

öğretimi için gezi yazısı, roman gibi türler seçilmiştir. Önceleri gezi yazıları içinde edebiyat, tarih ve coğrafya konuları birleştirilerek ders kitaplarına yerleştirilmiştir. Ardından ders kitaplarında romanlar verilmeye başlanmıştır. Romanın tümü değil önemli bir bölümü seçilerek ders kitaplarına alınmıştır. Böylece öğrencilere dille birlikte dilin kültürü de öğretilmeye çalışılmıştır (Güneş, 2013: 4).

18 ve 19. yüzyıllarda kullanılan “Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi”nde de edebî metinlere çok önem verildiği, eğitim sürecinin merkezine alındığı, sistemli ve yoğun biçimde kullanıldığı bilinmektedir. Bu yöntemde metin amaç olarak ele alınmış ve metindeki bilgiler derinlemesine incelenmiştir. Metin incelemede anlam üzerinde fazla durulmamış, klasik büyük yazarların sözleri taklit edilerek dil öğretimi yapılmıştır. Okulda ve ders kitaplarında büyük yazarların, edebiyatçıların eserlerine geniş yer verilmiş, bunların kültürel ve sanatsal yönleri üst düzeye çıkarılmıştır. Metin incelemede metnin yapısı, olaylar, karakterler, ana düşünce vb. konuların belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için metni defalarca okuması ve anlaması gerektiği dile getirilmiştir (Cohen ve Mauffrey, 1990; Güneş, 2013: 4).

Dilin doğru ve güzel kullanımının, özgün edebi metinler yoluyla ortaya konulabileceğini söyleyen Riesel’i (1939: 40), Kolaç’ın, Türkçenin kurallarının sezdirilerek davranışa ve zamanla alışkanlığa dönüştürülmesinde Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleri etkili olmaktadır (2009: 594) tespiti teyid etmektedir.

Edebî metin kullanmak her şeyden önce öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirir. Bu metinler öğrencinin dil, sosyal, kültürel, tarihi, estetik, hitabet, gibi çeşitli bilgilerinin geliştirilmesine yardım eder. Edebî metin inceleme çalışmaları dil öğretiminin başlangıcında yani ilk öğrenmelerde daha düzgün ve standart bir dil öğretimini sağlar, öğrencileri argodan uzaklaştırır. Edebî metinlerle dil öğrenme ve ilerleme daha kolay olur. Telaffuz çalışmaları, sesli okuma gibi etkinlikler öğrencinin metne saygı duymasını, öğretmenin çeşitli değerleri ortaya koymasını, giderek öğrencinin metinleri daha düzgün biçimde okumasını sağlar (Güneş, 2013: 5).

Masal, destan, hikâye, roman, tiyatro, karagöz, ortaoyunu gibi çeşitli türlerden oluşan edebi metinlerin, iyi yazılmış olmaları, ilgili ülkenin kültürünü yansıtmaları, dil ve kültür öğretiminde özel bir role sahip olmaları gibi nedenlerle dil öğretiminde örnek metinler olarak kullanılmaları gerektiğini vurgulayan Güneş (2013: 4) gibi, Oğuzkan (2001) ve Kolaç (2009) da çocuklara ana dilini sevdirmeye ve zenginliğini hissettirmede,

güzellik ve insana özgü duygular, vatan ve millet sevgisi ve estetik zevk kazandırmada şiirin önemli bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir.

Konuyu çocuk edebiyatı açısından ele alıp durumun aynı olduğunun altını çizen S. Dilidüzgün' e göre bu türden yapıtlar ile çocuk kendi dünyasına koşut bir dünya bulacak, okuma alanının gizemi ve çekiciliğiyle de karşılaşmış olacaktır. Bu sebeple de okuma eğitimi sürecinde, çocuk edebiyatının seçkin ürünlerinden kesinlikle yararlanılmalıdır (2012: 4).

Öğrenilen dilin amaca yönelik hizmet edebilmesi ve kalıcı olabilmesi için izlenen yollar ve kullanılan materyallerin seçimi önemlidir. Edebiyat, dillerin vazgeçilmezidir. Edebi eserler/materyaller (hikâye, masal, tiyatro, fabl, şiir, anı, deneme, fıkra vb.) kültürü de birlikte verebildikleri/taşıyabildikleri için öğrenilenlerin kalıcılığına, öğrencilerin de dil yetilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceğinden yabancı dil eğitiminde de kullanılabilir (Soyer, 2016: 304).

Yabancı dil öğretiminde öğrenilenlerin kalıcı olması için kültür ile yoğurulması gerektiğinden hareketle edebiyat ürünlerinden faydalanılması görüşünü de birçok araştırmacının ortak tespiti olarak görmekteyiz:

Öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, o dilin kültürünün tanınması ve nihayet bütüncül bir dil eğitimi için edebî eserlerin dil öğretiminde bir araç olarak kullanılması oldukça önemlidir (Güz, 1983: 174).

Edebiyatın yabancı dil öğretiminde önemli bir unsur olma nedenlerinin başında her metnin o topluma ait kültürel özelliklerini taşıyor olması ve o toplumun yaşam deneyimlerini yansıtıyor olması gerçeği gelir (Özünlü, 1983: 184).

Dilin en iyi ve etkili şekilde kullanıldığı edebî eserler, bir taraftan toplumun kültürel değerlerini yansıtırken, diğer taraftan insanın duygularına hitap ederek onların gelişmesine aracılık eder. Edebî metinler; toplum açısından kültürel değerleri, bireysel açıdan da eğlendirici, zevk verici olmak üzere çeşitli unsurları bünyesinde taşır. Bu açıdan edebî metinler; ana dili ve yabancı dil öğrenimi veya öğretiminin vazgeçilmez unsurlarıdır (Demir ve Açıık, 2011: 57).

Üretilmiş, özel, özgün vb. ne şekil olursa olsun, konuya okuma parçası açısından bakıldığında görülüyor ki her türlü dil öğretim ve etkinliğinin olduğu her düzlemde edebî metinler, faaliyetin vazgeçilmez temel aracı olarak kullanılabilir.

Öğrencinin, durumuna ve seviyesine göre az ya da çok, o dilin edebiyatının da öğretiliyor olması kaçınılmazdır. Başlangıç seviyesindeki bir dil öğrencisi o dilin edebiyatına ait en basit, kısa, sade metin örnekleri ile karşılaşır, seviye yükseldikçe bu

örnek metinlerin de seviyesi/edebî yönü artar. Öğrendiği dile iyice hâkim olan öğrenci artık o dilin yan ve mecaz anlamlar yüklü kelimelerinden oluşan cümlelerini, anlam derinliği olan cümlelerden oluşan paragraflarını ve girift konuları işleyen metinlerini okuyor ve anlıyordur. Bu bakımdan diyebiliriz ki bir dil öğrenmeye başlamak o dilin edebiyatını da öğrenmeye başlamak demektir.

Dil kursunun en üst kurunu tamamlayan öğrenci aslında o dili bütün yönleriyle öğrenmiş, bilgilerini tamamlamış ve o dilin edebiyat eğitimi kapısına dayanmış demektir. Bu kapıdan da girmek demek; o milleti bütün yönleriyle öğrenmeye başlamak demektir. Büyük ilim adamlarının, dilini bildikleri milletlerin her mevzu’u üzerine konuşabiliyor olmaları da bundandır. Hatta bu bilmenin o millete karşı bir sempati, yakınlık, benimseme ve duygusal bir bağ oluşturduğu bile aşikârdır. Çünkü Çetişli’nin ifadeleriyle bu süreç;

sanatkârın dil malzemesiyle hayat verdiği estetik değere hâiz edebî metni, varoluş amacı doğrultusunda anlama/anlamlandırma, duyma/duyurma, sezme/sezdirmeye üzerinde odaklaşan bir tür sanat eğitimidir. Temel amacı da, öğrencinin yaratılışından getirdiği güzellik duygusunu ortaya çıkarmak, geliştirip zenginleştirmek ve terbiye etmektir. Genç beyin ve ruhlara, evrensel insan ruhunun son derece karmaşık duyarlılıklarını sezdirmek, yüzyılların örsünde dövüle dövüle billurlaşmış millî zevki tattırmak, mensubu bulunduğu milletin hayatı ve kültürünü estetik bir çerçeve içinde tanıtmak, konuştuğu dilin incelikleri, güzellikleri ve zenginliklerini göstermek de edebiyat eğitiminin amaçlarındandır (2006: 8).

Bir ülke, çocuklarına verdiği eğitim-öğretim yoluyla, hem onların bilgiye dayalı düşünce dünyalarını hem de duygusal gelişimine dayalı estetik dünyalarını geliştirmeyi hedefler. Diyebiliriz ki edebiyat eğitiminden yoksun kişi noksanıdır. Ersan’a göre de edebiyat, hem ülkenin kültürünü, dilini, insanını anlamalarına yardımcı olmakta, hem de bireysel olarak kendi ‘duygu-akıl dengesine ulaşmalarını’ sağlamaktadır (2018: 288).

Demir ve Açık’ın edebî metinler kelime hazinesini geliştirip zenginleştiren, anlama ve anlatma becerilerini arttıran bir özellik taşır, dil öğretiminin ve öğreniminin ileri seviyelerde vazgeçilmez bir parçasını oluşturur (2011: 57) dediği gibi, bir dil öğreticisinin nihai hedefi, öğrencilerini öğrettiği dilin edebiyatını okur, anlar, zevk alır seviyeye çıkarmak olmalıdır. Bunun için de ister ara seviyelerde orijinal ya da uyarlanmış edebî metinler kullansın, ister üretilmiş metinler kullansın ama mutlaka öğretimin sonunu o dilin orijinal edebî eserleri ile taçlandırmalıdır. Yani dil

öğrenimi/öğretiminin formal kısmının ileri seviye aşamalarından bir bölümü edebi eserleri okumak şeklinde olmalı, informal kısmı da zaten bu şekilde devam etmelidir. Edebiyatı okunmamış olan dil, öğrenilmiş sayılmaz.

Ancak konuya başka gerekçelerle bakıp farklı düşünen, muhtelif açılardan çekincelerini, sakıncalarını ifade eden araştırmacılar da yok değildir. “Diğer taraftan bu metinler dil öğretimi ve öğrenci için uygun mudur?” diye soran Güneş (2013: 5), Séoud (1997)’dan aktardığı “dil öğretmek edebiyat öğretmek değildir” görüşüne bağlı olarak ve bazı araştırmacı ve öğretmenlere dayandırarak, edebî metinlerin okunmasının edebî bir beceri gerektirdiğini, bu şekilde, dil öğretimi yerine edebiyat öğretiminin öne çıktığını, okul çağındaki çoğu öğrencinin bu beceriyi geliştiremediğini bu nedenlerle de edebî metinlere bu kadar yer vermenin doğru olmadığını söylemiş, dil öğretimi tarihindeki metin anlayışının edebi metinler aleyhine değişmesi ve üretilmiş metinlerin kullanılmaya başlanmasının da bu eleştirilerden hareketle olduğunu ifade etmiştir.

Buna karşılık Soyer, dil öğretiminde edebiyatın gözden kaçırılmasına neden olanın bilinmeyenden korkma yönelimi (2016: 303) olduğunu öne sürmüştür. Ersan’a göre de, edebi metni amaç değil araç olarak gören bir öğretici dil öğretimi dersinde edebi metinleri itinayla seçer, hazırlar ve derse adapte edebilirse, ders kitaplarındaki kuru metinlerden daha etkili, anlamlı ve öğretici olabilmektedir (2018: 290-295).

Edebî eserlerin derslerde kullanılmalarını zorlaştıran hususların başında da birçok türden eserin bazılarının uzunluğundan, bazılarının dilinden, bazılarının düşünsel içeriğinden dolayı derslerde olduğu gibi kullanılmalarının mümkün olamaması gelmektedir.

Dil öğretiminde kullanılma özelliklerine göre edebi metinleri ‘özgün metinler’ olarak adlandıran Bölükbaş, özgün metinlerin ders malzemesi olarak kullanılabilmesi için metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde uyarlanması, sadeleştirilmesinin büyük önem taşıdığını ifade etmiş; metin sadeleştirmenin de ‘koruma’, ‘değiştirme’, ‘özetleme’ ve ‘silme’ olmak üzere dört şekilde yapılabileceğini söylemiştir (2015: 926-928).

Ancak bu tarz müdahaleler, bazı çevrelerce hoş karşılanmamaktadır. “Edebiyatçının metnine müdahale etmek, nedeni ne olursa olsun üzerinde değişiklik yapmak, ona etki

edip sanatçının eserinin özgünlüğüne kastetmiş olmak değil midir?” “Bir şiiri sadeleştirmek ya da bir romanı kısaltıp sunmakla; ressamın resminde birkaç renk değişikliği yapmak, müzisyenin eserini kısaltarak icra etmek ile aynı şey olmaz mı?” Bir açıdan bakıldığında bu eleştiriler haklı çekincelere dayanmaktadır. Hele de ehil olmayan kişilerin elinde sorumsuzca yapılan güya uyarlama/sadeleştirme ile eserlerin bazen acınacak hale geldiğini görmek insanı daha katı tutum almaya sevk etmekte, eseri adeta kutsallık derecesinde korumaya almayı düşündürmektedir.

Ancak bir başka açıdan bakıldığında da çevirilerde eserin aslına çok daha fazla derecede müdahale edilmiş olmuyor mu? Bunun bir sorun olarak görülmediğinde alınan referanslar, daha çok okuyucuya ulaşmak ve değerini artırmak adına bir eserin uyarlanmasını, sadeleştirilmesini de olağan kılmaz mı?

Bu durumda galiba uygulanabilir, sağlam zemine oturtulmuş bir etik-kanun belirlemek ve üst düzey bir akreditasyona göre ehil kalemlerce uyarlamaya kapı açmak lazımdır. Değilse yazarının her kelimesini kuyumcu hassasiyetiyle oluşturduğu eserler özensiz ellerde hırpalanıp bozulmaya karşı korumasız bırakılmaktadır. Yıllar yılı okuyucularını derinden etkilemiş, klasikleşmiş eserler bir bakıma insanlığın ortak malı sayılırlar. Özellikle edebiyatın silüetinde yer etmiş bir eser, her isteyen eline alıp üzerinde değişiklik yapıp yayımlayabileceği bir şey olmaya karşı korumalı olmalıdır.

Bütün bu değerlendirmelerden sonra araştırmacıların netleştirmemiş oldukları metin-edebi metin ayrımı ve bu bağlamda metinlerin sınıflandırılması ile ilgili kanaatlerimizi de belirtip konuyu tamamlayabiliriz.

Aktaş’ın, “metin; cümlelerden oluşan, daha yerinde bir söyleyişle cümlelerle örülen bir anlatma ve anlaşma aracıdır. Edebi metin ise kendine özgü dili, gerçeklikle olan ilgisi, estetik yaşantı uyandırması, çok anlamlılığı, yazıldığı dönemi temsil etmesi, kendine özgü anlatma formlarına sahip olması gibi birçok niteliğe sahiptir” (2009: 187) cümleleri ile Çetişli’nin “‘genel mânâsıyla metin; herhangi bir konu veya olayın dil vasıtasıyla -yazılı veya sözlü olarak- ifadesinden oluşan söz bütünüdür. Yani; herhangi bir konu veya olayı açıklamak/anlatmakla görevli kelimeler, ibareler, deyimler, cümle ve cümlecikler, paragraflardan oluşan ‘söz ve söylem bütünü’ne metin denir. Edebiyat biliminin kastettiği ve edebiyat eğitiminde esas olması gereken edebî metin ise; herhangi bir duygu, düşünce, hayal, intiba ve olayın dil vasıtasıyla,

ama edebîlik değerine hâiz bir biçimde ifadesinden oluşan ‘söz ve söylem bütünü’dür. Şâir veya yazarın kaleminden çıkmış şiir, hikâye, roman, tiyatro metinleri gibi. Söz ve söylemin metne dönüşmesindeki temel kriter, anlam ve mantık bütünlüğüdür. Edebiyat eseri, ‘çok anlamlı’dır ve her okunuşunda yeniden yaratılır. Her okuyucu, sahip olduğu yaş, cinsiyet, ruh hâli ve kültürüne göre, ondan bir mânâ elde eder veya ona bir yorum getirir. Aynı okuyucunun aynı eseri farklı zamanlarda okuması durumunda da bu husus geçerlidir. Hâlbuki, edebî olmayan metinlerde böyle bir çok anlamlılık söz konusu değildir” (2006: 5-8) cümleleri genel kanaatimizi yerinde özetlemektedir.

Görülen odur ki metin; ‘edebi metin’in hammaddesi, edebi metin de ‘metin’in en süslü hâlidir. Sözün olması ile olgunlaşması yolculuğuna, çizgisine, sürecine, yaşamına karşılık gelir. Edebiyat, bu ikisi arasındaki okuma parçalarından müteşekkildir. Bizler, hayat boyu edebiyatın; kâh iş ve işlem için, bildiren ve öğreten bilimsel yüzüyle; kâh gündelik işini bitirmiş dinlenmek, eğlenmek için gideceği etkinliğe son derece özenle hazırlanıp süslenen sanatsal yüzüyle karşılaşırız.

Hangi kriterlerle nereden ve nasıl ayrılabilir, sınıflandırılabilir, burasını uzmanlarına bırakıyoruz ve biz mevcut her iki bakış açısını da ortaya koyuyoruz: Bir tarafta; “dil, anlam, hayal vb. birçok açıdan okuyucuyu sarsıcı bir şiirle, kuru bir bilimsel yazı/makale aynı sanat dalı adı altında değerlendirilmemelidir” görüşü, diğer tarafta da “ilkokul öğrencisinin resim defterine çizdiği ile ünlü ressamın tuvaline çizdiğinin her ikisine de resim denilebiliyorsa, edebiyatta da pekâlâ bütün yazılı ve sözlü ürünler ‘edebi metin’ olarak nitelendirilebilir” görüşü durmaktadır.

1.3. İNCELİK SÖYLEMİ

Bugün genel itibarıyla incelik söylemi olarak ifade edebileceğimiz yaklaşım, kuram ve kavramları kapsayan geleneksel kibarlık teorileri Grice (1975)’a ve söz-eylem teorisi bakış açısına dayanmaktadır. Dilbilimde ilk kez kibarlığı araştıran ve kibarlık ilkelerini öneren ise Lakoff (1973, 1977) olmuş ve bu ilkeler önce Leech (1983), daha sonra da Brown & Levinson (1978, 1987) tarafından geliştirilmiştir (Doğru, 2014. 656).

H. Paul Grice (1975)'a göre iletişimin sağlıklı ve etkin olması için konuşucular, bir diğeri ile işbirliği yaparak konuşmaya aynı hedef doğrultusunda katkıda bulunurlar. Bize saati soran birine yaşımızın kaç olduğunu söylemediğimize göre demek ki konuşmalarımızı düzenleyen bazı ilkeler vardır. Grice (1975) 'ın insanların genelde davranışlarını, özelde ise dil kullanımlarını belirleyen ve insan aklı tarafından üretilen düzenleyici kurallar dediği ve konuşmaya yapılan katkının diğer konuşulanlar doğrultusunda yeterince bilgilendirici, doğru, diğerleriyle bağlantılı ve düzenli olarak sunumuna yönelik konuşucunun gösterdiği varsayılan çabaya ilişkin ilke olarak tanımladığı 'işbirliği ilkesi' şu alt ilkelere dayandırmaktadır:

1. **Nicelik İlkesi:** Konuşmaya katkınızı (konuşmanın amacı doğrultusunda) yeterince bilgilendirici olacak şekilde yapın; konuşmaya katkınızda gereğinden çok bilgi vermeyin. Çünkü doğrudan ilintili olmayan yan konularda ayrıntıya girmek muhatabınızın aklını karıştırabilir. Aynı şekilde gereğinden az bilgi vermek de karşınızdaki için yeterince bilgilendirici olmayacaktır.
2. **Nitelik İlkesi:** Yeterince kanıtınızın olmadığı bir şeyi, ya da yanlış olduğunu düşündüğünüz bir şeyi söylemeyin. Konuşmaya gerçek/doğru katkı yapılmazsa bu, iletişimin niteliğine zarar verecektir.
3. **Bağıntı İlkesi:** Konuşmanızı bağıntılandırın. Diğer söylenenlerle ilişkilendirin. Konuşmanızda karşınızdakinin son bahsettiği konu üzerine konuşmanıza devam etmeli ve mevzu tamamlanınca başka/diğer konuya geçmelisiniz.
4. **Tarz İlkesi:** İfadede belirsizliği, bulanık anlamlılığı önleyin; kısa ve öz konuşun (gereksiz söz kullanıp lafı uzatmayın); düzenli olun. Anlatımın açık, anlatılanların sıraya göre ve anlaşılır olması gerekir.

Grice (1975)'ın bu önerdiği ilkeler insan davranışlarına ilişkin olarak akılcılığın ve niyetin temelinde olan ilkelerdir. Yani 'işbirliği ilkesi' yalnızca dili kullanma ve anlama boyutunda değil, sağduyulu insan davranışlarının bütününde gözlemlenen olgulardır.

Dilbilimde kibarlık üzerine çalışma yapan ilk dilbilimci olan Robin Lakoff (1973), insanlar arasındaki iletişimin önemli bir unsuru olan kibarlık üzerinde çalışmanın

gerekliliğini vurgulamıştır (Doğru, 2014: 656). Dil çözümlemelerinde dilbilgisel ve anlambilimsel kuralların yanı sıra edimbilimsel kuralların da eklenmesi gerektiğini savunmuştur. Daha sonra pek çok dilbilimci de bu konuda onun takipçisi olacaktır (Turan, 2013: 129).

Grice'ın konuşma ilkelerinden esinlenen Lakoff (1973), bir iletişimde çatışmayı en aza indirgeyecek iki kibarlık kuralı önermektedir (Doğru, 2014: 656):

1. **Açık ol:** Dili kullanırken; anlatımda bulanıklığa izin verme.
2. **Kibar ol:** Karşıdakine dayatmada bulunma, seçenek tanı, dinleyicinin kendisini iyi hissetmesini sağla-arkadaşça davran.

Belirlediği ilkelerin dinleyiciye yönelik olduğunu ve onun kendisini iyi hissetmesini sağlamayı amaçladığını söyleyen Lakoff (1975), daha sonra bu ilkelere eklemeler yapmıştır (Turan, 2013: 129).

1. **Resmiyet:** Mesafeli davran.
2. **Saygı:** Seçenek tanı.
3. **Dostluk/samimiyet:** Duygudaşlık, yakınlık göster.

Geoffrey N. Leech (1983) de önerdiği kibarlık ilkeleri ile kişiler arasındaki iletişimsel uyumsuzluk, çatışma ve olası kırılganlıkları önlemeyi ya da ortadan kaldırarak en üst düzeyde iletişimi sağlamayı hedeflemiştir. Çalışmalarını Grice'ın ilkeleri üzerinde yoğunlaştıran Leech, onları daha ayrıntılı olarak ele almış ve altı adet kibarlık ilkesi önermiştir:

1. **Nezaket İlkesi:** Dinleyicinin çabasını azalt; dinleyiciye yararı arttır.
2. **Cömertlik İlkesi:** Kendine yararı azalt; kendi çabanı arttır.
3. **Övgü İlkesi:** Dinleyiciye eleştiriye azalt; dinleyiciye övgüyü arttır.
4. **Tevazu İlkesi:** Kendine övgüyü azalt; kendine eleştiriye arttır.
5. **Uyuşum İlkesi:** Diğeri ile arandaki görüş ayrılıklarını azalt; diğeri ile arandaki görüş uyuşumunu arttır.
6. **Duygudaşlık İlkesi:** Diğeri ile arandaki karşıt duyguları azalt; diğeri ile arandaki duygudaşlığı arttır.

Leech (1983), kibarlığın konuşucu ve dinleyici üzerinde bir yarar-çaba ilişkisine bağlı olduğunu belirtmiştir. “Patatesleri soy” dediğimizde dinleyiciyi bir çabaya sevk etmiş oluruz ve aynı zamanda ifademizde kibarlık azdır. “Bir çay daha iç” dediğimizde ise çabası azalan dinleyiciye, yarar getiren bir söz söylenmiştir ve algılama da daha kibar olduğu yöndedir. Bu anlamda kibarlık, asimetriktir.

Bunun yanı sıra Leech (1983), dolaylı olma ve kibarlığın yakından bağlantılı olduğunu ifade etmektedir:

- Telefona cevap ver.
- Telefona cevap vermeni istiyorum.
- Telefona cevap verir misin?
- Telefona cevap verebilir misin?
- Zahmet olmazsa telefona cevap verebilir misin?

Dil antropologları Brown ve Levinson (1987)’un incelik kuramı (politeness theory), bu alanda günümüzde yapılan çalışmaların neredeyse temelini oluşturan, alanın en yaygın ve etkili olanıdır. Kuram üç temel olgu üzerine odaklanmıştır: ‘Yüz’, ‘mahcup edici davranışlar’ ve ‘incelik stratejileri’ (Kansu-Yetkiner, 2008: 35).

Onların ‘incelik/nezaket teorisi’nin ana teması daha önce ilk kez Amerikalı toplumbilimci/sosyolog Erving Goffman (1967) tarafından ortaya konulan “**yüz** (face)” kavramına dayanır. Bununla birlikte Grice’in önerdiği ilkeler, Lakoff’un öngördüğü kurallar ve alanda belirlenmiş olan diğer prensipler üzerine yeni ‘**kibarlık stratejileri**’ geliştirmişlerdir.

‘Yüz/imağ’ olgusuna dayanarak “yüz korunumu” ilkesini geliştiren ‘Politeness theory’; inceliğin dilbilimsel örüntülerinin de izini göz önünde tutarak etkileşim halindeki bireylerin birbirlerini incitmemeleri üzerine stratejiler geliştiren bir çalışma alanıdır. İstediklerini elde edebilmek üzere etkileşim halinde olan taraflar arasında, sorunsuz bir iletişim sağlamak ve doğabilecek herhangi bir potansiyel çatışmayı engellemek amacıyla olan incelik kuramı, masabaşı kibarlığından fazlasını hedeflemektedir (Kansu-Yetkiner, 2008: 32). ‘Yüz’ herkesin sahip olduğu ve herkesin fark etmesini umduğu bireyin kendi değerini ya da öz imajını ifade etmektedir.

Diğerleriyle etkileşim halinde olan bu imaj/yüz geliştirilebilir, zarar görebilir ve korunabilir (Keser, 2018: 129). Teknik terim olarak soyut bir kavram olan yüz, kişilerin sosyo-psikolojik gereksinimlerinden oluşur (Aydınöğlu, 2011: 417) ve iki boyutu vardır:

1. **Olumlu yüz:** Kişinin katkı sağladığı toplum tarafından ya da en azından bazı bireyleri tarafından onaylanma ve kabul görme, hoşlanılma ve onlarla sosyal ilişki kurma arzusu, bireyin ait olduğu sosyal çevrenin/toplumun yüz akı olarak görülme isteğidir.
2. **Olumsuz yüz:** Kişinin direnmeden fikrini ifade edebilme ve diğerlerince mecbur bırakılmama arzusu, yüzünün tutmayacağı bir eyleme zorlanmama, güç duruma sokulmama, özerk olma ve saygı gösterilme isteğidir (Turan, 2013: 132; Alagözlü ve Şahin, 2010: 14).

Hakaret etme ya da eleştirme gibi bazı söylemler dinleyicinin olumlu kişisel ‘yüz’ünü, yani, saygı duyulma ve sevilme veya onaylanma isteğini zedeler. Özür dileme ve vaad etme gibi bazı söylemler ise dinleyicinin olumsuz kişisel ‘yüz’ünü zedeler, yani onun bağımsız (özerk) olma isteğine zarar verir ve kişi üzerinde olası bir yük ve yaptırım oluşturur (Levinson ve Brown, 1987; Alagözlü ve Şahin, 2010: 14).

Örneğin birisinden bir iş yapmasını isterken, “Kapıyı aç!” dersek bu olumsuz yüzümüzü/imajımızı zedeleyen ‘incelik karşıtı söz eylem’ olur çünkü bizim özgürlüğümüzü sınırlar. Aynı isteği “Kapıyı açmanın senin için bir mahzuru var mı?” cümlesi ile ifade edersek, söz eylemi yönelttiğimiz kişiye reddetme olanağı sunarak onun olumsuz yüzünü/imajını zedelememek için özgürlüğüne özen gösterdiğimizi belirttiğimizden ‘ince bir söz eylem’ olur (Aydınöğlu, 2011: 417)

İletişimde, her iki yüz de çeşitli mahcup edici söz eylemlerle (emretme, öğüt verme, önerme, rica etme) tehdit altında olabilir (Kansu-Yetkiner, 2008: 35). Konuşucular, bir yandan kendi yüzlerini, öte yandan da karşılarındakinin/dinleyicinin yüzünü korumak için denge oluşturmaya çalışırlar. Kişilerin imgelerini korumaya yönelik bu çabalar da yüz çalışması olarak bilinir. Bu eylemlerin bazıları ‘yüz tehdit edici’, bazıları da ‘yüz koruyucu ya da arttırıcı’ niteliktedir (Turan, 2013: 133). Ussal varlıklar olan insanlar, diğerleriyle çatışmaya engel olmak amacıyla olası yüz tehdit edici eylemler karşısında kendi toplumsal yüzünü kaybetme riskini algılama derecesi doğrultusunda (Alagözlü

ve Şahin, 2010: 14) bazı stratejiler benimserler. Konuşucuların bir yandan yüz tehdit edici unsurları savuşturmak ve bir yandan da olumlu yüzlerini korumak arasındaki denge çabası sonucu ortaya çıkan, bir başka ifadeyle iletişim kazalarının yaşanmaması, iletişimin aksaksız geçmesi için başvuru olan bu stratejilere ‘kibarlık stratejileri’ denir. Genel olarak şu dört strateji üzerine temellendirilmişlerdir:

1. Yalın/Sade İncelik Stratejisi (Bald-on record strategy)
2. Olumlu İncelik Stratejisi (Positive politeness strategy)
3. Olumsuz İncelik Stratejisi (Negative politeness strategy)
4. Dolaylı İncelik Stratejisi (Off-record indirect strategy)

Örneğin; arkadaşı ile otururken ‘‘Eyvah, bankaya uğramayı unuttum, yanımda hiç para yok’’ diyen kişinin niyeti kendisine borç verilmesini sağlamak olabilir, ancak arkadaşı bu cümleden bu niyeti çıkarmıyorsa, bunun açıkça dile getirilmemesi, edimin ‘kayıt dışı’ olduğunu gösterir. Öte yandan bu cümlenin üzerine arkadaşı ona ‘‘Hiç kusura bakma, bu kaçınıcı aynı numara, sana para mara yok’’ diye karşılık verirse de bu, edimin ‘kayıtlı’ olduğunu gösterir. İlişkilerde kayıt dışı sözceleeri kullanma eğilimi işte bu yüz tehdit edici sahneyi yaşamamak arzusunun kaynaklanmaktadır. Hele bir de kişi niyetini inkâr edecek olursa karşısındaki kişi durduk yere ilişkinin bitmesine kadar gidebilecek çok kötü bir pozisyona düşecektir.

Bir ebeveynin çocuğuna ya da bir müdürün çalışanına ‘‘Bu kutuyu yerine koy’’ sözcesi edimi açık bir şekilde, lafı dolandırmadan ve doğrudan gerçekleştirdiği için ‘kayıtlı doğrudan edim’dir. Talimata ‘lütfe, zahmet olmazsa’ gibi bir nezaket ifadesi eklenecek olursa da bu ‘yumuşatılmış kayıtlı edim’ olur. Yumuşatılmış kayıtlı edimler ‘olumlu’ ve ‘olumsuz’ olmak üzere ikiye ayrılır. ‘Olumlu kibarlık’; karşıdakine iyimser tavır göstermek, iyi niyet belirtmek, acısını paylaşmak ya da yakınlık, dostluk, arkadaşlık göstermek için, söylenilecek olana eklenen ‘canım, tatlım, sevgili kardeşim, biricik dostum vb.’ ifadelerini eklemektir. ‘Olumsuz kibarlık’ ise mesafe koymak ve resmi olmak için ‘siz, beyefendi, doktor hanım vb.’ gibi nezaket ifadeleri kullanmaktır. Ancak bütün bu stratejiler durum, bağlam ve statü gibi geçici unsurlara bağılırlar. ‘Hanımefendi’ ifadesini bir toplulukta ismini bilmediğimiz bir bayana hitaben nezaket ve saygı için kullanabilirken, işe geç gelen çalışana hitaben söylenen ‘‘Hanımefendi

yine geç kalmış!” cümlesindeki nezaket ifadesi olumsuz kibarlık yapmak için kullanılmıştır.

Davranışlarımızı ortaya koyma biçimlerimizden olan söz eylemler ile ilgili incelik ve incelik karşıtı stratejiler, söz eylemi dile getiren kişinin söz eylemin yöneltildiği kişinin imajına yönelik tutumunun sözel olarak ifadesidir. Yöneltilen “Günaydın, sizi görmek ne güzel!” iletisi fark edilir bir davranıştır ve ince bir söz eylem olarak tanımlanabilir iken “Nerden çıktın karşıma!” iletisi ise yine fark edilir bir davranıştır ancak olumsuz olarak belirtildiğinden incelik karşıtı olarak yorumlanır (Aydınoğlu, 2011: 417-419).

İncelik ve incelik karşıtlığının açıklamasında imaj kavramının yetersiz kaldığını vurgulayan Locher ve Watts (2005: 12), ilişkisel işlem (relational work) yoluyla bir açıklama getirir ve tüm ilişkisel işlemleri kapsayan, bir ucunda aşırı incelik, sonrasında da sırasıyla incelik, ince olmayan, incelik karşıtı ve kabalık olan dairesel bir şekil oluştururlar.

- Belki daha iyi olabilirdi,
- İyi değildi,
- Kötüydü,
- Pislikti,
- Sende beyin yerine ot var.

İfadeleriyle bir eleştirinin incelikten, incelik karşıtlığına doğru nasıl yapılabildiğini gösteren Culpepper (1998: 85-86), “Alaycı incelik karşıtlığı” ve “Sezdirilen incelik karşıtlığı” tanımlamaları ile de ima, iğneleme, sezdirme stratejileri kullanılarak bunların da üstüne çıkılabileceğini, yani bir nevi “Impoliteness”’in bile inceliğinin yapılabileceğini göstermiştir.

İngiliz dil felsefecisi John Austin tarafından ortaya konan ve daha sonra onun Harvard Üniversitesi’nden öğrencisi olan Amerikalı felsefeci John Searle tarafından geliştirilen ve kişilerin inanç, amaç ve isteklerine dayalı niyetlerine bağlı olarak edimsel anlam taşıyan sözcelerin konuşucu ve dinleyiciyi eyleme geçiren etkilerini inceleyen ‘Söz Eylem Kuramı’ kapsamında söz eylemler, ‘dolaysız’ ve ‘dolaylı söz eylemler’ olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Searle (1975)’ye göre, söz eylemlerindeki edim açıkça dile

getirilebildiği gibi konuşucu niyetini dolaylı olarak da ifade edebilmektedir. Açıkça dile getirilen söz eylemlere ‘dolaysız söz eylemler’, edimin açıkça dile getirilmediği durumlardaki söz eylemlere de ‘dolaylı söz eylemler’ denir. Dolaylı söz eylemde konuşucu dinleyiciye söz eylem iletirken iletisini, paylaştıkları bağlama bağlı olarak onun çıkarımında bulunması amacıyla ve onun akılcı yetilerine güvenerek şekillendirir.

- Bana çikolata ver.
- Bana çikolata verir misin?
- Çikolatan var mı?
- Canım çikolata istiyor.
- Keşke çikolata olsa...

Dolaylı dil kullanımı, karşıdakine yaptırım uygulamayıp seçenek sunması nedeniyle daha kibardır (Turan, 2013: 104-130).

‘İncelik Kuramı’ ve kapsamında yer alan yüz, kibarlık ve nezaket gibi olgular evrensel kavramlar olmalarına karşın din, dil, ırk, millet ve toplum gibi belirleyici bazı etkileşim normları boyutunda farklılıklar gösterebilmektedirler (Kansu-Yetkiner, 2008: 36).

Bunların arasında en belirleyici olan kültüredir. Çünkü doğası itibariyle nezaket, kültürel olarak tanımlanmış bir gerçektir (Keser, 2018: 128; Yılmaz, 2020: 83). Her toplum kendi geleneğiyle bunları belirler. Bir kültür dairesindeki toplumda normal ya da incelik olarak görülen bir söz eylem, kibar olarak düşünülen bir davranış, başka bir kültür dairesindeki toplumda kaba/kabalık olarak görülebilir.

Bu durumun birçok ortaya çıkış şekli vardır. Goffman (1967)’a göre kibarlıkta bedava olma ya da olmama belirleyicidir. Örneğin restoranda tuz kullanımı herkes içindir ve bedavadır. “Tuzu uzatır mısın?” demek yüz tehdit edici değilken, birinden arabasını istemek yüz tehdit edici bir edimdir (Turan, 2013: 136). Ancak biliyoruz ki paylaşımın değerli olarak görüldüğü bazı toplumlarda birinden arabasını istemek başka bir toplumdaki kadar yüz tehdit edici sayılmayabilir. Türkiye’de, bir restoranda yan masadan tuz istemek olağan karşılanabilirken, aynı şey İngiltere için geçerli olmayabilir. Birlikte yaşamının daha ön planda olduğu doğulu toplumlarda kişinin

maaşı, medeni durumu, ailesi, memleketi, siyasi düşünceleri hakkında sorular sormak ve öğüt vermek ya da onu eleştirmek olağan karşılanabilirken; bireyselliğin ön planda olduğu batılı toplumlarda bunları yapmak kabalık olarak kabul edilir.

Bir başka etken zaman ile ilgilidir. Dilin kendisi gibi dilde kibarlık da durağan değildir ve yıllar içinde değişim gösterir. Örneğin, Lakoff (2005) 1990’lardan ve özellikle 11 Eylül 2001 tarihinden sonra Amerikan toplumundaki kibarlık anlayışının değiştiğinden, televizyon programlarında konuşulanlar ve sarf edilen sözler ile bazı tabuların yıkıldığından, siyasilerin kazanma çabalarında aşırı eleştirel olduklarından ve rakiplerini itibarsızlaştırarak öne geçmeye çalıştıklarından, sokakta da daha küfürlü bir dil kullanımının yaygınlaştığından söz etmektedir. İnternetin hayatın vazgeçilemez bir parçası olduğu günümüzde bunun getirdiği küreselleşme ile birlikte birçok toplumda, bu anlamda çok hızlı değişimlerin olacağı da âşikardır.

Belirleyici bir başka etken de bağlamdır. Ortaya konulan ilkelere bakıldığında tümceler, stratejik kullanılış şekli ve bulundukları bağlama göre de farklı boyutlar kazanabilmektedirler (Doğru, 2014: 651).

Örneğin sıradan bir günde birine “Pencereden atla” demek onun hayatını kaybetmesine sebep olacak bir olumsuz söz olabilecekken, bir yangında alevler arasında kalan ve ne yapacağını bilemeyen çaresiz birine yöneltilecek bir “Pencereden atla!” haykırışı onun hayatını kurtaran bir olumlu söze dönüşebilir.

Strateji gerektiren bu incelik bazen de dilbilgisel olmaktadır. Örneğin; Türk yazı dilinin çeşitli devirlerine ait örneklerde emir kipinin ‘emir’ ile birlikte öğüt verme, yakarma, istek, gereklilik, dua, meydan okuma, uyarma, yasaklama gibi işlevleri de karşıladığı görülmektedir (Türkyılmaz, 1999: 18). Aynı çalışmasında Türkyılmaz, kipin günümüzde ise emir ile beraber istek, temenni, kabul etme, tembih, tahmin, önemsememe-umursamama, azarlama-çıkışma-paylama, saygı-incelik-rica, teselli, tavsiye, meydan okuma, açıklama, dikkati çekme, alay-küçümseme-yerme, dua-yakariş, beddua, yüreklendirme-özendirme, ümit verme, uyarı, hatırlatma, yalvarma, tehdit, ihtar, çağrı, kendi kendine telkin, yasaklama, nasihat-öğüt verme, yemin etme-ahdetme, yönlendirme, sitem, gereklilik ve şart gibi pek çok işlevde kullanıldığını da eklemiştir (1999: 21).

Bir cümlenin taşıdığı bilgi yapısı bazen iletilen mesajın içeriğine değil ne şekilde sunulduğuna bağlıdır. Aynı önerme değerine sahip olan sözceler, farklı kurulumlarla farklı bilgi yapısı taşıyabilirler. Dilbilgisel olduğu kadar söylem bağlamı ve iletişimsel amaca bağlı bir dizi unsurdan kaynaklanan bu örneklerde edimbilimsel yaklaşım, inceliğin esas belirleyicisi durumundadır.

Örneğin, Türkçede temel söz dizilimi özne-nesne ve eylem biçiminde olmasına rağmen aynı önermeyi altı farklı söz dizilimiyle yapabilmek ve her yapıldığında anlamda farklılıklar elde edebilmek mümkündür:

- Kedi sütü içti.
- Sütü kedi içti.
- Kedi içti sütü.
- Sütü içti kedi.
- İçti sütü kedi.
- İçti kedi sütü.

Yine Türkçede iletişimdeki konuya bağlı olarak farklı ögeyi odaklamak/vurgulamakla söyleme netlik, hassaslık, tam anlaşılabilirlik nezdinde incelik kazandırılabilir. Örneğin soru cümlelerinde unsurun soru ekine yaklaştırılmasıyla vurgu yapılarak anlam farklılaştırılabilir/zenginleştirilebilir.

- KEDİ mi eti yedi?
- Kedi ETİ mi yedi?
- Kedi eti YEDİ mi?

Bunlardan başka; noktalama işaretleri (ünlem, soru ve üç nokta işaretleri), büyük-küçük harf kullanımı (örneğin internet dünyasında mesajın büyük harf kullanılarak yazılmasının kızgınlık ve öfke belirteci olarak değerlendirilmesi) ve sözcüklerin standart şekillerinin yerine onu karşılayabilecek yerel söyleyiş özellikleri taşıyan sözcükler kullanarak söyleme/yazma vb. ile de incelik/kabalık yapılabilir.

Bazen de incelik/kabalık, üslup ve içerik ile ilgilidir. Örneğin; bir çevirmen belirli bir dünya görüşünü yansıtan bir gazetede çalışıyorsa, hitap edeceği okur kitlesini tanır ve

bu okura yönelik dilsel seçimler yapar (Köktürk ve Öztürk, 2011: 93). Bir din adamı, anlattığı konuyu muhataplarının profiline uygun bir içerik ve üslup ile anlatmalıdır. Hastasına tahlil sonuçlarını bildiren bir doktor, her ne kadar bilimsel ve kurumsal bir iş yapıyor olsa bile olumsuz sonuçlara mahal vermemek için duruma uygun bir üslup kullanır. Alacaklının borçlusundan tamamen hakkı olanı isterkenki tavrı, öğrencisinin sınav sonucu ile ilgili yorum ve değerlendirmede bulunan öğretmenin konuşmasının içeriği ve uslubu; incelik, yerindelik ve amaca uygunluk açısından gereklidir, değilse; kabalık, uygunsuzluk olur. Dilin iletişimsel düzeydeki bilgisini kapsayan, bağlamsal olarak hangi sözcelerin uygun olacağı ve ne şekilde kullanılması gerektiği bilgisini içeren iletişimsel edinç bu bakımdan kritik öneme sahiptir (Dalkılıç, 2017: 933).

Dilbilgisel, toplumbilimsel, söylemsel ve strateji yetilerini içeren iletişim yetisi (Richard ve Rodgers 1986:71), sosyal geleneği bilmeyi gerektirir. Örneğin; nasıl selamlaşılacağı, yeni tanışılan birine nasıl hitap edileceği, telefona nasıl cevap verileceği, yolcunun nasıl uğurlanacağı, hastanın nasıl sorulacağı gibi günlük basit konularda bile dilin biçimselliği ile ilgili olarak hangi söz edimlerinin kullanılacağını bilmenin yanı sıra sosyo-kültürel bağlamın da dikkate alınması gerekmektedir (Yılmaz, 2020: 31). Değilse söylenenler doğru olamayabilmekte, iletişimsel edinç bakımından başarısız kalılabilmektedir. Austin, edimsel başarısızlığa yol açan sözceler için, ‘mutsuz (uygunsuz) söylem’ terimini geliştirmiştir. Thomas ise edimbilimsel başarısızlığı ‘söylenen ile kastedileni anlayamamak’ şeklinde tanımlamıştır (Yılmaz, 2020: 67).

İletişim yetisi bir yandan dilin kullanımı bilgisini, diğer yandan her konuşma topluluğu için gelenekselleşmiş olan dil dışı özellikleri içerir. İletişim yetisinin kazandırılması edimbilim açısından da önemlidir (Uslu, 2005: 37). Edimbilim, söylem dilbilimi veya ifade etme kabiliyetinin dilbilimidir (Lehvämel, 2013: 235).

Edimsel yeti; edimsel dil bilimi yetisini ve sosyokültürel yetiyi kapsar (Önalan ve Dilek-Akpınar, 2018: 60-61). Edimbilimsel incelikleri öğrenmeden dil biçimlerini öğrenen birisinin ‘sosyal yabancılık’ duygusunu yaşaması neredeyse kaçınılmazdır (Yule, 1996: 4).

Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2018) de bir dili yabancı dil olarak öğrenenlere iletişimsel yetinin kazandırılması önerilmiş ve bu yetinin dilsel, sosyo-dilbilimsel ve

edimbilimsel olmak üzere üç bileşenin var olduğu belirtilmiştir (Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021: 730).

Konuyu tercüme eserler açısından ele alan Kansu-Yetkiner'in aşağıdaki değerlendirmelerini edimbilimsel özelliklere sahip ve incelik stratejilerine uygun olarak hazırlanacak edebî metinler için de göz önünde tutabiliriz.

Çözümlemeler, kişilerarası ilişkilerde edimbilimsel anlamın bir parçası olarak yüz ve incelik kavramlarının hem dilbilimsel hem de kültürel açıdan büyük farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Hem dilbilimsel ve sosyokültürel metin arasındaki farkların hem de çeviri ve değerlendirme süreçlerinde süregelen sosyo-metinsel uygulamanın ayırdına varmak son derece önemlidir (2008: 31).

Özellikle kültürel olarak birbirinden uzak olan ya da incelik konusunda farklı normlara sahip kültürler arasında kişilerarası ilişkilerin doğru ifade edilebilmesi için metnin yansıttığı kültürün değer yargıları, sosyal, kişilerarası ilişkileri, etkileşim normları, ahlaki ve ideolojik öğretilerini incelemeyi gerektirir (Kansu-Yetkiner, 2008: 36). İki dil arasında paylaşılan ortak davranış ve iletişim paydası, kültürler arası görgül çalışmalara ve çözümlemelerle elde edilecek dilbilimsel verilere dayanmalıdır. Bir metnin dilbilimsel özellikleri ile metnin satır aralarına gizlenmiş olan sosyo-kültürel metni okuyabilmek ve metnin ilk yazıldığı tarihten itibaren hayata geçen “sosyo-metinsel uygulama”nın ayırdına varmak gerekir (Kansu-Yetkiner, 2008: 47).

Bir metinle ilgili olarak söylem konusunda ayrıntılı bir çözümlemeye girmek için metni dilbilgisel boyutta içerik açısından çözümlemek, biçimsel farklılıkların ayırdına varmak üzere metin türünü incelemek ve metin içindeki dinamikleri çözmek amacıyla kesit analizi yapmak gerekmektedir. İncelik kuramı ve yüz korunumu hem kullanım hem de kullanıcı odaklı dil değişke analizinin bir parçası olarak kaynak kültürdeki sosyal, kişilerarası ilişkiler boyutunda anlamın erek kültüre aktarılmasını sağlar (Kansu-Yetkiner, 2008: 36).

Görüldüğü gibi dilde kibarlığın ifadesi kültürden kültüre ve hatta aynı kültürün içinde zamanla değişiklik göstermektedir (Turan, 2013: 138). Aynı şekilde dilbilgisel ve özellikle kültür ve bağlam eksenli bir dizi kavramı içeren edimbilimsel açılardan da farklılaşabilmektedir.

Anadili öğretiminde, yabancı dil öğretiminde, kültürler arası iletişimde ve kişiler arası çatışmalarda çözüm bulma konularındaki çalışmalara ışık tutmuş ve hem kişiler arası hem de kültürler arası iletişimin daha iyi anlaşılmasında önemli bir rol üstlenmiş olan dilde kibarlık çalışmaları, (Turan, 2013: 138) bizde kuramsal anlamda batıdaki

gelişmeler ile birlikte görülmeye başlanmış; öncesinde ise konuyu biraz iletişim, anlatım ve ifade tarzındaki ‘tahsis’, biraz sosyal alandaki ‘nezaket’ biraz da dil ve edebiyat dünyasındaki ‘belagat’ karşılar olmuştur.

Bir kelime veya kelime grubunun ifade ettiği anlamı diğer bir kelime ve kelime grubuna tahsis etmek (Saraç, 2007: 76) anlamına gelen ‘tahsis’e ‘kasr’ ve ‘hasr’ da denilir. Tahsiste, birden çok cümle ile anlatılacakların tek bir cümle ile ifade edilebilmesi söz konusudur. ‘Bu kıraathaneye sadece kadınlar girebilir’ tabelasında tahsis vardır. Erkekler giremez, anlamı da taşıyan bu cümlede ‘sadece’ edatı ile kahveye girme eylemi kadınlara tahsis edilmektedir. Birden çok yapılma şekli olan tahsise, ögenin yerinin değiştirilmesi ile elde edilen, anlamın vurgulanması ve çeşitlenmesi zenginliği de girer.

Toplumsal mesafe ve yakınlıkla bağlantılı olan ‘nezaket’, bir dizi sosyal sözleşmeye göre şekillenen, başkalarıyla olan ilişkilerde ‘iyi’yi sosyal davranış olarak kabul eden, "sosyal davranış" veya "görgü kuralları" düşüncesinden yola çıkarak bir kültürün içinde var olan bir çeşit davranış şekli, sabit bir kavram ve bir sosyo-kültürel sistemdir (Keser, 2018: 128).

‘Belagat’ ise daha çok toplumun geneli ile ilgili olmayıp yalnızca edebiyat çevreleri ile ilgili olan dil alanındaki ‘daha iyi’, ‘daha güzel’i karşılar. Lehvîmel’e göre en özlü tarifiyle belâgat, sözün farklı yönlerinin araştırılması ya da kullanım esnasında dilin incelenmesidir. Belâgat, dili kullanımı esnasında bilmektir (2013: 245).

Yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocuklarının anadillerini edinme/öğrenme sürecinde karşılaştıkları, kendilerine yönelik yazılmış, Türkçe her türlü yazı, metin, okuma parçası ve kitaplarda kullanılan dili ve anlatımı, yukarıda sözü edilen iletişim, nezaket ve kibarlık eksenli ilke, strateji ve kuramlar nezdinde değerlendirmeye alacağımız bu çalışmamızda, incelik söylemi başlığı altında içeri dolduracağımız bilimsellik bizi bu kuram ve kavramlardan fazlasına götürmektedir. Bizim çalışmamız, sosyal hayattaki nezaket ve kibarlıktan ziyade, yazılanlarda kullanılan söylemin inceliğine, anlatımın edebiliğine yöneliktir. Bu da bizi her türlü iletişim göstergesini inceleyip anlamlandıran ve dil göstergelerini de anlamsal açıdan değerlendirip sınıflandıran, ‘Göstergebilim’ ve kapsamındaki günümüze kadar yapılan birçok araştırmanın temel

hareket noktası nezaket araştırmaları olan ‘Edimbilim’ alanlarına taşımaktadır (Yılmaz, 2020: 83).

1.4. GÖSTERGEBİLİM

Kaynağını; XVII. ve XVIII. yüzyıllarda usçu ve deneyimci felsefe dönemlerinde, kuramlarının gündeme getirilmiş olmasına, İngiliz felsefecisi John Locke’un ‘göstergeler öğretisi’ anlamına gelen ‘semeiotike’ ile Fransız matematikçisi Jean Henri Lambert’in ‘semiotic’ terimlerini kullanmasına kadar götürebildiğimiz, çağdaş temsilcileri olan Amerikalı Charles Sanders Peirce ve İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure ile temelleri ortaya konmuş olan ve günümüzde ‘semiologie/semiotic’ (semyoloji/semyotik) olarak adlandırılan ‘göstergebilim’; görsel, işitsel ve dilsel her tür iletişim aracını bir anlam unsuru/göstergesi olarak ele alıp, bu göstergeler üzerinden ‘anlamın inşa süreci ve nasıl olduğu perspektifiyle anlamlandırmayı’ iletişimle eşdeğer görüp, her türlü iletişim sürecini bir metin olarak okuyup anlamın ne olduğunu analiz eden bir bilim dalı, farklı disiplinler tarafından kullanılan bir okuyuş biçimidir (Civelek ve Türkay, 2020: 771-774).

Göstergebilim, geçmişten günümüze değin kuramcılarının ortaya koyduğu görüşler doğrultusunda iletişimden pazarlamaya, her türlü kampanya, tanıtım, reklam ve afişlerden siyasi propagandalara, karikatürlerden sanat eserlerine kadar geniş bir yelpazede derin anlamı araştırmıştır (Civelek ve Türkay, 2020: 771). İletişimsel söylemlerin yanı sıra öykü, roman, şiir, tiyatro gibi yazınsal söylemlerin incelenmesinde de başvuru, görsel, fonetik ve plastik sanatlar ile yaşama dair insanın ürettiği anlam taşıyan tüm dizgelere uyarlanabilen (Altınbüken, 2014: 240) göstergebilimin amacı; davranış biçimleri, sosyal hareketler, yaşam tarzları, moda ve trendler, nezaket kuralları, beden dilleri, giyim tarzları, alışveriş ve eğlence kültürü, toplumsal ve kültürel yapı; resim, fotoğraf, heykel, sinema, televizyon, animasyon, reklam, tiyatro, müzik gibi sanatsal faaliyetler; astronomi, şehirleşme ve kent yapısı, çevre, mimari ve dizayn gibi birçok alanda, işleyiş yapılarını ortaya koymaktır (Civelek ve Türkay, 2020: 774).

Hemen her alanda çözümlemeler yapmayı mümkün kılan göstergebilimin ortaya koyduğu kuramlara göre, anlamlandırmada işaretlerin ve kültürel kodların karakteristik yapıları ve çözümlemeleri yorumlayana bağlıdır (Echtner, 1999: 47). Çünkü bir kültür ile toplumsallaştırılmış olmak, bir takım kodların öğretilmiş olduğu anlamına gelir (Civelek ve Türkay, 2020: 780).

Göstergeleri iletişimi ön plana alarak inceleyen göstergelerin bilimi; anlamın nasıl oluştuğu, görünen anlamın ötesindeki anlamın ne olduğu ve başka ne anlamlar çıkarılabileceği ile anlamsal olarak yüzeysel boyuttan derin boyuta nasıl geçilebileceği üzerine odaklanır, çözümlemeye çalışır ve anlamlandırma sürecini parçalara ayırarak bütünü görmeyi hedefler (Civelek ve Türkay, 2020: 773-782).

Bu yönüyle, inceleme alanını ‘hayatı anlamlandıran/yaşatan iletişim dilinin bilimi’ olarak ifade edebileceğimiz göstergebilimi; *söz dizimi*, *anlam bilimi* ve *edimbilimi* olmak üzere üç alt dala ayıran filozof Charles William Morris (1938) yaptığı; ‘göstergelerin birbiriyle biçimsel ilişkisi’ni araştıran *söz dizimi* (syntax), ‘göstergelerin nesnelerle ilişkileri’ni araştıran *anlam bilimi* (semantics) ve ‘göstergelerin yorumcularla ilişkisi’ni araştıran *edimbilimi* (pragmatics) sınıflandırmasıyla edimbilimi de yeni bir bildirişim bilimi olarak dilbilime dâhil etmiştir (Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021: 729; Yılmaz, 2020: 1).

Yöntemleri ile dilsel, görsel ve işitsel bütüncelerde anlamın ekleniş ve üretilme sürecini betimleyen (Altınbüken, 2014: 240) göstergebilimde, söz dizimi; dilsel biçimler arasındaki ilişkilerin sırayla nasıl düzenlendiğinin ve hangi dizilerin (sequence) nasıl yapılandırıldığının incelenmesidir. Anlam bilimi; sözcüklerin nesnelere (şeylere) nasıl bağlandığının incelenmesidir. Anlambilimsel analiz; kim tarafından, hangi şartlarda ve ne için ürettiğine bakılmaksızın, ifadeler ile durumlar arasındaki ilişkilerin belirlenmeye çalışılmasıdır. Edimbilimi ise dilsel biçimlerle, bu biçimlerin kullanıcıları arasındaki ilişkilerin araştırılmasını önceleyen bakış açısıdır (Yılmaz, 2020: 15).

Söz dizimi, sözcüklerin cümle içindeki dizilimine bağlı anlamla; anlam bilimi, metinsel bağlam içindeki (textual context) anlamla; edimbilimi ise durum bağlamı (context of situation) içindeki anlamla ilgilenir. Söz dizimi ve anlam biliminin ele almadığı ancak felsefi açıdan çok önemli olan birçok konu ve soru, edimbiliminde karşılık bulur (Yılmaz, 2020: 16-20).

Dilsel bir ifadenin anlamı, onun sentaktik ve semantik kullanımına bağlı olduğu kadar; iletişime ortak olan kişilerin özelliklerine, zaman, mekân ve konum ile ilgili durumlara, konuşulan sözün eylemsel anlamına ve ifadelerin sözcelendiği kullanım koşullarına da bağlıdır (Kaburise, 2011). Edimbiliminde anlam, konuşucuya/dil kullanıcısına dayalı olarak tanımlanırken anlam biliminde anlam; durum, konuşucu ve dinleyiciden/muhataptan ayrıştırılmıştır (Leech, 1983). Anlambilim dil içi anlamla; edimbilim ise dil ötesi bağlama dayalı anlamla ilgilidir (Turan, 2013: 93). Doğan'ın ifadeleriyle, 'nasıl olup da şu ya da bu anlama geldiği'nin yanıtını anlambilim değil edimbilim verir (1991: 82).

Lyons (1987), bazı araştırmacılardan da alıntılar yaparak, bu ayrımı maddeler halinde şöyle açıklamaya çalışmıştır (Kocaman, 1996: 26):

1. *Anlambilim anlamla, edimbilim kullanımla ilgilidir.*
2. *Anlambilim edinçle, edimbilim ise dil kullanımıyla ilgilidir.*
3. *Anlambilim anlamın geleneksel yanıyla, edimbilim ise geleneksel olmayan yanıyla uğraşır.*
4. *Anlambilim kurallarla, edimbilim eğilimler, ilkeler, kural ya da stratejilerle ilgilidir.*
5. *Anlambilim doğruluk koşullu, edimbilim ise doğruluk koşullu olmayan anlamla uğraşır. (Kabaca söylemek gerekirse, edimbilim=anlam-doğruluk koşulları).*
6. *Anlambilim dar anlamla, edimbilim geniş anlamla uğraşır.*
7. *Anlambilim tümce anlamıyla, edimbilim sözce anlamıyla ya da yorumlanmasıyla ilgilidir.*
8. *Anlambilim bağlam-bağımsız anlamla, edimbilim bağlam-bağımlı anlamla uğraşır.*

Maigret'in, verimli çalışmalar yapan göstergebilimciler için sınırlar sunmaktadır dediği anlambilim ve edimbilim olarak adlandırılan dil bilimlerinin aralarındaki sınır hep tartışma konusu olmuştur (2003: 47). Dervişcemaloğlu (2013)'na göre semantiğin üzerinde fazla durmadığı anlamları açıkladığı için pragmatiğin ayrı bir araştırma sahası olarak gerekli olduğu konusunda bir uzlaşma vardır ancak bu ikisi arasındaki sınırlama sorunu üzerinde bir anlaşma şimdilerde pek ufukta görünmemektedir. Birine göre edimbilim alanına giren bir konu başka biri tarafından anlambilim kapsamında ele alınabilmektedir (Kocaman, 1996: 27).

Konunun dil bilgisi-edimbilimi açısından yapılan değerlendirmesinde, dil bilgisi'ni; sözdizimsel kategorileri, işlevleri ve kuralları, dilbilgisel yapıları ve bunların söz

biçimleri bakımından gerçekleştirilme koşullarını araştıran bir disiplin olarak tanımlayan Yılmaz, dil bilgisi ile edimbiliminin de aralarındaki sınırın çok net olmadığını, iç içe geçmiş bu iki disiplinin ayrışan değil, birbirini tamamlayan iki parça gibi olduklarını ifade etmiştir (2020: 15).

Süreci daha etraflıca görebilmek için Eziler-Kıran'ın aktardığı şu değerlendirmeleri de bilmek yerinde olacaktır:

Greimas toplumbilimlerin aradığı yöntembilimsel ve kuramsal teknikleri sözlükbilimde (lexicologic) bulacağını düşündü. 1966'da sözlükbilim yerini anlambilim ve nihayet 1970'de anlambilimin yerini göstergebilim aldı. Her biri diğerini içine almaktadır; anlambilim sözlükbilimi, göstergebilim de anlambilimi. Greimas'a göre anlambilim, göstergebilimin özerk bir bileşkesidir (1990: 56).

Bütün bu değerlendirmeler; konunun henüz tamamlanmamış bir süreci yaşadığını, hangisinin nerede başlayıp nerede bittiği mevzusunun bugün bile tam çözülememiş olduğunu, mahiyeti ve sınırlarının belirlenebilmesi ile ilgili olarak yeni araştırmalara/çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

1.5. EDİMBİLİM

Edimbilimi (Pragmatique/Pragmatics), Latince'deki 'pragma' kökünden türemiş olup 'iş, fiil' anlamlarına gelen 'Pragmaticus' sözcüğüne dayanmaktadır. Genel itibarıyla, fiili uygulamalar ve pratik oluşumla ilgili anlamları ihtiva eder. *Century Dictionary*'de Dwight (1909), edimbilimini şöyle tanımlamıştır: Edimbilimi, bilme faaliyetleri ve konularının pratik sonuçlara bağlı olduğunun kabul edilmesi veya böyle olduğu varsayılmasıyla onların elde edildiğini benimseyen kuramdır (Lehvîmel, 2013: 233-234).

Tarihsel gelişiminde; yapısalcılık, mantıkçı pozitivizm ve gündelik dil felsefesi (Yılmaz, 2020: 7) akımlarının belirleyici rol oynadığı pragmatik, fikri doğruluğun gerçek hayatta o fikre götüren pratik sonuçlara bağlı olduğunu kabul eden bilgiler ve felsefeler topluluğuna verilen isimdir (Lehvîmel, 2013: 234). Edimbilimin ortaya çıkmasında felsefi, bilişsel-edimbilimsel ve toplumsal bakış açısı olmak üzere üç temel bakış açısı yer almaktadır (Kansu- Yetkiner, 2009: 4).

17. yüzyılın başında ilim sahasındaki kullanımına gelinceye kadar farklı anlamlarda kullanılan (Lehvîmel, 2013: 233) pragmatğin kaynağı, dil felsefesi ve Amerikan felsefi pragmatizm okuludur. Dil bilimi içerisinde bir disiplin olarak pragmatğin temelleri Herbert Paul Grice'in konuşmaya dayalı ima (conversational implicature) ve işbirliği ilkesi (cooperative principle) üzerine; Stephen Levinson, Penelope Brown ve Geoff Leech'in de görgü kuralları (politeness) üzerine yaptığı çalışmalardan kaynaklanır (Dervişcemaloğlu, 2013: 1-2). 1930'larda dil felsefecileri Charles Pierce ve Charles Morris'in çalışmaları edimbilimin gelişmesine katkı sağlamıştır (Dalkılıç, 2017: 925).

Batıda felsefe alanında ortaya çıkan, farklı disiplinlerden veriler alan, göstergebilim ya da semiyotik olarak adlandırılan bilim dalı içerisinde gelişen (Dalkılıç, 2017: 925) ve dilbilim alanında önemli bir yer edinen Edimbilim; teşekkül süreci devam eden (Lehvîmel, 2013: 229), henüz kesin sınırlar kazanmamış (Lehvîmel, 2013: 236), disiplinlerarası bir inceleme alanı, bir bilim dalıdır.

Başlangıçta birçok başka alanları da kapsarken daha sonra fiille veya başka bir ifadeyle pratik oluşumla alakası olan, fiili bir sonucu olan uygulamalar veya bu uygulamalara götüren her şeye delâlet eden (Lehvîmel, 2013: 233) ve nihayet dil ve iletişim sahasında terimleşen, kendi içinde 'dilbilimsel edimbilim', 'ruhbilimsel edimbilim' ve 'toplumbilimsel edimbilim' gibi çalışma alanları olan ve önceleri edimbilim olarak yaygın kullanım alanı bulan bu kavram, son zamanlarda 'dilbilimde edimdilbilim' olarak ifade edilir olmuş ancak Türkçe'ye 'edimbilim' ve 'kullanımdilbilim' olarak çevirilmiştir (Uslu, 2005: 36-38). Günümüzdeki çalışmaların da daha çok dilbilimsel edimbilimi (linguistic pragmatics) alanında yoğunlaşmış olmasından dolayı kavram bu alanla özdeşleşmiştir (Yılmaz, 2020: 97). Dil araştırmasıyla ilgili bir saha olarak da pragmatik, oldukça yenidir (Dervişcemaloğlu, 2013: 1).

Konukman, karşılık olarak 'dilbilimsel edimbilim/edimsel dilbilim' terimlerini de kullandığı, bu alanın disiplinlerarası yönünün yoğun olduğunu vurgulamıştır (2017: 61-63). Kocaman'ın, kabaca ve geniş anlamda, dil kullanım bilimi olarak tanımlanabilir (1996: 11) dediği 'dilbilimsel edimbilim'in sıkı ilişki içinde olduğu modern dil biliminin de; mikro-dilbilimsel (*ses bilimi, biçim bilimi, söz dizimi, anlam bilimi*) ve makro-dilbilimsel (*ruh dilbilimi, toplum dilbilimi, söylem çözümlemesi,*

uygulamalı dil bilimi, biçem bilimi, edimbilimi) alanlarla etkileşim hâlinde (Alpaslan, 2016) olduğu göz önüne alınırsa konunun ne kadar geniş bir alana yayıldığı/etki edebildiği daha iyi anlaşılmış olur.

Yılmaz, Mey'e dayandırarak 'öyküleme ve anlatılar, anlatısallık ve anlatıcılar, karakterler ve tipler, anlatı ve diyalog' kavramları üzerinden edimbilimi ile edebiyat arasındaki ilişkiden söz etmiş (2020: 23), Dalkılıç, edimbilim ile biçembilimin iç içe (2017: 933) olduğunu söylemiştir.

Uslu'ya göre, iletişimin bu çok yönlü ilişkilerini inceleyen edimbilimin bütün insanbilimleriyle bağlantıları vardır, kökleri dilbilimin dışına kadar uzanır (2005: 35). Felsefe, mantık, dil bilimi, kültürel antropoloji, etnografi, sosyoloji, bilişsel psikoloji ve iletişim ile etkileşim içinde (Yılmaz, 2020: 1) olan edimbilim, dilbilimle toplumsal uygulama ilişkisini kapsar. Ayrıca bu ilişki başka bir ilişkiye, dil ile toplumsal uygulama arasındaki ilişkiye dayanır (Kocaman, 1996: 18).

Farklı disiplinlerden ve bakış açılarından çokça etkilenen edimbilimin (Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021: 729), tarihsel süreci ve etki alanı dolayısıyla kapsamı, sınırları, içeriği ve tasnifi gibi konularda kesin bir uzlaşmaya varılmadığı görülmektedir (Yılmaz, 2020: 97). Bir açıdan dilsel bir araştırma ve olgunlaşmayan bir teori diğer açıdan ise pek çok bilimsel alanla paslaşan bir alan olması, fikri ve kültürel arka planlarının farklılıklarının yoğun olması vb. sebeplerle edimbilimin uzlaşmış bir tanımını yapmak zor olmuş, dahası tanımlı yapacak kişilerin uzmanlık alanları ve ilgi alanları değiştikçe tanımlar da farklılaşmıştır (Lehvîmel, 2013: 231-234).

Levinson'a göre, *edimbilimi terimi hem dil yapısının bağlam-temelli görüşünü hem dil kullanım prensiplerini hem de dilbilimsel yapıyla en küçük ilgisi olan ya da tamamen ilgisiz olan 'anlama'yı kapsar. Bu itibarla, dilin her iki yönünü de kapsayan bir tanım yapmak zordur. Nitekim, edimbilimciler spesifik olarak dilin yapısındaki ve dil kullanımının prensiplerindeki ilişkilere odaklanmıştır. Yani, edimbilimi, dil ve bağlam arasında dilbilgiselleştirilmiş ya da bir dil yapısında kodlanmış olan ilişkileri inceler* (2003: 9).

Edimbilim terimini ilk kez Filozof Charles William Morris 1938'de, dilin ele aldığı çeşitli alanları (yapı, delâlet, edimbilim) incelerken göstergebiliminin genel tanımını verdiğinde pragmatğin tanımını yaparak kullanmış, edimbilimin göstergebilimin bir parçası olarak işaretleri ve bu işaretleri kullananlar arasındaki ilişkiyi incelediğini belirtmiştir. Bu tanım dil alanını aşp onun dışındaki alanları (göstergebilimsel alan)

kuşatan bir tanımdır (Lehvîmel, 2013: 234). Bu açıdan bakınca edimbilim, iletişim ortamının dil dışı kurallarını da bilmeyi (Uslu, 2005: 36) gerektiren bir anlamlandırma çalışmasıdır. Edimbilim, farklı dillerdeki yalnız dil birimlerini değil, derin anlamdaki iletişim tekniklerini, konuşmalardaki tutum, davranış ve dünyayı algılama yetisini açıklamaya çalışmaktadır (Aşkın-Balcı, 2017: 22). Bu yönüyle, son yıllarda dil öğretimine ağırlığını koyan ve henüz tam bir yöntem aşamasında olmayan iletişimci yaklaşıma (Uslu, 2005: 43) da kaynaklık etmektedir.

Dili, kullanıcı açısından ele alan bir dal, dil-bağlam ilişkisini inceleyen bir alan (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 110) ve iletişimi odak noktası edinen edimsel bir yaklaşım (Köktürk ve Öztürk, 2011: 96) olarak nitelendirebileceğimiz edimbilimine göre sözcük, sözlükte üzerinde anlaşmaya varılmış bir göstergedir ve sözcüğün her somut anlatım biçimi, toplumsal bir tutumdur. Ancak hemen her sözcük bunun ötesinde anlamlar da taşıyabilmektedir. Bu anlamlar da aynı tutumun durumsallığı ile ilişkilidir. Bir başka deyişle, her tür dil olgusu, kullandığı bağlamın etkisini taşır ve konuşucuların bu bağlamı değerlendirme biçimleriyle anlam kazanır (Eziler-Kıran, 1990: 57).

Kocaman'a göre, iletişimde dil kullanımının, özellikle tümcelerle kullanıldıkları bağlam ve durumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi olan edimbilim, şu konuları ele alır:

1. *Sözcelerin yorumlanmaları ve kullanımlarının gerçek dünya bilgisine nasıl dayandığı,*
2. *Konuşanların söylemleri nasıl kullanıp anladıkları,*
3. *Tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği (1996: 11).*

Edimbilim; konuşmacı ya da yazar tarafından iletişim amaçlı kullanılan ifadelerin anlamını ve bunların dinleyici/okur tarafından nasıl yorumlandığını inceleyen bilim dalıdır. Bunun sonucu olarak da bir cümledeki kelime gruplarının ya da kelimelerin tek başına ne ifade ettiklerinden çok kişilerin bu ifadeleri kullanarak ne anlatmak istediklerini analiz eder. Kısaca edimbilim, konuşmacının ne aktarmaya çalıştığını inceleyen bilim dalı (Yule, 1996: 3), iletişimsel bir akımdır (Maugret, 2003: 47).

Diğer bir deyişle dilsel iletişim durumlarında neler olup bittiğinin araştırılmasıyla ortaya çıkan edimbilim, dilin belirli bir bağlam içerisinde nasıl kullanıldığını ve bunlarla ilgili dil kullanım ilkelerini incelemektedir (Dalkılıç, 2017: 925).

Dilin farklı kullanım bağlamlarında incelenmesini mümkün kılan ve olabilecek en hassas ve en kesin şekilde anlamın tespitinde katkı sağlayan pratik ve teorik bir grup kavramı içeren edimbilim (Lehvîmel, 2013: 239), bir dizi strateji ve ilkeler bütününden oluşmaktadır (Yılmaz, 2020:1).

Dili incelerken, iletişim süreçlerinin uç noktalarını hesaba katan (Lehvîmel, 2013: 230) dil edimbilimine göre her iki tarafın da aynı toplumsal uzlaşma ortamında bulunmaları yani aynı dil oyunu içinde olmaları sayesinde karşılıklı anlaşma sağlanmaktadır. Taraflar arasında anlam aktarımı; sembollere, sözlere ve kelimelere bireyler tarafından yüklenen niyetli içeriklerin uzlaşımın gerçekleşmesiyle olmaktadır (Er, 2019: 62). Bu bağlamda denilebilir ki iletişimci öğretimin dilbilimsel dayanağını oluşturan edimbilim (Uslu, 2005: 34), toplumsal bakış açısı, geleneksel dil bilimi çalışmalarındaki idealize etme çabalarını reddederek sosyal ve etkileşimsel boyutta bir söylemin ve bağlamın önemine vurgu yapmıştır (Yılmaz, 2020: 97). Yani Bağlam (context), bildirilişimi belirleyen temel etkenlerdendir (Yılmaz, 2020: 25-26).

Bu durumda edimbilim en basit tanımıyla; konuşma işlemiyle ilgili her şeyi dikkate almak suretiyle sözün sahibinin amacı doğrultusunda anlam elde etme ve ona uygun etkiyi oluşturmada konuşmanın bağlamında dilin kullanımı ve ondan istifade edilmesi temelinde dilin incelenmesidir. Bu inceleme ayrıca sözü söyleyenin ve sözü dinleyenin bulunduğu bildirilişim ortamında konuşmanın başarısını sağlayan gerekli şartlar ve bu şartların uygunluğunu araştıran etkidir (Lehvîmel, 2013: 235), konuşucunun söylediklerini sistematik bir şekilde anlamaya çalışma becerisidir (Grundy, 2000: 10) ve doğrudan doğruya iletişim ortamında kullanılacak sözce ile çalışır (Uslu, 2005: 39).

Edimbilimsel anlamlandırmayı etkileyen/belirleyen, besleyen/güçlendiren önemli bir yan da onun yorum yapma/yapabilme özelliğidir. Yorum yapabilmenin etrafında oluşan bir kısım kavram kümesi ile birlikte anlamlandırmayı, bağlamı, iletişimi ve dolayısıyla dili zenginleştirir.

Anlamla, dilsel kullanım sürecinde ilgilendiği için ‘dilsel olanın kullanım bilimi’ olarak da nitelendirilen ve dili ele almada onu daha hassas ve güçlü kılanın da bu

olduğunu ifade eden Lehvîmel'e göre, edimbilimin sözü zenginleştirmede ve söylenmeyen şey hakkında yorum yapmada araya girme potansiyeli ve salahiyeti sayesinde sıradan dil delâletinin gönderimde bulunamayacağı ve ortaya koyamayacağı farklı yorum imkânları sunar (2013: 242). Bu bağlamda en kısa tanımını 'sözcenin yorumlanması' olarak yapabileceğimiz edimbilim (Doğan, 1990: 63) dil kullanıcısını bir 'yorumcu' olarak kabul eder (Yılmaz, 2020: 7) ve söylenilmek istenmiş olanlar ile ilgili kafa yordurur, çıkarımlarda bulundurur, etraflı sonuçlar elde ettirerek de anlamsal olarak zenginleştirmiş olur.

Edimbilim, iletişimdeki katılımcıların amaçlarını, niyetlerini, psikolojik, sosyal ve fiziksel şartlarını, bilgilerini, kültürel birikimlerini, aralarındaki sosyal ilişkilerini ve statülerini, rollerini vb. dikkate alarak, üretilen iletileri yorumlar (Yılmaz, 2020: 1). Dinleyenin durumunu ve şartlarını gözetirken konuşanın amacını ve niyetini (Lehvîmel, 2013: 235) görmeye ve yorumlamaya çalışıp çıkarımlarda bulunur. Bu süreçte konuşucunun niyetinin/amacının anlaşılmasındaki temel nokta, muhatabın belirli bir bağlam içinde varsayımlar oluşturması temeline dayanmaktadır. Konuşmaya dayalı sezdirimler, cümlelerin düz anlamında yer almaz, konuşucu tarafından sezdirilir. Muhatap, diğer iletişimsel ipuçlarını da değerlendirerek gerçekte kastedilen anlamı çıkarsar (Recanati, 1993: 245).

Konuşucu ve muhatabın, karşılıklı yarar elde edebilmek için iş birliği yaptığı bir alışveriş sonucu bireysel anlayışa da dayanan özel bir akıl yürütme yoluyla sezdirimler elde edilir. Sezdirimin içeriğini, edimbilimsel çıkarımlar oluşturur (Yılmaz, 2020: 55).

İletişimi, açıkça söylenmeyen ama konuşucu tarafından sezdirilen bir niyetin dinleyici tarafından sezilmesi olarak gören H.Paul Grice, 'çıkartım' kavramına vurgu yaparak edimbilimi alanında yeni bir yol açmıştır (Yılmaz, 2020: 69).

Görüldüğü gibi edimbilimin durağan olmayan dinamik potansiyeli ile anlam, sözlükte yazılan kadarda kalmamakta, bunu aşan görünmeyen çok yönlü, çok geniş bir âlemi içine almaktadır. Anlambilim; satırda yazılı olanın bildirdiği kadar sınırlılıktaki anlam gösterebiliyorken, edimbilim satır aralarındaki bütün boşluk ve renkler kadar çok ve geniş anlamlar verebilmektedir. Sahip olduğu bu potansiyel nedeniyle pragmatik, dilsel faaliyete anlam katan her türlü kişisel ve çevresel unsuru dikkate alan geniş kapsamlı bir dil anlayışı sağlamaktadır (Altınörs, 2008: 91). Edimbilimsel

anlamlandırmada; iletişim durumları, bağlam, zaman, mekân, konuşmacı ve dinleyicinin yanı sıra konuşmacının niyetleri, katılımcıların geçmiş bilgisi ve birbirleriyle olan ilişkileri vb. ön plana çıkmaktadır (Yılmaz, 2020: 18).

Bağlamın ve bağlamların yörüngesinde ve izinde gerçekleşen iletişim, iletişimin olmak için kullandığı araç dil ve taraflarının iradî yetkinliğinin olması, edimbilimin inceleme ve araştırma sahasında, kuramsal olarak ortaya konulan teorik varsayımların yanı sıra iletişim ortamında bağlama bağlı olarak belli edimlerin gerçekleşmesi pratiği gerçeğini ortaya koymuştur. Edimbilim, dilin; söylemenin yanısıra yapma/yaptırma noktasında da ne ölçüde belirleyici olduğunu ön plana çıkarmıştır. Konuşan ile dinleyeni bir arada inceleyen (Karasu ve Çakır, 2021: 410) işlevsel edimbilim, söz edimleriyle hayatı, ilişkileri ve iletişimi etkileyen önemli bir aktör olmuştur. Dalkılıç, dilbiliminde edimbilimin ortaya çıkmasında da bu dilin sahip olduğu ifade araçlarının yanı sıra kullanımına bağlı olarak işlevinin de ele alınması diğer bir deyişle insan faktörünün de hesaba katılması durumunun rol oynadığını söylemiştir (2017: 923).

Dilin farklı kullanım biçimleri ve işlevleri üzerine kapsamlı çalışmalar yapan Austin'in, 'edimsel dil edimi' (performative speech act) adı verilen ve Jürgen Habermas'ın '*Theorie des kommunikativen handeltis*'inin üzerine temellendirdiği 'Edimsellik' (performativity) ve 'eylemsellik' (illocutory) kavramları çerçevesinde sonradan pragmatik dil felsefecilerinin geliştireceği, 'söz edimleri' kuramı; "bir şey söylemek, bir şey yapmaktır" tezine dayanmaktadır (Yılmaz, 2020: 91).

J.L.Austin (1962), bir dilde kullanılan sözcüklerin bilgi vermek üzere kodlanmış olsa bile, iletişim sırasında insanların sözcüklerle bilgi sunmaktan çok eylem gerçekleştirdiğini ortaya koymuş, birçok sözcenin (insanların söylediği şeylerin) davranışlara eşdeğer olduğunu öne sürmüştür, bazı sözcelerle toplumsal ve psikolojik gerçeklik (reality) yaratılmış olduğunu söylemiştir (Yılmaz, 2020: 91).

Konuşucunun ve muhatabın iletişimdeki davranışlarına ilişkin sözceler rolünü analiz eden 'söz-eylem kuramı'na göre; edimin başarıyla gerçekleştirilmesi, sadece kelimeleri söylemenin ötesinde bazı şeylere bağlıdır (Dervişcemaloğlu, 2013: 5). Çünkü aynı sözcüklerle, aynı yapı ve aynı anlamları taşıyan sözceler ile farklı edimsöz gerçekleştirilebilir (Turan, 2013: 105). Bu da edimbilimsel yaklaşımın işlevselliğinin

ve edimselliğinin; iletişimin sağlığı, ilişkilerin sağlamlığı ve hayatın kalitesi yönlerinden kritik bir önemde olduğunu göstermektedir.

Örneğin; “Üşüdüm.” Aslında bu cümlemin anlamı oldukça açıktır. “Konuşucu üşümüştür.” Cümlemin anlamı, anlambilimseldir. Konuşucunun anlamı ise, edimbilimseldir. Başka bir deyişle, doğrulama koşullarına dayalı olan anlam anlambilimseldir, doğrulama koşullu olmayan anlam ise edimbilimseldir. Nitekim, bağlam dikkate alındığında, konuşucunun sözü edilen sözcede kastettiği anlamın aşağıdaki olasılıkları içerdiği görülebilir: Pencereyi kapat. Bana bir battaniye getir. Klimayı kapat. Daha yakınımı sokul. Isıtıcı yine bozuldu. Hemen eve gidelim (sözcenin kumsalda söylendiği varsayılırsa) (Birner, 2013: 23).

Kip, ses tonu, ritim, vurgu, zarflar, bağlantı sözcükleri, ifadelere eşlik eden jestler ve sözün ifade edilme koşullarının, konuşma dilinde söz edimlerinin nasıl anlaşılacağını belirleyen unsurlar olarak karşımıza çıktığını ve söz edimlerinin, dil kullanıcıları tarafından alımlanmasında ve üretilmesinde bağlamın çok etkili olduğunu söyleyen Austin (2017)’e göre, aynı cümle farklı bağlamlarda farklı bir söz edimi olarak işlev görebilir. Örneğin, “Televizyonun sesini kıssan iyi olur.” cümlesi duruma göre bir tehdit, bir uyarı, bir rica veya bir emir olarak kullanılabilir veya dinleyen tarafından bu söz edimlerinden herhangi biri olarak algılanabilir (Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021: 730).

Bir sözcenin bağlamıyla ilgili kısımlarının dilsel işareti olan gösterim unsurları da anlam için elzemdir. Ofisinin kapısında “Bir saat içinde döneceğim.” bildirimi yazılı olan kişinin bunu ne zaman yazdığını bilemediğimiz için, ne zaman döneceğini de bilemeyiz. Sözcelerın yorumlanması sürecinde gösterimlik bilginin önemi, bu tür bilginin eksik olduğu durumların betimlenmesinde ortaya çıkar (Levinson, 2003: 54).

Deniz kenarında bulunan bir şişenin içinden çıkan “Gelecek hafta burada buluşalım.” cümlesi; fonetik, morfolojik, sentaktik, semantik vb. dilbilgisel açıdan anlamlı ve kusursuz bir cümledir ancak muhatabı için anlamlı değildir, bir şey söyleyememiştir, faydasız ve değersizdir. Eksik olan; söyleyen ile söylenilen arasındaki bağlamı sağlayacak olan gösterim (deixis) unsurudur. İfadenin altına yazıldığı tarihi, günü, saati gösteren birkaç rakamdan oluşan küçücük bir not, bir ibare, anlatıma adeta can vermiş olacak, onu anlamlı bir olgu, işe yarayan bir bilgi haline getirecektir.

Gösterim, dil ve bağlam arasındaki ilişkinin en açık yansımasıdır. Bir anlamda, edimbilimsel bir fenomen olarak gösterim, sözcenin bağlamının dilbilimsel kodlaması

ile ilgilidir. Gösterim; dillerin, sözcenin bağlamıyla ilgili özellikleri ne gibi yollar vasıtasıyla kodladığıyla ve dolayısıyla sözcelerin yorumunun o sözcenin geçtiği bağlamın analizine hangi yollarla bağlı olduğunu açıklayan bir olgudur (Yılmaz, 2020: 33).

Örneklerde de görüldüğü gibi, tümcenin veya sözcüğün sadece anlamına bakarak anlamları açığa çıkarmak mümkün değildir. Edimsel söz açısından da istenilen hedefe ulaşamayacak, iletişim sağlıklı ilerleyemeyecektir. Bu yüzden konuşma ve bağlam yoluyla anlamı algılamak ve çözümlemek de gerekir. İşte edimbilimi tam da bu aşamada devreye girerek konuşmaları, belirli bir zamanda, belirli bir yerde, belirli bir kişinin veya kişilerin ifade şekillerine göre incelemektedir (Yılmaz, 2020: 18). Konuşucunun sözcesinde dile getirmeyi amaçladığı anlamı incelemeye yönelik (Turan, 2013: 93) olarak sözlü dil kullanımlarını da ele alan edimbilim, yalnızca yapıları incelemenin yetersiz olacağını, bunun yanında durum, bağlam gibi tümce dışı etkenlerin de birlikte ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Uslu, 2005: 36). Çünkü bağlamdan bağımsız bir düz anlam yoktur. Bu sebeple düz anlam, aktarılmak istenen anlamın tespit edilmesinde tek başına yeterli değildir (Searle, 2011: 15). Yani edimsellik bir açıdan bakınca da durumsallıktır.

İletişim esnasında iletinin alıcıda uyandırdığı her türlü etki olarak tanımladığı anlamı, iletişime katılan öğelerin bütününe belirlediğini söyleyen Aktaş'a göre de her anlam bir bağlamda oluşur ve farklı bağlamlarda algılanabilir. Anlam bir bakıma söz konusu iki bağlam arasında gerçekleşen diyalogdur (2007: 144).

Çokanlamlılık ve anlam değişimleri ile de yakından ilgili olan bağlam kavramı (Yılmaz, 2020: 26), anlatımda ortaya çıkan yan ve mecaz anlamların yerinde ve doğru kullanımlarının da esas belirleyicisidir. Yan anlam değerinin kelimedenden çok ifadede aranması gerektiğine işaret eden Aktaş (2009)'ı, öncesi ve sonrasındaki ifade bütünlüğünün doğru kurulamadığı ya da anlaşılamadığı, bağlamının tam uyumlu yapılamadığı mecaz anlamlı kullanımların bile günlük hayatta gerçekleşen iletişim ortamlarında zaman zaman yanlış anlaşılıyor olmaları desteklemektedir. Muhtelif platformlarda yanlış bir anlaşılmanın telafisi ile ilgili yapılan açıklamalarda katılımcıların çoğu zaman, sözlerinin bağlamından koparıldığından ya da sarf ettiklerinin mecaz anlamda kullanıldığının gözden kaçırıldığından vb. yakındıkları

görülmektedir. Mecaz anlam kullanımlarının bile bazen bağlama ihtiyaç duyması, genel olarak her türlü anlamsal faaliyet için bağlamın ne kadar kritik ve fonksiyonel olduğunun göstergesidir. Bağlam, anlamdan ayrı düşünülemez (Yılmaz, 2020: 26).

Türkçe Sözlük'te bağlam; “Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü, kontekst.” (TDK, 1983: 106) olarak tanımlanmıştır. Edimbilimi, sözlüklerde bulunmayan ve bağlamdan bağlama değişebilen, oldukça kaypak (değişken) anlamlarla ilgilenir (Yılmaz, 2020: 6). Dil göstergeleri yalnız anlamları ile değil sesleri, söyleyişleri, çağrıştırdıkları, hissettirdikleri ve düşündürdükleriyle metin içinde yer alırlar. Bunun için de, dil göstergelerinin sözlük anlamlarından değil, kullanıldıkları yerde kazandıkları değerlerden söz etmek yerinde olur (Aktaş 2009: 195). Çoğu zaman bir bağlama yerleştirmeden bir sözcüğün anlamını vermek olanaksızdır (Yılmaz, 2020: 25). “Dün o buradaydı”. cümlesinde 'o' nun kim olduğunu, ‘dün’ün hangi gün olduğunu, ‘bura’nın neresi olduğunu bağlamdan bağımsız belirleyebilmek mümkün değildir (Doğan, 1991: 80).

Pragmatik, dilin bağlam (context) içerisindeki kullanımını açıklayan sistematik bir yöntemdir. Semantiğin yaptığı gibi, kelimelerin ya da yapıların görünüşteki anlamlarında fark edilemeyen yönleri açıklamaya çalışır (Dervişcemaloğlu, 2013: 1). Sözcükler aracılığıyla dile getirilmeyen, yüzeyde görünmeyen anlamın incelendiği edimbilim (Turan, 2013: 93), görünmez anlamın veya gerçekte söylenmediği veya yazılmadığı zaman bile kastedilenin nasıl farkına varılacağına çalışmasıdır (Yule, 2010: 128).

Edimbilim dilin yapısını incelemekten öte, dili kullanıldığı bağlamda, onu kuşatan şartları ve konuşana ait ulaşabileceği gayeleri inceler (Lehvämel, 2013: 235). Konuşmanın altında yatan mantığı (Doğan, 1990: 63), bağlam içinde anlam kazanan anlam olgusunu (Doğan, 1991: 81) görmeye ve göstermeye çalışır. Dili kullanıldığı bağlamda, onu kuşatan koşulları ve konuşucuya yönelik amaçları inceler (Yılmaz, 2020: 1).

Edimbilimi, bağlamsal anlamın incelenmesidir (Yule, 1996: 4). Bağlamdan yararlanarak anlam oluşturmaya çalışır (Köktürk ve Öztürk 2011: 92). Bir sözce çeşitli bağlamlar çerçevesinde farklı anlamlar verebilir (Dalkılıç, 2017: 929), aynı sözce,

farklı bağlamlarda farklı anlamlar ifade eder ve hatta farklı insanlara göre, farklı anlamlar ifade edebilir (Yılmaz, 2020: 5-6). Her tür dil olgusu, kullandığı bağlamın etkisini taşır ve konuşucuların bu bağlamı değerlendirme biçimleriyle anlam kazanır (Eziler-Kıran, 1990: 57).

Kişilerarası konuşma düzlemlerinde ve yazınsal metinlerde ortaya çıkan farklı bağlam türlerinden bahsetmek mümkündür:

Bir sözcenin içinde yer aldığı sözlü ya da yazılı metnin yakınında ya da uzağında bulunan her türlü dil ögesi **söylemsel bağlam** oluşturur. Konunun etrafında şekillendiği bir sözcenin öncesinde ya da sonrasında kullanılan zamirler, işaret sıfatları, benzetme edatları, zaman ve kip kullanımları, anlam değerlerini ilgili söyleme göre kazanır ve yerinde olurlar. “Biz de önce sizin gibi bu şekil yaptık” cümlesindeki zamirlerin kimleri karşıladığı, zaman unsurlarının tam olarak karşılıkları ve sıfatın oluşturduğu tamlamayla neyin kastedildiği, cümlelerin söylemsel bir bağlama oturtulmamasından dolayı anlaşılmamaktadır.

İfadeler; dile getirildikleri ortama, şartlara ve duruma göre şekillenirler. Tümcenin anlamı, içinde yer aldığı konuşma zincirine, belli bir metne göre belirlenir. Bu belirlenme sırasında durum ve koşullar da etkili olur (Aksan, 1998: 201) Buna **durumsal bağlam** denir. Sözcenin anlamı kullanım koşulları içinde oluşmaktadır. Buradaki temel düşünce, tümceler, kullanıldıkları koşullardan bağımsız bir biçimde kendi başlarına olmadıkları, daima kullanıldıkları olgusal durum içinde bir amaca yönelik olarak üretildikleridir (Searle, 2000: 86). Örneğin, bir kişinin arkadaşına ders notlarını vermeyi unutmaması ile ödünç alınan arabayla kaza yapması, farklı biçimlerde özür dilemeyi gerektirecektir (Çağ ve Bölükbaş Kaya, 2021: 731).

İletişimin muhatapları arasındaki sosyal konum, bulunulan yerin kurumsal kimliği, cinsiyet, yaş, yakınlık derecesi ve statü unsurları **ilişkisel bağlamlar** üretir. Örneğin, kişinin kardeşinden kalem istemesiyle bankada hiç tanımadığı birinden kalem istemesi, rica söz ediminin farklılaşmasını sağlar. Yine aynı şekilde, kişinin öğretmeni ile selamlaşmasıyla arkadaşıyla selamlaşmasında kullandığı selamlaşma stratejileri değişkenlik göstermektedir (Çağ ve Bölükbaş Kaya, 2021: 731).

Muhatapların bilişsel durumları diyaloglarını besler. Konuşucu ve dinleyicinin **bilişsel bağlamları** birbirine ne kadar yakınsa veya örtüşüyorsa, iletişim o ölçüde başarılı olur.

Aynı şekilde bilişsel durumları ne kadar farklı ise o kadar anlaşılamama/yanlış anlama söz konusu olur (Kılıç, 2009: 73-78).

Televizyonda maç izlerken verilen ofsayt kararının yanlış olduğunu düşünen adamın, verilen kararın yanlışlığını, ofsayt kuralı hakkında yeterli bilgisi olmayan eşine anlatmaya çalışırken yaşadığı zorluk bu sebeptir.

Kültürel bağlam ise ilişki içerisinde olan kimselerin, yetiştikleri ya da içinde bulundukları kültürel yapı, ya da konuşulanan/yazılanın içinde olduğu toplum normlarına ve algılarına göre aldığı şekil, ürettiği ya da oluşturduğu bağlamdır. En evrensel, en genel, en kapsayıcı ve en dışta olup çerçeveyi belirleyen, ana hatları şekillendiren ama gündelik olarak hiç kendisini belli etmeyen bağlamdır. Dil kullanımında toplumbilimsel ve zihinsel değişkenlere dikkati çeken (Yılmaz, 2020: 7) edimbilimine göre sözler yalnızca bizim aklımızdaki anlamıyla değil, yaşadığımız toplumun sınırlarının çizdiği bir anlam evreni içerisinde karşılık bulurlar (Dalkılıç, 2017: 929). ‘Edimbilimsel alan’ kültürü oluşturanlar arasındaki iletişim ve etkileşim sahasıdır (Lehvämel, 2013: 235). Kişilerarası etkileşim, büyük ölçüde kültüre özgüdür ve içinde yaşadığı toplum tarafından beslenen kültürel değerleri yansıtan normlar aracılığıyla şekillenir (Yılmaz, 2020: 90).

Bazı hitap şekillerinin, dilek cümlelerinin, vücut hareketlerinin, nezakete bağlı söz ya da davranışların farklı toplumlarda farklı anlamlara gelmesi bu sebeptir.

Görülen odur ki içinde bulunduğumuz iletişim çağının da etkisiyle öğrenme/öğretme ve iletişim ile ilgili alanlarda edimbilimsel yaklaşımın belirleyicilik özelliği ve gücü daha da belirginleşecek ve genç bir bilim dalı olan edimbilim ile ilgili araştırmalar artacaktır. Yapılacak yeni çalışmalar ile birlikte edimbilimsel alan; Yılmaz’a göre söylemsel oluşumlara, göstergebilimsel kurgulara, retoriğe, dilin politik kullanımına ve anlatı çözümlemelerine doğru genişleyecektir (2020: 98).

1.6. DİL ÖĞRETİMİ

Dil öğretimi denilince akla önce gelen, yabancı bir dil öğretimi olmaktadır. ‘Anadil öğretimi’ diye bir kullanımda bulunmak elbette tam doğru olmayacaktır, ancak ikidilli

çocukların yurtdışı şartlarından dolayı anadillerini pratikte bilmiyor olmaları ya da iyi bilmiyor olmaları ile ortaya çıkan dil/Türkçe dersi öğretimi birçok açıdan yabancı dil öğretimi dersine benzemektedir.

Yabancılar için Türkçe ya da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yıllarda gelişme gösteren bir alandır. Ancak yurtdışı şartlarında yaşayan ve anadilini edinme noktasında sıkıntıları olan birdenfazladilli çocukların/kişilerin anadillerinin öğretilmesi/eksiklerinin tamamlanması/zenginleştirilmesi alanında çok fazla çalışma/araştırma/kaynak vb. bulunmamaktadır. Ya da bir başka ifadeyle bu alan (ikidillilerin anadil edinimleri/öğretimi), henüz üzerinde özenle çalışılmış, disipline edilmiş bir alan olamamıştır. Hâlihazırda alanyazındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine söylenenler birçok durumda ikidilli kimselerin durumuna da hitap etmekte, ışık tutmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi hususunda yakın iki alan için söylenenler birbiriyle ilgili, yapılan araştırma, inceleme ve geliştirme çalışmaları birbiri ile ilişkilidir.

İletişim merkezli birçok bilimsel alanın gitgide edimbilim üst kavramında birleşmeye başladıkları görülmektedir. Bu durum dil öğretimini de oldukça etkilemekte, dil öğretiminde bir yandan dilbilgisi öğretilirken, diğer yandan iletişim yetisinin kazandırılması gerektiği düşüncesi ağırlık kazanmaktadır (Uslu, 2005: 35-38).

Yabancı dil öğretiminde 70’li yıllardan sonra benimsenmeye başlanan iletişimci yaklaşımın öğrenme kuramı; anlama ve kavramaya dayanan ‘bilişsel öğrenme’, dilbilimsel dayanağı ise ‘edimbilim’ olmuştur (Neuner ve Hunfeld, 1993: 84).

Dervişcemaloğlu (2013), edebiyatı anlama konusunda yeni bakış açıları sağlayan Pragmatik’in, dil öğretme stratejilerine dair bilgi vermede de yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda edimbilim kaynaklı incelik söyleminin yabancı dil öğretimine doğrudan ya da dolaylı olarak şu etkileri gözlenmiştir: Öğretimin öğrenci merkezli olması, yaş ve seviye bakımından öğrenci grubuna daha uygun ders kitaplarının belirlenmesi, ders içeriklerinin yeniden ele alınması, konuların anlatımının öğrenci gruplarının yapısına göre daha iyi seviyelenebilmesi, dilbilgisi konularının kullanıma göre yeniden düzenlenmesi, günlük yaşamla ilgili özgün metinlerin ders kitaplarına girmesi ve iletişim becerisini geliştirmeye yönelik yeni/farklı alıştırma biçimlerinin oluşturulması/geliştirilmesi vb. (Uslu, 2005: 34;

Polat, 2011: 28). Bu bakımlardan edimbilimin dil öğretimine etkilerinin de en fazla ders kitaplarında görüldüğü (Uslu, 2005: 39) söylenebilir.

Edimbilimsel bakış açısı, dil öğretimi alanında bazı şeyleri daha iyi farketmemizi sağlamıştır. Dil öğrenme amacıyla yaş grubuna, mesleğe, topluma ve bölgeye göre farklılıklar olduğu (Uslu, 2005: 39) gerçeği, çağdaş öğretim stratejilerince daha çok göz önünde tutulmaya başlanmıştır. Önceki dönemlerde bu farklılıkların genellikle görmezden gelindiği, öğretim araç-gereç ve yöntemlerinin daha tekdüze ve tek tip olarak sunulduğu görülmektedir.

Gelinen nokta itibariyle öğrenci gruplarının koşullarında ve dil öğrenim amaçlarındaki farklılıklar nedeniyle, standart bir öğretim modelinin oluşturulması zorlaşmaktadır. Öğrenci gruplarının özelliklerini dikkate alan açık ve esnek bir öğretim modelinin uygulanması, öğrencinin gerçek yaşamda işine yarayacak konular ve sözcük dağarcığının öğretilmesi (Uslu, 2005: 43), öğrenilenlerin güncel olması ve gerçek yaşamla doğrudan ilintili olması gerekir. Öğrenilenlerin sağlam zemine oturması ve kalıcı olabilmesi için, bütün öğrenilenler arasında toplumsal yapının beslediği bir bağlantı ve akım oluşturulmalıdır.

Modern zamanlarla birlikte günümüz şartlarında yapılan dil öğretimi faaliyetlerinde, öğretilenlerin, ilgili dili konuşan toplumun çağdaş yaşamı ile yoğrularak verilmeye başlandığı görülmektedir. Humbolt, dil öğrenmenin kültür öğrenmeyi gerektirdiğini vurgulamıştır (Akt.Aşkın-Balcı, 2017: 22). İletişimci yaklaşıma göre dil edincilerinin, öğrenilen dile hâkim olsalar bile, öğrenilen dilin kültürünü bilmedikleri takdirde, edimsel olarak yanlış anlaşılmalara yol açacak (Aşkın-Balcı, 2017: 22) diyaloglar yaşamaları kaçınılmazdır. Öğrencilerin duruma, bağlama ve muhatap olunan kişiye uygun söz edimi seçmeleri için derslerde bunun öğretiminin gerçekleşmesi gerekmektedir (Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021: 731). Dilin doğal olarak kullanıldığı bir ortamda kişisel ve toplumsal görünüşe ya da duruşa karşı sözel tehditlerin ortaya çıkmasının, kullanılan stratejilerin kültürel değişim göstermeleri ile söz konusu olduğu ‘İncelik Kuramı’ çerçevesinde de öngörülmektedir (Alagözlü ve Şahin, 2010: 17).

Jung (2002), dil öğrenenlerin edimbilimsel yeterliliğe sahip olmaları için şu becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir:

1. Söz edimlerini kullanma becerisi,

2. *Mecazi anlamı aktarabilme ve yorumlayabilme becerisi,*
3. *Kıbarlık işlevlerini kullanma becerisi,*
4. *Söylemi işlevsel kullanma becerisi,*
5. *Kültürel bilgiyi kullanabilme becerisi (Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021: 730).*

Dil öğretiminde kazandırılmak/edindirilmek/öğretilmek istenilenler için başvuru alan temel araç/yol/tarz/form, okuma parçaları/metinlerdir. Metni, yazar hazırlar ve düzenler. Okur-yazar ikilisi el ele vererek metni anlamlandırır, metni yorumlar. Bu, bir süreçtir (Yılmaz 2019, 66-67). Bu süreci, doğru ve etkili anlaşılma ve öğretimin başarılı olmasını sağlamak yönünde etkileyen en önemli faktör edimbilimsel başlıklardır. Edimbilimin önemi farklı metinleri incelerken önemli problemleri ortaya çıkaran çeşitli sorulara cevap verme çabasında fark edilir (Lehvîmel, 2013: 242). Yazar ve okur arasındaki bağlar, bu bağların göz önünde tutulmasının süreci olumlu katkıları ve bu yolla elde edilen nitelikli iletişimsel yeti, dil öğretiminde edimbilimsel bakış açısının önemini ortaya koymaktadır. O halde edimbilimin, söylemi ve metnin biçimlerini söze dökülmüş olan lafzın (melfûz) gerçekleşme şartlarından başlayarak sözlü edimlerin belirli bir gayesinin bulunduğu durumu; dinleyicide meydana getirilebileceği etkilere ve bağlam şartlarına kadar sohbet, münakaşa (analitik tartışma), ima ve genel olarak da iletişimin incelenmesiyle ilgilenen metin dilbilim alanında (Lehvîmel, 2013: 243) ve metinlerin araç olarak kullanıldığı dil öğretim sürecinde büyük bir girişim olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM II: MATERYALLERİN GENEL DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocukları için hazırlanmış olan metinler öncelikle bir Türkçe öğretim materyali, birer edebi ürün, dilbilgisel numunedirler. Bunları; şekil, içerik, dil, anlam, yöntem, strateji vb. birçok bakımdan incelemek mümkündür.

Bu araştırma kapsamında yapılan tarama sürecinde; kitabın öğrencinin önüne gelmesinden onu öğrenme aracı olarak kullanıp tüketmesine kadarki bütün aşamalar göz önünde tutulacak, bütün bu sürecin çocuğa/öğrenciye yansıması yorumlanıp değerlendirilecektir.

İncelik perspektifi ile yoğunlaşmış bir bakış açısıyla materyallerdeki her anlatım unsuru bir metin olarak görülecek, metnin yurtdışında yaşayan ikidilli çocuğa göreliği ele alınacaktır.

Yazarının yapmak istediğine bağlı olarak farklı kabiliyetlerde, farklı özellik ve karakterlerde karşımıza çıkan bu kitapların; boyutu, ağırlığı, kâğıt ve baskı kalitesi, cildi, kapağı, rengi, yazısı, sayfalarında yer alan yönerge ve etkinlik cümleleri ve yaptırılma şekilleri, sayfada yerleştirilme tarzları ve görsel unsurlar gibi fiziksel özellikleri ile imlâ ve noktalama, dil ve üslup, bilgi, bilgiyi sunma şekli ve bilginin içeriği, cümle, paragraf ve metinler, konu, içerik ve kurgu gibi anlatımsal ve bütün bunların pedagojik ve sosyolojik açıdan anlamsal özellikleri her açıdan incelenip kritize edilecek, bir sonraki bölümde ise buradan elde edilen bulgular, edimbilimsel incelik söylemi açısından değerlendirilecektir.

Bu bölümde sahada kullanılan ders ve okuma kitaplarının doküman taraması yöntemiyle elde edilen tespitleri üzerinde durulmuş, bulgular; biçim ve tasarım ile muhteva ve muhtevanın araştırma konusu ekseninde değerlendirilmesi olmak üzere iki

ana başlık altında ele alınmıştır. Metinler ve onu oluşturan parçaları tanımlanıp yorumlanmaya, nasıl ve ne ifade ettikleri anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

İncelemeye tabi tutulan kitapların; boyutları, ağırlıkları, kâğıt ve baskı kalitesi, sayfa sayıları, cilt özellikleri, kapağı, bütün bunlar için kullanılan renk seçimleri, yazı karakteri ve boyutları ile ilgili olarak, başka açılardan muhtelif tespitler yapmak, kritize etmek ve buna bağlı olarak noksanlıklar, kusurlar ve yanlışlıklar üzerinde değerlendirmeler yapmak mümkündür. Ancak geneline bakıldığında önemli bir eksiklik ve kusur görülmemektedir. Her biri kendince daha iyisini ve güzelini yapmaya çalışan bu materyaller, kendi yapmak istediklerine göre değerlendirildiğinde yaptıklarının/denediklerinin, belli bir niteliğin üzerinde olduğunu söylemek mümkündür. Ancak öğretmeye, anlatmaya ve anlamaya yönelik bakıldığında bazen az, küçük, basit; bazen çok, büyük, önemli kusurların var olduğu görülmektedir.

2.1. YAYIN SÜRECİ İLE İLGİLİ DURUMLAR

Bu başlık altında, taranan dökümanların daha çok biçimsel açıdan incelenmesi ile elde edilen bulguların değerlendirilmesi yer alacaktır. Bunlar; yazarın çok fazla müdahil olmadığı, daha çok yayınevlerinin uhdesinde gerçekleşen ve ilgili görevlinin tasarrufu ve kabiliyetine bağlı olan durumlardır. Değerlendirmeler yapılırken bu husus göz önünde bulundurulacaktır.

Değerlendirmeye aldığımız ders kitaplarının tamamı büyük boy ve karton kapak; okuma kitaplarının bazıları büyük bazıları küçük boy, bazıları karton kapak bazıları ciltli, birkaç tanesi de yanlamasına açılan ince-uzun biçimindedir.¹⁵ Bu özellikleriyle sahadaki genel eğilime uygundurlar.

¹⁵ Büyükler, A4 boyutunda yaklaşık 20x30 cm²; küçükler, A5 boyutunda yaklaşık 15x20 cm² ebatlarındadır.



Görsel 1. Örnek kitap kapakları.

Kitaplarımızın sayfa sayıları ve kâğıt kalitesi ve buna bağlı olarak ağırlıkları, alanyazındaki araştırmacılarca kabul gören makul seviyelerde¹⁶ olup baskı kaliteleri ile ilgili olarak da herhangi bir olumsuzluk taşımamaktadırlar.

2.1.1. Tasarım İle İlgili Olanlar

‘Düşünölmüş biçim’ (TDK, 1983: 1148) anlamına gelen tasarım, yayın dünyasında; “yazıların, fotoğraf ve görsel malzemenin; önem sırasına göre, grafik düzen ve kurallar çerçevesinde okurun ilgisini çekecek şekilde iki boyutlu bir yüzeye yerleştirilme işlemine verilen ad” (Çubukçu ve Doğan, 2019: 97) olarak tanımlanan ve Fransızca ‘La mise en page’ den dilimize yerleşen ‘Mizanpaj (sayfa tasarımı/sayfa düzeni)’ ile karşılanmaktadır.

Tasarım başlığı altında çalışma kapsamında taranan kitapların; renk, yazı ve kullanılan görseller açısından kapakları; sayfalarındaki yazı ve görsellerin sayfaya yerleştirilme

¹⁶ İlgili konular için genel teamöl ve kabuller, şu çalışmada ayrıntılı olarak ele alınmıştır: Ömeroğlu, Engin. (2016). *Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

şekilleri, tamamlanması/doldurulması istenilen yazı ve görsel boşlukların istenilene göre uygun ve uyumlu olup olmamaları gibi hususları, kısacası sayfalarda olan, öğrencinin sayfalarda gördüğü her şeyin kompoze edilişi/mizanpajı/tasarımı değerlendirilmektedir. Bu yapılırken söylenenlerin daha iyi anlaşılabilmesi için bazı ilgili bölümler, fotoğraflanıp örneklendirilmiş, bazen birebir gerçek boyutlarıyla gösterilmeye çalışılmıştır.

Kitapların kapakları ile ilgili genel olarak göze rahatsızlık verici herhangi bir olumsuzluğun olmadığı söylenilebilir. Kapaklarda kullanılan görseller, renk seçimleri, yazı sitilleri ve sayfaya kompoze edilişleri; kitabın hitap etmeyi hedeflediği yaş ve seviye grubunun ilgi, ihtiyaç ve beğenisine uygun özelliktedirler.

İç kapak ve sonrasındaki künye bilgisi sayfaları; okuma kitapları ile özel yayınevlerine ait ders kitaplarında mutad şekilde olup sonrasında da konu anlatımına ve etkinliklere geçilmektedir. ‘İçindekiler’ ve ‘dizin’ kullanan kitaplar, bu bölümleri sona almışlardır. Bu kısımlarla ilgili olarak da herhangi bir olumsuzluk söz konusu değildir.

MEB nezdinde hazırlanıp yurtdışına gönderilen ders kitaplarının ilk sayfalarında yer alan –Türkiye’deki ders kitapları gibi- ‘İstiklal Marşı’ ve ‘Gençliğe Hitabe’, Atatürk portresi; uzaktaki/gurbetteki çocuklarımıza aidiyet ve yakınlık hissettirmesi bakımından değerlidir. Yine bu kitaplardaki ‘kitabımızı tanıyalım’ ve ‘içindekiler’ sayfaları, uygulamada çocuklara kolaylık sağlayıcı, yakınlık kurucu görünmektedir.

Konu anlatımları ve etkinliklerin yapıldığı sayfalardaki iyi ve olumlu olanların dışında kalan; materyallerin tasarım özelliklerine dair metinsellik, muhatabına uygunluk, kullanışlılık, doğruluk vb. açılardan öğretim sürecini olumsuz etkilediği düşünülen/kusurlu görülen örnekler genel itibariyle şöyledir:

2.1.1.1. Boşluk doldurma/tamamlama çalışmalarında ayrılan alanın uygun olmaması

Boşluk doldurma ve cümle tamamlama çalışmalarının bazılarında, tamamlanması/doldurulması istenilen yer için ayrılan alanın yazılacak olan kelime ya da cümle için yeterli olmadığı görülmektedir.

Aşağıdaki örnekte yan yana 10 tane meslek görseli verilmiş, altlarına adlarının yazılması istenmiştir. (YDT2ÇK/22) Ancak yazılması istenilen kelimelerin ayrılan

yerlere sığması mümkün değildir. 12 puntoluk bilgisayar yazısıyla bile sığmamaktadır ki öğrencinin el yazısıyla sığdırabilmesi imkânsızdır.



Görsel 2. Boşluk doldurma çalışması.

Yazılması istenilenler şöyledir: ‘Mühendis, Doktor, Pilot, Öğretmen, Laborant, Veteriner, Memur, İmam, Hemşire, Çiftçi.’

Dört harfli ‘İmam’ sözcüğü ile dokuz harfli ‘Veteriner’ sözcüğüne eşit alanın ayrılması da ayrıca özensiz davranıldığını göstermektedir.

Aşağıdaki örnekte de yazılması istenilen cümlelerin, ayrılan satıra sığması mümkün görünmemektedir.



Görsel 3. Boşluk doldurma çalışması.

‘Hazırlık 1’ seviyesi için hazırlanmış bir ders kitabı olduğu da göz önüne alındığında bu yaş grubu çocuk için, satırı yok sayıp konuşma balonunun tamamını kullanması

bile öngörülse yine de sığamayacağı görülmektedir. (YT2ÇK/12) Benzer kusurlara, aynı kitabın başka bölümlerinde de rastlanmıştır. (YT2ÇK/13), (YT2ÇK/23)

Bu örnekte de cümleyi tamamlama etkinliğinde, ayrılan alanların yazılacak sözcükler için çok dar olduğu görülmektedir. Örneğin yukarıdaki ‘Birbirimize karşı olmalıyız.’ (YT4ÇK/37) cümlesine getirilecek uygun seçenek olan ‘anlayışlı’ sözcüğü, ilgili alana bilgisayar yazısıyla bile sığmamaktadır.

Dostluk şiirindeki hayvanlar şaire neler hatırlatıyor? Bana biraz yardımcı olun!

sevgi saygı anlayışlı paylaşıldıkça Farklılıklarımız

Büyüklerimize göstermeliyiz. Çocuklar ile büyür.

Sevgi çoğalır. bizim zenginliğimizdir.

Birbirimize karşı olmalıyız.

Peki, siz, neleri, kimlerle paylaştınız? Haydi bakalım, başınızdan geçen bir olayı yazın.

37

Görsel 4. Boşluk doldurma/tamamlama çalışması.

Aynı sayfadaki diğer etkinlikte yaptırılan yazı yazma çalışması için verilen çizilmiş satırlar, öğrencinin yazısını sığdıramayacağı darlıkta olmuştur.

Aşağıdaki örnekte de istenilen şeyi yazmak için ayrılan yer çok az, çizilen satırların yüksekliği düşük ve alan çok dardır. (TTK6/17)

17

Görsel 5. Boşluk doldurma/tamamlama çalışması.

Bir deyim hikâyesi anlatıldıktan sonra metni anlama çalışmalarının yaptırıldığı aşağıdaki örnekte de verilen boşlukların, yazılması istenilenlere yetmeyecek kadar sıkışık ve küçük hazırlandığı görülmektedir. ‘**Metinde ne anlatılmıştır?**’, ‘**Metindeki olay nasıl gerçekleşmiştir?**’ (TTK8/104) gibi ucu açık, uzun yazmaya elverişli sorular yöneltip daracık bir alan ayırmak da özensizlik olarak değerlendirilmektedir.

5N1K

Görsel 6. Belirlenen alanda yazma etkinliği.

Yazılması istenilenler için ayrılan yerlerin, uygunsuz/yetersiz özellikte olması benzeri kusurlara, başka ders kitaplarında da rastlanmıştır; (RD4KÇ /10-11), (ATH1/41).

Tasarım kusurlarının bazen, tasarımla birlikte, daha çok tashihten kaynaklandığı da görülmektedir. Hazırlanma aşamasında bir şekilde üzerinde hatalar oluşan sayfalar öğrenciye, özensizlik olarak yansımaktadır.

Boşluk doldurma/tamamlama çalışması yaptırılan aşağıdaki etkinliğin yönergesinde **‘Mevsimlerin altına ayların isimlerini yaz.’** (DT4ADOK/58) denmiş ve aşağıya mevsim adları yazılıp altlarına da ikişer sözcüklük boşluklar bırakılmıştır. Ancak her mevsimin üç aydan oluştuğu göz önünde tutulmamış ve bu şekliyle özensiz bir etkinlik tasarımı olmuştur.

Kış	İlkbahar	Yaz	Sonbahar
.....			
.....			

Görsel 7. Ayrılan alanın yazılması istenileni karşılamadığı örneği.

Aşağıdaki örnekte de tamamlanacak boşluklar için altta sözcükler verilmiş ancak boşluklar ile verilenler birbirini tam karşılamamış, eksik sözcükler kalmıştır. (TADD5ÇD/43) Tamamının doldurulabilmesi için eksik olan sözcükler de belirlenip yazılmalıdır.

Türkiye Cumhuriyeti

Aşağıdaki tümceleri tamamlayınız.

Türkiye Cumhuriyeti'nin milli marşına "_____ Marşı" denir.
 Toprağı, _____, milli marşı ve bir _____ olan Türkiye
 bağımsız, _____, _____ ve _____
 bir _____ devletidir. Yönetim biçimi _____.
 Resmi dili _____, başkenti _____'dir.
 Türkiye, _____ ile _____ arasında bir köprüdür.
 Denizleri, kıyıları, _____ güzellikleri ve _____ kalıntılarıyla
 Türkiye eşsiz bir _____ ülkesidir. Yüzölçümü _____ km²'dir.
 Avrupa kıtasında bulunan topraklarına _____, Asya kıtasında kalan
 topraklarına ise _____ denir. Mustafa _____
 Atatürk tarafından _____ Türkiye Cumhuriyeti'nin _____
 yaklaşık _____ milyondur. Türkiye bayrağında _____ zemin
 üzerinde duran _____ şeklinde beyaz bir _____
 ile beyaz bir _____ vardır. Türkiye'nin _____
 Gürcistan, _____ ve _____; güneyinde
 _____, _____ ve _____;
 batısında _____ Denizi, _____ ve _____;
 kuzeyinde ise _____ yer almıştır. Uluslararası plakası _____,
 kısaltması ise _____ şeklinde yazılır. İllerinin sayısı _____ olan
 Türkiye; Karadeniz Bölgesi, _____ Bölgesi, Ege Bölgesi,
 Akdeniz Bölgesi, _____ Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi ve
 _____ Anadolu Bölgesi olmak üzere _____ coğrafi bölgeye bölünmüştür.

İstiklâl - bayrağı - Anayasası - demokratik - laik - sosyal - hukuk
 cumhuriyettir - Avrupa - Asya - doğal - tarihi - tatil - 814578 - Trakya
 Anadolu - Kemal - nüfusu - 68 - kırmızı - hilâl - ay - yıldız - doğusunda
 Ermenistan - İran - Irak - Suriye - Akdeniz - Ege - Yunanistan - Bulgaristan
 Karadeniz - TR - T.C. - 80 - Marmara - İç Anadolu - Güneydoğu - 7

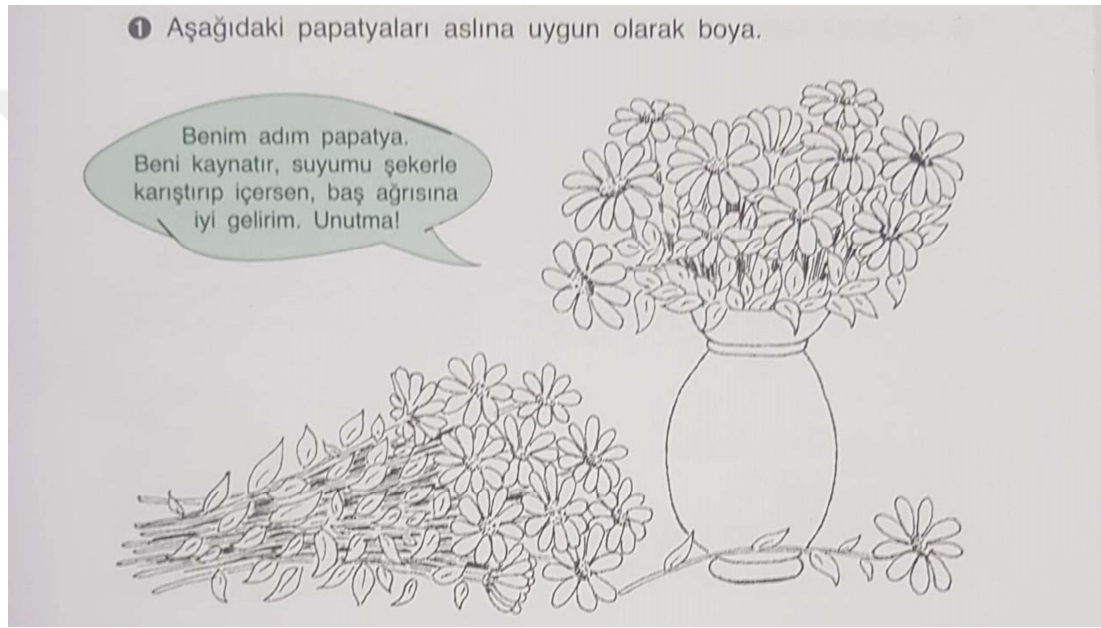
Görsel 8. Boşluk doldurma/tamamlama etkinliği.

Hazırlanan etkinlikler ve tasarlanan sayfalar; son halleri verilmeden önce etkili bir uygulayıcı tashihi ile muhataplarının/kullanıcılarının/öğrencilerin tatbikinden geçmelidir. Aksi takdirde uygulamada gözden kaçan, kullanışsız olduğu için öğrenmeyi olumsuz etkileyen, sıkıntılar yaşatan önemli kusurlara sahip olabilmektedirler.

2.1.1.2. Görselleri tamamlama çalışmalarında ayrılan alanın uygun olmaması

Yapılmak istenilen etkinlik için ayrılan yerlerin yetersizliği kusuruyla bazı görsellerde de karşılaşılmaktadır.

‘Aşağıdaki papatyaları aslına uygun olarak boy.’ (TADÇD3/37) yönergesi ile yaptırılmak istenilen boyama çalışması için verilen demet demet papatyalar çizimi/görseli, boyayabilmek için uygun değildir. Boya kaleminin hareket edeceği alan çok dardır. Sıradan bir çocuğun değil ancak eli yatkın bir yetişkinin yapabileceği üst seviyede bir boyama etkinliği materyali olduğu görülmektedir.



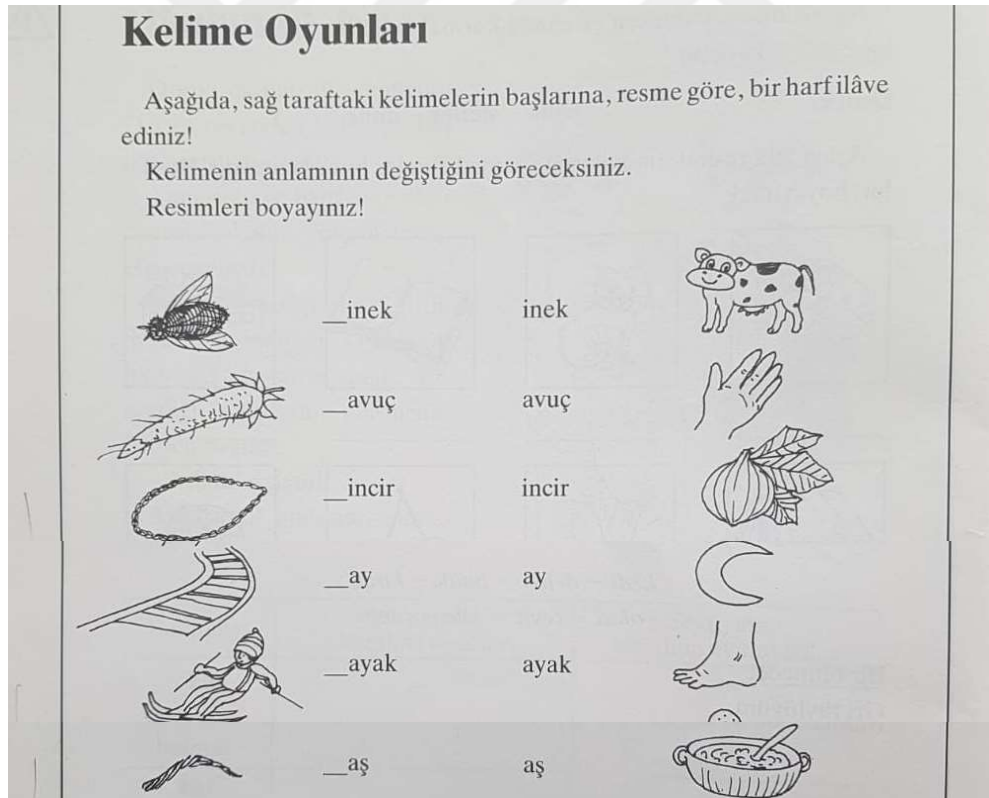
Görsel 9. Boyama etkinliği.

Ayrıca ‘aslına uygun olarak boy’ma etkinliği için ‘papatya’ iyi bir seçim değildir. Çünkü çocuk burada, çiçeğin sadece ortasını açık bir renk olan sarıyla boyayacak, yapraklarını da beyaz olarak kalması için boyamayıp boş bırakacak, çiçekler olabildiğince küçük olduğu için yakın bir renge de boyayamayacaktır. Ve sonuçta, bu boyama etkinliğinden ortaya bir şey çıkmayacak, iyi bir görsel elde edilmemiş olacaktır. Bu, etkinliği yapan çocuğu eğlendirmeyecek, mutlu etmeyecektir. Oysa çocuklar için hazırlanan bir materyalden beklenen, onları heyecanlandırması ve hoşça vakit geçirmelerine olanak sağlamasıdır (Sever, 2007). İlla papatya boyatılacaksa eğer, kocaman tek bir papatya verilebilirdi. Bu şekilde; ortada göze hitap eden, kocaman, güneş gibi sarı-turuncu bir alan elde edilir, yapraklarını da –boyayabilecek

genişlikte olduğu için- krem rengi boyamak mümkün olabilirdi. Ya da ‘aslına uygun’ boyatmayıp çocuğa istediği renge, rengârenk boyayabileceği söylenerek başka bir tarz ile de yaptırılabilirdi.

Boyama alanının boyama yapmak için küçük olduğu ve boyanması istenen görselin şekil ya da renk olarak elverişli olmadığı kusurlar, başka kitaplardaki ‘**Aşağıdaki ilkbahar resmini boy.**’ (TADÇD3/36), ‘**Resimleri boyayınız**’ (RD3İY/6), ‘**Boyama çalışması**’ (YT2ÇK/29, 30, 32) vb. yönergeli etkinliklerde de görülmektedir.

Ses, harf, hece ya da sözcük çalışmaları yaptırılıp en sonunda da boyama yapılması istenilen kimi etkinliklerde, ilgili konuya uygun olarak kullanılan bu dilsel parçaların görselleri, boyamaya uygun/elverişli objeler olamayabilmektedir. Bu da özensizlik ve kullanışsızlık olumsuzluğunu doğurmaktadır. ‘Sinek, avuç, zincir, elek, ray, ay, ayak, kaş vb. (RD3İY/10)



Görsel 10. Boyama etkinliği.

Aşağıdaki örnekte, soyağacının anlatıldığı ‘**ailem**’ konusunda verilen ‘**Aile ağacına fotoğraflarınızı yapıştırın**’ (T3ÇD/8) yönergesine bağlı olarak gösterilen alanların, aile bireylerinin fotoğraflarının sığmayacağı kadar küçük olduğu görülmektedir.

AİLEM

Aile ağacına fotoğraflarınızı yapıştırın.



Görsel 11. Yapıştırma/tamamlama etkinliği.

En küçük boyutlu fotoğrafın vesikalık fotoğraf olduğu kabul edilecek olursa, $5 \times 6 = 30$ cm²lik vesikalık fotoğraf ebatının yanında, sayfadaki görselde fotoğraf için ayrılan $1,5 \times 1,5 = 2,25$ cm²lik alanın ne kadar küçük olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Bu hâliyle kullanışsız/uygunsuz bir tasarım olduğu görülmektedir.

Benzer bir etkinlik başka bir kitapta şu yönerge ile yaptırılmıştır: **‘Sen de Aybike gibi elini bu sayfanın üzerine koy ve elinin izini çiz. Başparmağının ucuna kendi resmini çiz. Diğer parmaklarının ucuna da arkadaşlarının resimlerini çiz.’** (TTK1/23) İlkokul-ortaokul yaşlarında bir öğrencinin parmak ucu büyüklüğündeki bir alana, bir ‘yüz’ çizebilmesi olası değildir. Ayrıca çizilen küçücük yüzlerin belli kimseleri temsil edecek benzerlikte/nitelikte olmalarının da mümkün olduğu düşünülmemektedir. Çünkü sıradan çocukların, hatta -ayrıca bir resim yeteneği yoksa- yetişkinlerin bile, belli kişi resmi çizebileceklerini düşünmek gerçekçi olmayacaktır. Çizdikleri ise rastgele kötü çizimler olacak, bunu yapmak da çocukları eğlendirmeyecek aksine ‘güzel yapamama’yı, ‘becerememe’yi yaşatacaktır. Bu etkinliğin yaptırıldığı ders kitabının ilkokul 1 seviyesine hitap ettiği de göz önüne alınırsa yaptırılmak istenenin uygulanabilir bir etkinlik olmadığı, bu durumun da özensizlik ve öğrenciyi zor durumda bırakma, ona yapamayacağı bir iş/görev yükleme anlamına geldiği söylenilebilir.

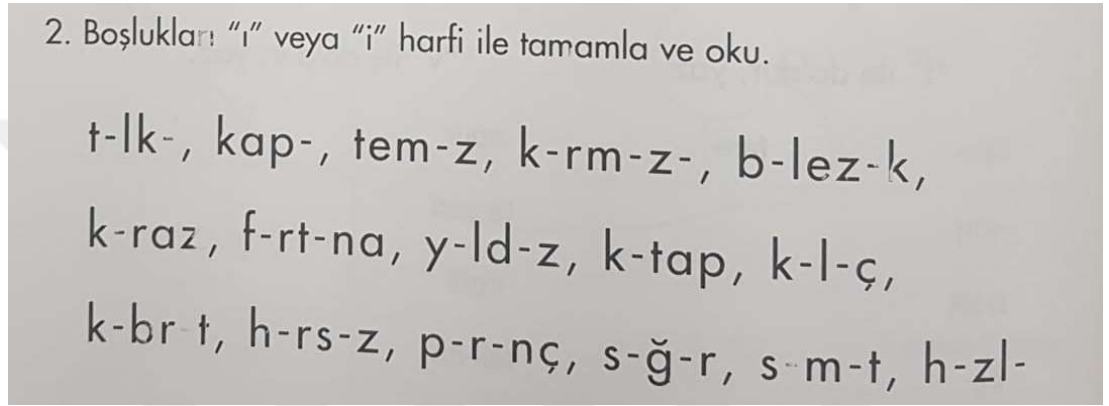
Boyama yaptırılarak bir şeyler çizdirilerek ya da yazdırılarak tamamlanması istenilen bazı çizimlerde/görsellerde, öğrencinin yaşına bağlı el becerisi ve alanı kullanabilmeye dair gelişimi ile yeterliliğinin göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Verilen görsellerin boyanmasının istendiği bazı örneklerde ise boyanacak nesne veya boyanacak alan ile ilgili, uygulamada sorunlar yaşanabilecek görseller kullanılmaktadır. Bu etkinlikler tasarlanırken –öğrenci/çocuk nezdinde- çalışmanın yapılma süreci ve tamamlandıktan sonraki hali ile ilgili olarak muhtemel durumları bilmeye çalışmanın, çocuk gibi bakmanın, onun baktığı yerden görebilmenin, basım aşamasına geçmeden önce örnek uygulama yaptırılıp sonuçlarına göre son şeklini vermenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.1.1.3. Tasarımın, öğrencinin öğrenme çalışmalarına katkı sağlamakta zayıf kalması

Yazarın anlattığı konu, yaptırdığı etkinlik; tasarımcının hüneri ile öğrenci tarafından daha kolay ve daha iyi öğrenilebilmekte ya da anlaşılması ve öğrenilmesi zorlaşabilmektedir.

Harf çalışması yaptırılan aşağıdaki örnekte tamamlanacak yerin, tire/kısa çizgi (-) işaretiyle gösterilmesi, söylenmek ve yapılmak istenileni doğru karşılamamaktadır.

(YT2ÇK/46) TDK (Türk Dil Kurumu) İmlâ Kılavuzunda (2000: 62-63) kısa çizgi noktalama işaretinin böyle bir kullanımı yoktur. Tasarım amaçlı kullanılabileceği öngörülecek olursa da o zaman şunu söyleyebiliriz ki burada harfin ortasına denk gelen bir çizgi kullanmak isabetli bir tercih değildir. Çünkü pek alışık olunan bir yöntem/uygulama olmadığı gibi böyle yazıldığı takdirde, kısa çizgi üzerine yazılacak ‘ı’ harfi ile ortaya ‘t’ harfi çıkacaktır. Ör: ‘kap-’ > ‘kap+’. Bu sebeple boşluk bırakmış olmak anlamında kısa çizgi değil, alt çizgi () ya da bir veya birden fazla nokta (.) işareti kullanılmalıdır.



Görsel 12. Boşluk doldurma/tamamlama çalışması.

Aynı sayfada yaptırılan ikinci örnekte de doldurulacak yerler öylesine boş bırakıldığı, nokta (.) ya da alt çizgi () benzeri bir işaret ile gösterilmediği için öğrencinin, yazılması istenilen harfi nereye yazacağı tam anlaşılmamaktadır. (YT2ÇK/46) Nereye harf yazılması gerektiğini belirlemek çabası, hangi harfi yazmak gerektiği çabasının önüne geçmektedir.

1. Şiirdeki boşlukları doldur ve sesli oku.

3. sınıf Türkçe 2
Sayfa. 63

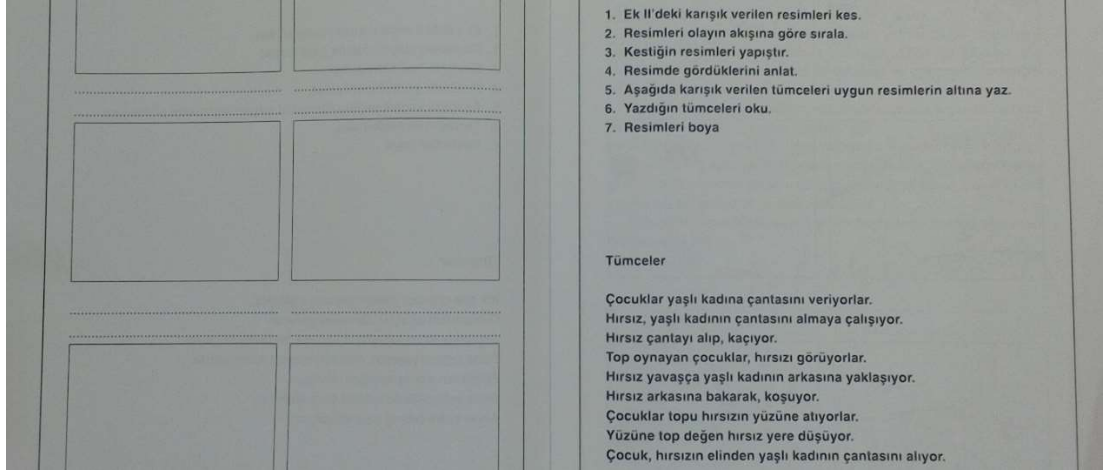
Her çiçekten bal al r z
Hiç durmadan çal ş r z.
Çiçeklerden bal yapar z.
Biz çal şkan ar lar z.

Biz çal şt k emek verdik,
Çiçeklerden bal derledik,
Biz doldurduk kovanlar ,
Bize derler işçi ar .



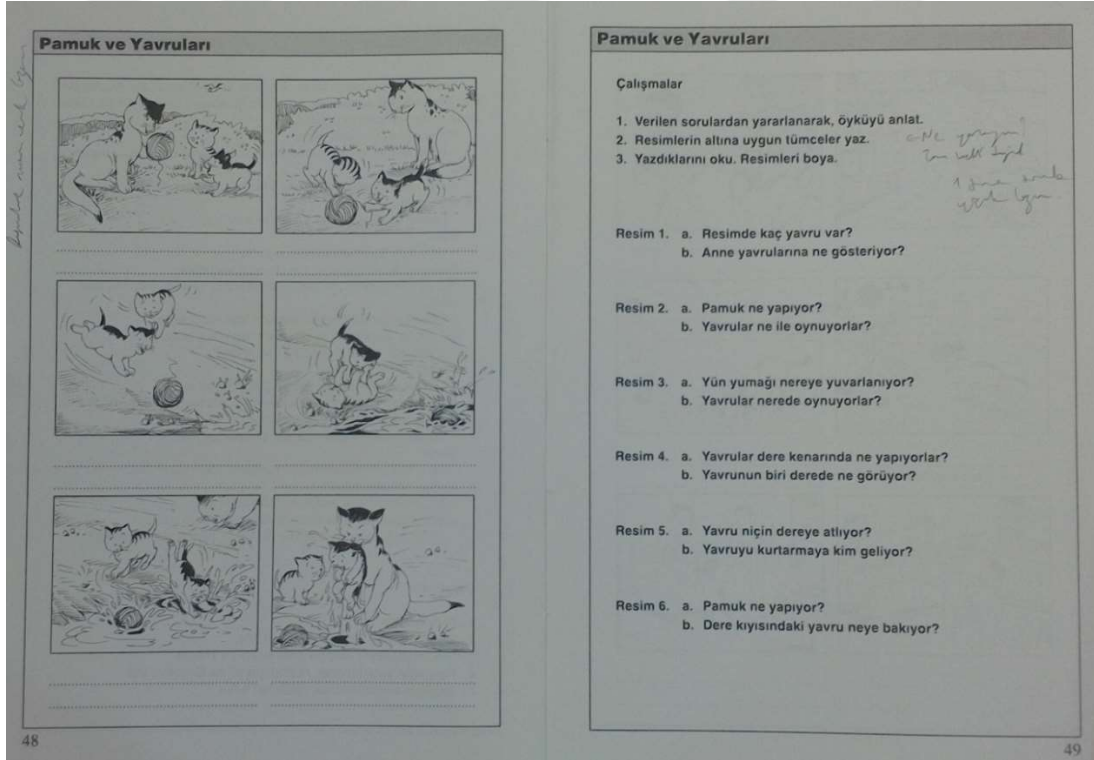
Görsel 13. Boşluk doldurma/tamamlama çalışması.

Aşağıdaki örnekte, cümle ve resimlerin sıralanması istenmiş ama öğrencinin bunları sıralarkenki durumu göz önünde tutulmamıştır. Sıralama yaparken belirlenen rakamları yazmak için konulacak küçük kutucuklar öğrenciye kolaylık sağlayacak, karmaşıklığı önleyecektir. (RD3KÇ/37) Karışık verilmiş olan her cümleinin başında bir rakam veya harf olmalı, her resim bölümünün köşesinde de aynı şekilde rakam veya harf bulunmalıdır. Öğrenci, sıraya dizerken cümleleri başındaki belirtece (harf-rakam) göre belirlemeli, resimlerle eşleştireceği zaman da örneğin ‘4 numaralı cümle ile 1 numaralı resim’ gibi bir kodlama yapabilmelidir. Böyle bir işaretleme olmadan yapmak küçük bir çocuk için hatta bir yetişkin için bile çok karmaşık ve zordur. Ve bu zorluk, gereksiz bir zorluktur, basit bir işaretleme aracılığıyla kolay ve zahmetsiz bir işleme dönüştürülebilir.



Görsel 14. Sıralama çalışması.

Bu örnekte de yazı olan kısımlarda sıralama için rakamlar yazılmış ama resimlere sıralama için rakam verilmemiştir. Cümlelere verilen 'Resim 1' ve 'a', 'b' işaretleri olması gerektiği gibidir ancak resimlerin hangisinin 1, hangisinin 2 olduğu yazılmadığı için tam bilinmemektedir ancak tahmin yürütülebilmektedir. Buna gerek kalmamalıdır. Öğrenci sıralamanın yan yana mı alt alta mı olduğunda tereddüt etmemeli, belirsizlik yaşamamalıdır. (RD3KÇ/48-49)



Görsel 15. Sıralama çalışması.

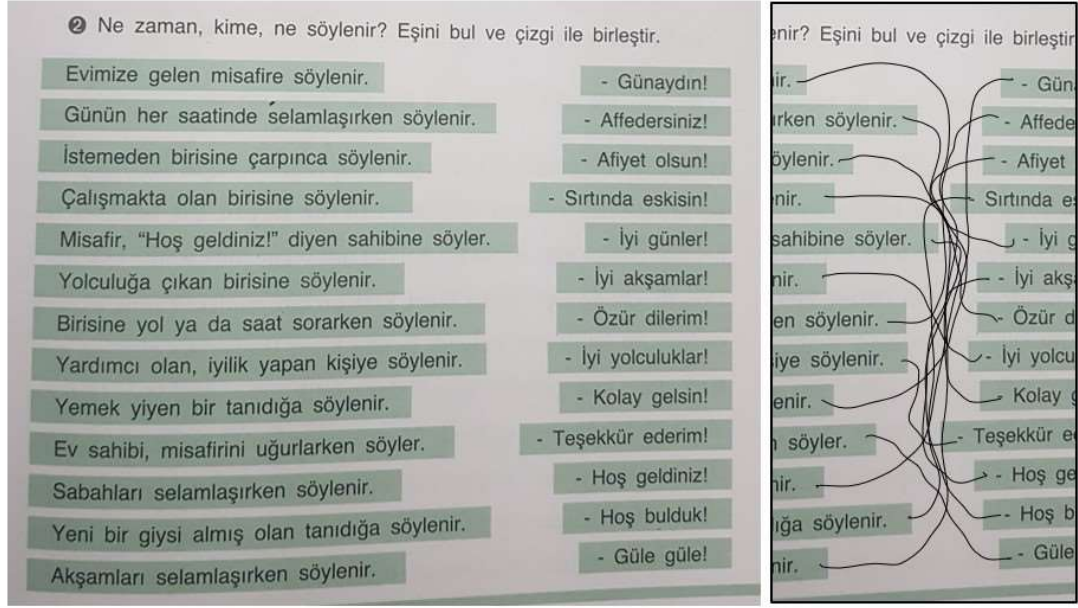
Ayrıca, bu sayfadan önceki birçok etkinlikte ‘a’-‘b’ madde başlığı, yazılan cümleler için ‘hangisinin doğru ol’ması gibi seçenek görevinde kullanılmıştır. Bu sayfaya kadar bu tarz benimsenmişken şekil olarak aynı ancak ifade ettiği bakımından farklı yapılmak istenen yeni şey için, diğerlerinden farklı olan yönün belirginleştirilmesi gerekir. Hatta belki de yapılmış bir örnek konularak öğrencin etkinlikleri yaparken bocalamasının ve bundan dolayı kendisini başarısız hissetmesinin önüne geçilmelidir. (RD3KÇ/48-49)

Doldurulması/tamamlanması istenen kelime ve cümleler ile karşılaştırılması/eşleştirilmesi istenen kelime ve cümleler, öğrencinin anlaması için açık ve net bir şekilde ifade edilmeli ve gösterilmelidir. Ayrıca öğrencinin yaşı ve psikososyal becerileri göz önünde bulundurularak bırakılan boşlukların istenilen doldurma/tamamlama işini yapmaya elverişli uygun boşluğu/alanı ve işareti olmalıdır.

2.1.1.4. Tasarımın, estetik inceliği göz önünde bulundurulması

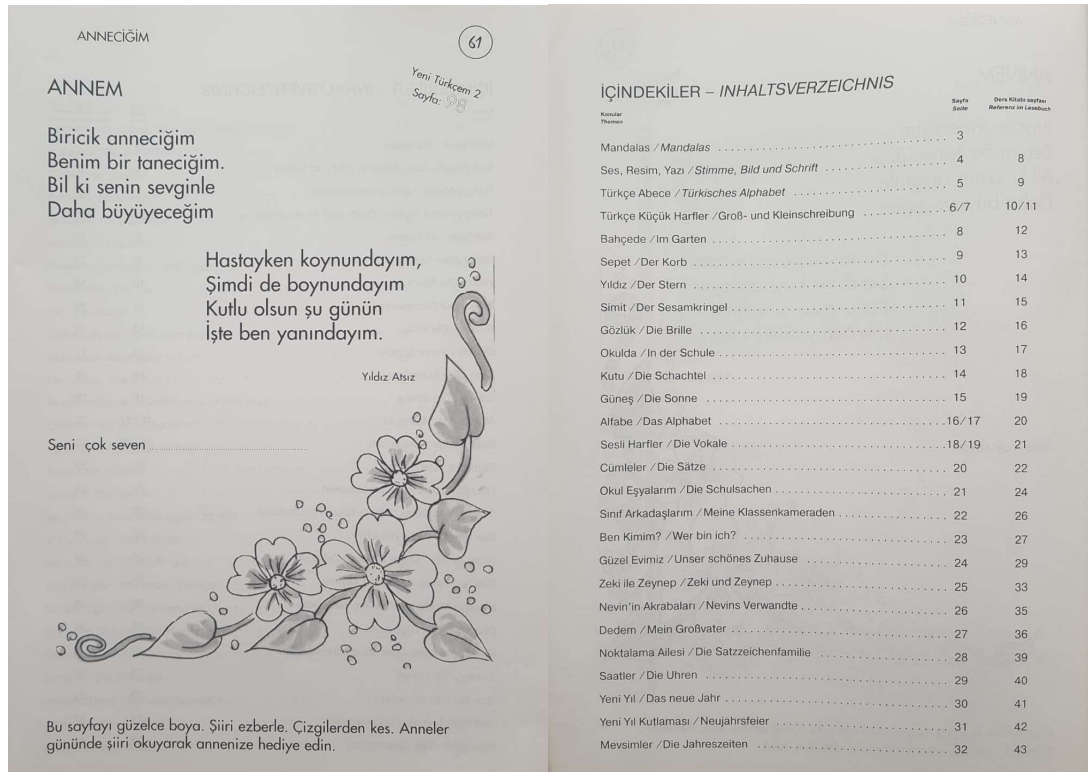
Tasarım aynı zamanda sunumdur. Yazarın öğretmek için sayfaya konulmasını istediklerinin, tasarımcı tarafından nasıl konulduğu öğretimi etkileyen, kolaylaştıran, zevkli ve eğlenceli kılan, güzelleştiren emeğin ve niteliğin sunumudur. Bu yapılamadığında ise ortaya çıkan, yapılmak istenilenin heba edilmesidir.

‘Eşini bul ve çizgi ile birleştir.’ (TADÇD3/55) yönergesi ile yaptırılan eşleştirme etkinliğinde istenilen yapıldıktan sonra ortaya görsel olarak çok karmaşık ve güzel olmayan bir görüntü çıkmaktadır. Çizgi ile yapılan eşleştirmeler doğal olarak biraz karışıkçadır ancak iyi bir tasarımla bu, pekâlâ göze rahatsızlık vermeyecek olağanlıkta yapılabilir.



Görsel 16. Eşleştirme etkinliği.

Aşağıdaki örnekte anneler günü için hazırlanan etkinlik sayfasında **'Bu sayfayı güzelce boya. Şiiri ezberle. Çizgilerden kes. Anneler gününde şiir okuyarak annenize hediye edin.'** (YT2ÇK/61) denilmiş, ancak kesilip anneye hediye edilecek sayfanın arka kısmına kitabın içindekiler sayfası denk gelmiştir.



Görsel 17. Sayfa tasarımı.

Eğer bu sayfa kesilip hediye edilecek şekilde düşünülüyor/tasarlanıyorsa tasarımcı sayfanın arkasını da hesaba katmalıdır. Sayfanın arkası da bu etkinliği tamamlayacak nitelikte olmalıdır. Değilse bu şekilde hediye edilmesi özensizliktir ve kaba bir tutum olmaktadır.

Aynı kaba davranışa; **‘Buradan kesip boya. Şiir ezberle. Ezbere oku ve annene hediye et.’** (YT3ÇK/61), **‘Anneler günü sabahı annenize okuyun ve kendisine verin.’** (YT4ÇK/61) yönergeleriyle başka kitaplarda da rastlanmıştır.

‘Atatürk’ün konu edildiği sayfanın (YDT4/114) hemen sonrasında Türk kültürü ile ilgili olmayan **‘Noel Baba’**nın (YDT4/115) anlatılması, ikisinin aynı tarih ve kültür dairesinde ele alınması; durumun karmaşılaştırılması, olanın görmezden gelinip olmayanın dayatılması, kültürel ortamın kutuplaştırılması anlamlarına gelir ki bu da kendi hesabını, dünya görüşünü yurtdışı çocuklarına ithal etmek, onları alet etmek ve kullanmaktır. Bu bencil tutumun Türk kültür yapısına karşı iyi niyet ile yapılmamış bir sorumsuzluk olduğu düşünülmektedir.

Çocuklara ve öğrencilere yönelik ders kitabı ya da okuma kitabı gibi eğitim-öğretim ile ilgili materyal tasarımı yapan kimselerin bu profesyonel kimliklerinin yanında eğitim ve estetik açıdan da eğitilmiş ve gelişmiş olmaları gerekir. Kitap sayfalarına yansıyan her şey estetik kaygı gözetilerek hazırlanmalıdır.

2.1.1.5. Tasarımın, dersin işlenişine yardımcı olması

Ders kitaplarında yeni konuya geçilmesi yeni sayfada olmalı, aynı sayfanın yarısından itibaren yeni/başka konuya geçilmemelidir. Konu bütünlüğünün sağlanması bakımından bu husus öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır.

ETKİNLİK

Bulutun içindeki kelimeleri uygun boşluklara yerleştirin.





23 Nisan

19 Mayıs 1919

Atatürk

Bandırma

millî bayramlar

- Milletlerin kahramanlık ve bağımsızlık günlerini kutladığı özel günlere denir.
- Atatürk'ün Samsun'a gittiği vapurun adı'dır.
- Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı.
- Türk halkı bağımsızlık savaşını önderliğinde kazanmıştır.
- Atatürk Samsun'a tarihinde çıkmıştır.

"Yazı yazmanın belli kuralları vardır. Bu kurallardan biri de noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmaktır. Örneğin, cümle bittiğinde nokta (.) işareti koyarız. Bir soru sorduğumuzda soru işareti (?) kullanırız. Arka arkaya gelen eş görevli kelimelerin arasına da virgül işareti (,) koyarız.

ETKİNLİK

Şimdi siz de aşağıdaki cümlelerde eksik olan noktalama işaretlerini boşluklara koyun.



- Bugün bayram kutlamasına katıldık ()
- Masanın üzerinde rengârenk boya kalemleri () kartonlar()
- silgiler () yapıştırma kartları vardı.
- Türkiye Cumhuriyeti bağımsız bir devlettir ()
- Ayşe'nin yarın okuldaki bayram kutlamasında görevi var mı ()

Görsel 18. Sayfadaki konu bütünlüğü.

19 Mayıs bayramı coşkusunun birden çok sayfada işlendiği kitapta, konunun son sayfasında, sayfanın üst yarısında 'bağımsızlık, millet, Atatürk' ile ilgili etkinlikler yaptırılırken bir anda noktalama işaretleri konusuna geçilmiştir. (TTK3/69)¹⁷ Birkaç sayfadır vatan-millet sevgisi ile duygusallık ön planda iken bir anda ezber bilgiye

¹⁷ Kolaç'a göre, ders kitaplarına alınan metinler içerik ve yapı olarak anlamsal, mantıksal bir bütünlük taşımalıdır (2009: 597). Çünkü metin aynı zamanda bir kompozisyonudur. Edimbilimsel yaklaşımda sayfa kompozisyonu da bu bağlamda değerlendirildiğinden sayfa sunumunda da bu uyum ve bütünlüğün olması beklenir.

geçilmesi olumsuz bir tutumdur. Noktalama işaretlerini bu konuda öğretmek/göstermek planında bile olursa 19 Mayıs konusu sayfanın sonunda tamamlanmalı, onunla bağlantılı anlatılacak olan noktalama işaretleri konusu da tamamen buna ayrılmış bir sonraki bağımsız sayfada ele alınmalı/anlatılmalıdır.

Bir oyun etkinliği sayfasında başka bir oyuna da yer veren sayfanın oyunları sıradanlaştırdığı, basitleştirdiği, oyunu görev/ödev/ders gibi bir formata soktuğu gözlemlenmiştir. (TTK2/180)

Başka materyallerde de karşımıza çıkan bu durum (TTKH2DK/78), öğrencinin zihninde ve algılamasında konu bütünlüğünü bozucudur. Öğretmenin işini, dersin işlenişini olumsuz etkilemektedir.¹⁸

Tasarıma bağlı bu tutumdan dolayı; dersi belli bir sayfaya kadar işlemek, dersin süresine göre ayarlama yapmak, belli sayfaları ödev olarak vermek, belli bir sayfanın fotokopisini çekip çalışma yaptırmak gibi planlama ve çalışmalar olumsuz etkilenmektedir. Kitabı düzenli ve sıraya göre kullanan bir öğretmen, dersi sayfanın yarısında bitirmemek için o etkinliği de planlamak zorunda hissedecek, dersin ortasında başka bir düzene, başka bir materyale vb. geçmek/atlamak zorunda kalacak değilse sayfanın yarısında bitirilecek, yarım kalmış gibi algılanacaktır.

Burada sözü edilen hususu, dersi anlatan/uygulayıcı olan öğretmenden başka hiç kimsenin bir kusur olarak telakki etmesi beklenemez. Onun için bu tür materyallerin bir öğretmen tashihinden geçmesi önemlidir.

2.1.1.6. Konuların sayfaya yerleştirilme sıraları ile ilgili olumsuzluklar

Anlatılacak konunun ve verilecek bilginin sayfaya yerleştirilmesi aynı zamanda dersin işlenişini de yönlendireceği için önemlidir. Bu sebeple çalışmaya ait yazı ve görseller sayfaya yerleştirilirken öğretmenin ve öğrencinin öğrenme/öğretme hareketlerinin sayfanın yukarisından aşağısına doğru olduğu göz önünde tutulmalıdır.

¹⁸ Gürler, sunulan araçların farklı sınıf içi etkinliklere dönüştürülerek kullanılmaya uygun olmaları gerektiğini (2017: 46) aktarmıştır. Öğretmenin sınıf ortamında ya da ödevlendirmede sayfayı bu bakımdan iyi kullanabilmesi için birbirinin devamı olmayan farklı çalışmaların farklı sayfalarda olması daha isabetli olacaktır.

Bazı kitaplarda, metni anlama çalışmalarının yapıldığı sayfalarda, metnin içeriği ile ilgili soruların metinden önce sorulacak şekilde yerleştirildiği görülmüştür. (DT3ADOK/52) Öğrencinin önce metni okuyacağı sonra sorulara cevap verebileceği düşünülerek sayfa tasarımı önce metnin okunması sonra sorularla karşılaşılması sırasında olmalıdır. Bu aynı zamanda mantıksal bir bütünlük taşımak ile de ilgilidir (Kolaç, 2009: 597).

ILKBAHAR

ÇALIŞMALAR:

- 1- Şiiri oku.
- 2- Verilen sorulardan ve şiirden yararlanarak, ilkbaharın belirtilerini yaz.

Sorular:

- a) İlkbahar hangi mevsimden sonra gelir?
- b) İlkbaharda havalarda ne gibi değişiklikler olur?
- c) İlkbaharda doğada ne gibi değişiklikler olur?
- d) İlkbahar mevsiminde hangi aylar var?

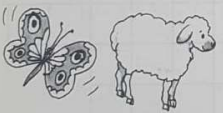
ILKBAHAR

Sonbahar, kış derken
Geldi ilkbahar.
Güneş çıktı bulutların arasından
Eridi, dağlardaki kar.

Yağmura bıraktı, kar yerini
Lale, sümbül, nergis açtı.
Süslendi kırlar, bayırlar.
Dönün artık göçmen kuşlar.

İlkbahar geldi, ısındı havalar.
Çayırlarda koşup, oynuyor kuzular.
Kışı geride bıraktık,
Baharlıklarınızı giyinin çocuklar.

Bol yağmur ve güneş,
Besliyor bitkileri.
Kış uykusundan uyanan hayvanlar,
Selamlıyor ilkbaharı.



Görsel 19. Konunun işleniş sırasıyla sayfaya yerleştirilmesi.

Bu örneğimizde de dini bayramlarımızın anlatıldığı sayfada, sayfanın üstünde Kurban bayramı altında Ramazan bayramı yer almıştır. Oysa gerçek hayatta Ramazan Bayramı önce, Kurban Bayramı sonradır. Öğrencinin, zamanını ve sırasını doğru öğrenmesi için bayramlar, sayfada da sıralarına göre yerleştirilmeli ve anlatılmalıdır. (YDT2ÇK/59)

Dinî Bayramlarımız Kurban Bayramı

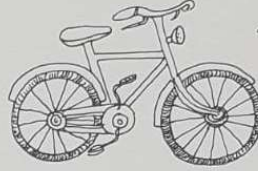
Yaşayan Dilimiz
Türkçe

106



Kurban kestik.
Fakirlere dağıttık.

Bana bayramda
bisiklet aldılar.



Büyüklerin ellerini
öptüm. Bana para
verdiler.

1. Sen de bayramı nasıl geçirdiğini anlat!

Ramazan (Şeker) Bayramı

Yaşayan Dilimiz
Türkçe

105

1. Aşağıdaki boşluklara uygun sözcükleri yaz!

- a) Bayramda en güzel ve en yeni _____ giyerim.
b) Ramazan ayından sonra _____ gelir.
c) Ramazan ayında büyükler _____ tutarlar.
ç) Bayramda küçükler büyüklerin ellerini _____

öperler, Şeker Bayramı, oruç, elbiselerimi

Görsel 20. Konunun işleniş sırasıyla sayfaya yerleştirilmesi.

Türkiye’de yapılan tatilden sonra tekrar Avrupa’da yaşanan ülkeye geri gelmenin, izin dönüşünün anlatıldığı sayfanın değerlendirme kısmında ‘**Memleketinizin yerini Türkiye haritası üzerinde bulun. Edirne’den memleketinize giderken hangi şehirlerden geçtiğinizi arkadaşlarınıza ve öğretmeninize anlatın.**’ (TTK6/28) denilmektedir. Oysa dönüş anlatıldığı için etkinliğin ‘memlekettten Edirne’ye giderken

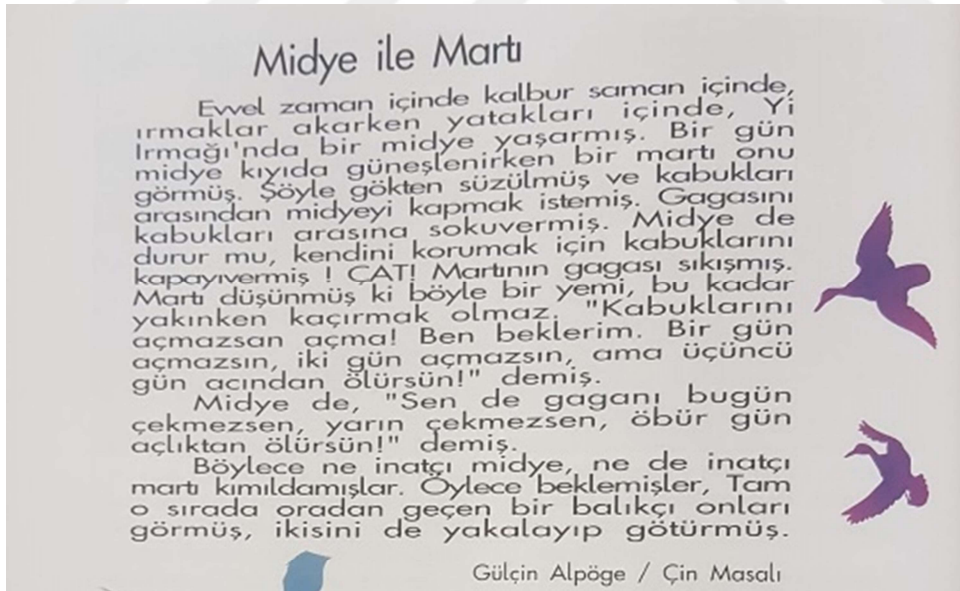
geçilecek şehirlere' baktırmak şeklinde yapılması daha isabetli olacaktır. Bu sıraya görelilik bakış açısı; basitten karmaşığa, yakından uzağa ilkesi (Turan, 2013) ve metin merkezli ölçütlerden eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık (İşeri, 2010) ile de yakından ilgilidir.

Tasarım, aynı zamanda dersin işlenişinin krokisi/haritası gibidir. Öğretmen ve öğrenci için yol gösterici, düzenleyici ve sıraya koyucu özellikte olmalıdır.

2.1.1.7. Tasarımla ilgili tespit edilen diğer olumsuzluklar

Hangi yaş grubu için hangi yazı stillerinin uygun olduğu genel olarak belirlenmiştir. Ancak bazen hazırlayanların tarz oluşturmak için bunun dışına çıktıkları görülmektedir. Özellikle küçük yaş grubu için bu, öğretimi/öğrenimi olumsuz etkileyen bir duruma dönüşebilmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen kitaplarda hiç görülmeyen yazı stili/font olumsuzluğu ile tek bir örnekte karşılaşılmıştır. 'Midye ile Martı' (YT3/100) hikâyesinde kullanılan yazı stili/font; okumayı zorlaştıran, göze hitap etmeyen bir seçim olmuştur.



Görsel 21. Yazı tipi.

Ders kitaplarında, yasal zorunluluk gereği, yapılan alıntılar ile ilgili kimi not ve ibareler kullanılmaktadır. Kurallar gereği¹⁹, başka bir yerden alınıp konuya/öğrenciye

¹⁹ Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019: 17)

göre düzenlenip kitaba alınan metinler için, metnin sonuna **(Düzenlenmiştir.)** (TTK8/160) notu düşülmektedir. Bu notun metnin hemen altında olması, resmi tutanak/belge intibai vermekte, kitapla öğrenci arasına bir mesafe koyacak unsur gibi durmakta, olması gereken samimiyeti, sıcaklığı engellemektedir. Bu not ve ibarelerin kitabın en sonunda öğrencinin okumasına gerek olmayan bölümlerde olmasının ince bir yaklaşım olacağı düşünülebilir.



Görsel 22. Açıklama ibaresi.

Yazı stili konusunda, hitap edilen yaş ve seviyeye uygunluk açısından sahada genel eğilimlerin yerleşmiş olduğu, materyallerin de çoğunlukla bunlara uydukları görülmektedir. Bu hususta teamüllere bağlılığın yerinde olacağı düşünülmektedir. Öğrenci için olmayan not, uyarı, açıklama vb. unsurların da sayfada değil, sadece ilgilileri için kitabın en arka sayfalarında olmasının daha yerinde bir uygulama olacağı düşünülebilir.

Yapılan tespitler ve elde edilen bulgulara göre, tasarım genel itibariyle; yapılmak istenilen etkinlik kapsamında, tamamlanması/doldurulması istenilen yer için ayrılan alanın yazılacak olan sözcük, cümle ya da görsele uygun ve yeterlilikte, estetik inceliğe hâiz, konu bütünlüğüne ve sırasına duyarlı; yazı stili, satır, boşluk vb. hususlarda standartlara uygun olmalıdır. Anlatılan konunun tema, doku ve ruhu ile örtüşmeli/uyumlu olmalı, öğretmenin anlatma süreci ile öğrencinin anlama/öğrenme sürecine yardımcı olacak kullanışlılıkta olmalı, öğretme/öğrenme etkinliğini kolaylaştırıcı nitelikte olmalı, muhatabına/okuyucusuna/öğrencisine uygun tarzda olmalı, onların beğenisine uygun, estetik, duygusal ve bilişsel gelişimlerini göz önünde tutan pedagojik bakış açısına sahip olmalıdır. Basit gibi görünen bazı hususlar, dersin işlenişinde önemli kolaylık ve zorluklar oluşturabilmektedir.

2.1.2. Görsel Anlatım İle İlgili Olanlar

Okuma ya da ders kitabı nezdinde görsel denilince kastedilen, bir anlatım için araç olarak seçilen fotoğraf, resim ya da karikatür gibi çizimlerdir. Bu unsurlar, anlatıma birçok açıdan ilgi çekicilik, güzellik ve zenginlik kazandırmak için kullanılırlar. Modern zamanlarla birlikte ilerleyen teknolojiye de bağlı olarak her açıdan görsellik ön plana çıkmış, basın-yayın sektörünün gelişmesi ile her tür basılı yayında ve özellikle ders kitaplarında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Tüzel, 2012).

Dil ve edebiyat bilimlerinde metin olarak görülen her tür yazı gibi anlam çıkarılan ve iletişim kurmada bir işlevi olan her tür görsel öge de metin olarak kabul edilir (Tok ve Tüzel, 2013: 89). Metni; birbirini izleyen kelimeler, cümleler ve paragraflar ile birlikte görsellerden oluşan anlamlı yapılar olarak tarif eden Güneş'e göre metinler çeşitli türlere ayrılmaktadır. Konuşma veya sözle aktarılanlara 'sözlü metin', yazılarla aktarılanlara 'yazılı metin', resim, şekil, grafik vb. görsel sembollerden oluşana da 'görsel metin' denilmektedir. (2013: 2-3).

İnceleme alanımıza giren kitaplarda kullanılan/kullanılacak görsellerde olması gereken/beklenen niteliklerle ilgili olarak; hedef kitlelerin seviyesine, bilişsel gelişimine, ilgi alanlarına ve amaçlarına uygun olmaları, tasarım olarak çağdaş çizgilere sahip olmaları, görsellerin ilgi çekici ve metinlerle uyumlu olup içeriği tam yansıtmaları, dilin inceliklerini ve anlatım olanaklarını yansıtmak boyutta olmaları, öğrencilerin gereksinimlerine, beğeni ve duyarlılıklarına seslenecek niteliklere sahip olmaları, dilin temel becerilerini kazandırmada etkili olmaları vb. (Canlı, 2015: 105; Çakır, 1990; Demir ve Açık, 2011; Güven, Halat ve Bal, 2014b: 229) gibi özellikleri sayabiliriz.

Bu kriterlere göre/bakış açılarıyla incelediğimiz kitaplar, genel olarak alanda kabul gören nitelikleri taşıyor olmakla beraber, taramalarımızda bir takım eksik ve hatalı sayılabilecek, metinsellik kriterleri ve öğretim etkinliği/süreci bakımından kusurlar tespit edilmiştir, elde edilen bulgular şunlardır:

2.1.2.1. Görselin içeriği doğru göstermemesi

Görseller, konuyu anlatan unsurlardır. Bu bakımdan yazıdaki sözcük ve cümleler gibidirler. Kurulan cümleler ve bunun için seçilen sözcükler, öğretilmek, öğrenilmek ve anlaşılacak için ne kadar mühim ve belirleyici ise görseller de öyledir.

Bazı kitaplarda görsellerin, anlatılmak/söylenmek istenileni tam karşılamadığı görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde masa, olması gereken ölçekte çizilmemiştir. (TTKH1DK/21-24) Üzerine üç kitabın sığabileceği büyüklükte olan görsel, masadan çok sehpa benzemektedir. (TTKH1DK/62)



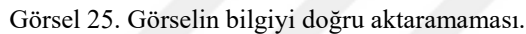
Görsel 23. Çizimin gerçeğine benzerliği/benzemezliği.

Aşağıdaki vücudumuzu tanıyalım görselinde, bütüne ait parçaların ayrıca gösterildiği organ çizimlerindeki hata, çizimin gösterilen organı odaklayamamasından kaynaklanmaktadır.

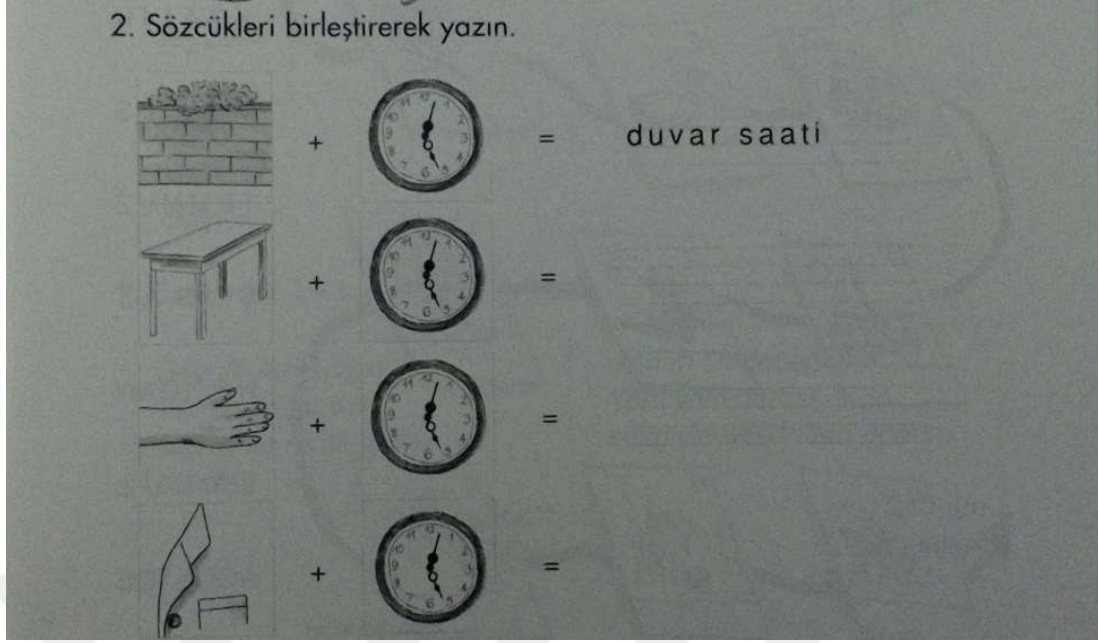


Görsel 24. Görselin temsil ettiği unsuru tam karşılamaması.

Saatlerin öğretildiği konuda da yelkovanın buçuğu gösterdiğinde akrebin iki rakamın arasına denk geleceği gözden kaçırılmıştır. Eğer ‘**Saat dokuz buçuk.**’ (TTKH1DK/75) ise görselde akrebin yeri 9 ile 10 arasında olmalıdır, 9’un üzerinde olursa görsel hatalı olur.



Saat türlerinin anlatıldığı bu örneğimizde, duvar saatinin anlatımı için bahçe duvarı ve saat, masa saati için masa ve saat, cep saati için cep ve saat görsellerinin kullanıldığı sayfada, ‘**kol saati**’ (YT2ÇK/29) için el ve saat görselleri kullanılmıştır. Oysa bu anlatma şekline göre ‘kol’ çizilmesi gerekirdi. Eğer duvar saati için bahçe duvarı değil de asılacağı yer olan odanın duvarı gösterilmiş olsaydı, masa saati için masa ile birlikte ayaklı küçük bir saat görseli kullanılsaydı, cep saati için de cep ile birlikte cep saati görseli kullanılsaydı o zaman buradaki bileği gösteren el-kol görseli doğru olabilirdi.



Görsel 26. Görselin bilgiyi karmaşıktırması.

Bu örneklerin dışında kitaplarımızda; tarif edilen oyuna göre hakemin hareketinin hatalı çizilmesi (TTK4/47), doğum günü pastasındaki mumlara üfleyen çocuğun ağzının kenarına yapılan birkaç çizgiden dolayı tükürüyormuş gibi görünmesi (TTK1/77) benzeri hatalarla karşılaşılmaktadır.

Anlatılmak istenilenler ile bunlar için kullanılan görseller birbirlerini karşılar doğrulukta olmalıdır. Görseller, yazı ile ifade edilmeye çalışılanı zenginleştirmeli, öğrenilmesini kolaylaştırmalı, çocuk/öğrenci için anlaşılması açık ve net olmalıdır.

2.1.2.2. Görselin muhtelif sebeplerden dolayı uygunsuz olması

Bir konuyu anlatırken aynı anlama da gelse daha uygun ve daha güzel olabilecek sözcük seçmek, ortama ve duruma göre daha yerinde ifade kullanmak gibi konuyu anlatmak için kullanılan görsel unsurların da uygunlukları ve yerindelikleri vardır.

Örneğin kavga, şiddet, işkence, intihar, ölüm, cenaze, kaza, sakatlık, hastalık, kusmak, banyo yapmak, tuvalete gitmek vb. günlük hayatın bir gerçeği olmasına rağmen bir ders kitabında, resimde, heykelde vb. her tür metinde bu açıkça ya da fazlaca gösterilmemeli, konuşulmamalıdır.

İncelenen kitapların birkaçında bu inceliğin gözetilmediği görülmektedir. ‘**Banyo yapmak**’ konusunun geçtiği sayfada, bunun için kız çocuğu görselinin kullanılması (TTKH1DK/80), bunu anlatan görselin büyük, ayrıntılı ve fazla sayıda olması (TTK2/181, 182,195), diğer kişisel bakım resimleri ile birlikte verilen banyo görseli ve boyama etkinliği (TTK2/196), konu anlatılırken kurgunun banyo-kız çocuğu-abla sözcüklerinin geçtiği cümlelerle ve ilgili görsellerle yapılması (TTKH1ÇK/58) bir kusur olarak değerlendirilebilir.²⁰



Görsel 27. Görselin muhtelif sebeplerle uygun olmaması (banyo görseli).

Evrensel teamüller; kötü, özel ve onur kırıcı gibi bir görüntüye maruz kalan kişiye olan saygı gereği onun bu görüntüsünü göstermeme yönündedir. Buna riayet etme gerektiren görsellerin kullanımında daha itinalı davranılmalıdır.

Bununla birlikte, ülkemizin de içinde olduğu medeniyet dairesinde dini ve kültürel etkilerle, çağdaş batı medeniyetinin cinsiyetsizlik ve eşit birey politikasının aksine, sosyal alanda kadına pozitif ayrımcılık yapma, onu ayrıcalıklı görme, olumsuz imajdan uzak tutma eğilimi vardır. Bu bağlamda her türlü basın ve yayın organlarında yazılı ve görsel olarak kadın olgusunun olumlu/iyi yansıtılması beklenen/kabul gören bir esastır.

²⁰ 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen ‘Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri’ doğrultusunda hazırlanan MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019: 8)’nda belirlenen özel amaçlardan “*millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi*” maddesi, bu bakış açısının referansı olarak görülmektedir.

Aşağıdaki eşleştirme etkinliğinde iyi/olumlu/beğenilen özellikler erkeklere verilmiş, bayanlar da tersi özelliklerle nitelendirilmiş ve gösterilmiştir. ‘Kısa boylu ve şişman’ olmanın bir bayana, ‘Uzun boylu ve zayıf’ olmanın erkeğe atfedilmesi, görsellerde erkeklerin gayet fit ve sportif, kadınların da şişman ve hantal görünümlü olmaları (TTKH1DK/121) doğru bir yaklaşım olmayıp genel kabul gören prensiplere uygun değildir.

2. Oku ve eşleştir.

1	2	3	4
O, kısa boylu ve zayıf. O, siyah saçlı.	O, uzun boylu ve şişman. O, sarı saçlı.	O, kısa boylu ve şişman. O, sarı saçlı.	O, uzun boylu ve zayıf. O, siyah saçlı.



Görsel 28. Görselin muhtelif sebeplerle uygun olmaması (kilo görseli).

Aynı kitabın ileriki sayfalarında sıfatlarda derecelendirme konusu anlatılırken verilen bir örnekte yine bu yaklaşım görülmektedir:

‘1. Annem 75 kilo. Babam 72 kilo.

a. Annem, babamdan daha şişman.

b. Babam, annemden daha zayıf.’ (TTKH1DK/136)

Başka bir kitaptaki boşluk doldurma etkinliğinde de ‘İbrahim ve Hasan zayıf, uzun boylu, genç; Zeynep kısa, şişman ve yaşlı görselleri’ (TTKH1ÇK/80) kullanılmış, bu seri kitap çalışmasında sadece bir yerde ‘kız zayıf erkek şişman’ görseli (TTKH1ÇK/83) ile karşılaşılmıştır. Bu görsellerle çocuklarda, kadınların şişman olmaları olağanmış gibi sunulmakta, kadınların erkeklerden daha şişman olduğu önyargısı oluşturabilme potansiyeli taşımaktadır ve bu arzu edilen bir şey değildir.

Kültürümüzün önemli ilkelerinden kadına saygı çerçevesinde, kadın olgusu, kötü imaj oluşturabilecek estetik olmayan her türlü konu, yazı, ibare ve görselden uzak

tutulmalıdır. Bu tutumla, öğretilen konularla birlikte birey olarak topluma katılmaya hazırlanan öğrencinin bu inceliği de öğrenmesi sağlanmış olur.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen ‘Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri’ doğrultusunda son hazırlanan MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019: 8)’nda belirlenen özel amaçlarda çocukların millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi öngörülmektedir. Şimşek’e göre de ‘‘Türkçe öğretimi sadece bir dil öğretimi değil aynı zamanda Türk kültürü ve Türk milletinin bakış açısının da öğretimidir’’ (2011: 40).

Öğrenciye yönelik hazırlanan kitaplar; öğrenmeyi önceleyen, ona sahip olması gereken değerleri, hayata dair olumlu duygu ve düşünceleri kazandırmaya çalışan materyallerdir. Bu süreçte, bunun ötesine geçen dinî, millî, siyasî olabilecek konulara girilmemeli, materyal her açıdan yaşamın ortalarında konumlandırılmalıdır. Aksi takdirde öğrenme süreci; öğrenci için hedeflenen noktadan uzaklaşması, konunun ve dikkatin dağılması olumsuz sonuçlarından etkilenecektir.

İncelediğimiz kitapların birkaçında, başörtülü bayan görseli kullanma çabası görülmektedir.²¹



Görsel 29. Görselin muhtelif sebeplerle uygun olmaması (başörtüsü görseli).

²¹ Biraz da günümüz Türkiye toplumu siyasi gündeminden de kaynaklı olarak, iyi niyetle dengeyi sağlama düşüncesiyle yapıldığını düşündürmektedir.

Çalışma için oluşturulan bakış açısı ve incelenen sahadaki çokça benzerlerine göre değerlendirildiğinde; başörtülü bayan çizimlerinin, daha kapsayıcı olmak ve bunu bir özellik olarak barındırmak, benzerlerinden farklı bir niteliğe sahip olmak adına yapıldığı izlenimi verdiği, başörtüsü kullanmak/göstermek çabası hissettirdiği, zorlama algısı oluşturduğu görülmektedir. (TTKH1DK/14, 27; (TTKH1ÇK/41) Hatta başörtülü nine çiziminin bile bu algıyı değiştirmede göz önünde tutulursa belki de konunun daha çok çizimle ilgili olduğu da düşünülebilir. (TTKH2DK/57) Ayrıca gerçek resim başörtülü öğretmen görselinin ise bu bakımdan daha iyi olduğu, zorlama algısını nispeten kırdığı, daha sıradan ve olağan durduğu görülmüştür. (TTKH1DK/82)²²

Çalışma kapsamında incelenmiş olan çok sayıdaki ders kitabının tutumuna dayanarak ders kitaplarında başörtülü bayan görselinin kullanılmasının tercih edilen bir durum olmadığını söyleyebiliriz. Taradığımız dökümanlar arasında bunu sadece bir kitap serisinde görmekteyiz. Onların arasında da 12 kitaptan/yazardan sadece 3'ü kullanmıştır. Bu bakımdan sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için yerleşik kabullerin dışına çıkılmamasının isabetli bir yol olduğu düşünülebilir.²³

Özellikle öğrenme yaşlarında olan çocuk ve gençlere yönelik hazırlanan okuma ve ders kitabı gibi öğrenme ve öğretme öncelikli kitaplarda; evrensel değer, teamül ve yaklaşımlar, kapsamında bulunulan kültür dairesinin gerekleri, hitap edilen toplumun dinî ve millî algı ve hassasiyetleri kural olarak ve bununla birlikte incelik gösterilerek ele alınmalı, hayata hazırlanan bireylerin temel konularda doğru bakış açısı edinebilmeleri sağlanmalıdır. Bunun için de kitaplarda kullanılan metin ve görseller doğru yaklaşım ifade eden niteliklerde olmalıdır.

²² Ayrıca görselin; başörtüsünün araya sıkıştırılma, onu daha görünür kılmak için öne çıkarılma çabasını hissettirmesi, en başta -inanç ve saygı gereğiyle, onay almak ve kabul görmek ihtiyacı olmayan-başörtüsü olgusuna zarar vereceği düşüncesiyle de uygun değildir. Bu algının; çizimin, özgül ağırlığı olan başörtüsünü kaldırmadığından kaynaklandığı da düşünülebilir. Bu durumda çizim yerine gerçek fotoğraf kullanmak daha uygun olabilir. Belki de hangisi tercih edilirse edilsin içinde bulunduğumuz zamana bağlı gözün alışkın olmamasıyla ilgili olarak bizim bu algının dışına çıkabilmemizin mümkün olmamasıyla da ilgili olabilir.

²³ Sosyolojik boyutuyla başörtüsünün ders kitaplarında kullanılıp kullanılmaması konusu çalışmamızın kapsamına girmediği için konu bu bağlamda ele alınmamış, sadece öğrencinin algılaması açısından değerlendirilmiştir.

2.1.2.3. Görselin metni doğru yansıtmaması, konu ve tema ile tam örtüşmemesi

Kitap sayfalarında görseller metni güzelleştirmek, ilgi çekici kılmak, anlatılan konuyu ve temayı zenginleştirmek ve güçlendirmek gibi farklı amaçlarla kullanılırlar. Bu bakımdan görsellerin, anlatılmak isteneni her açıdan tamamlaması beklenir (Canlı, 2015: 105; Çakır, 1990; Demir ve Açık, 2011; Güven, Halat ve Bal, 2014b: 229). Ancak bazı görsellerin anlatılanlarla çeşitli bakımlardan tam örtüşmediği görülmektedir.

Aşağıdaki örnekte çok çocuksu bir metin için çizilen kişi görselleri metnin aksine ileri yaş/genç çizimleri şeklinde yapılmış; görsel, metni tam karşılamamıştır. (YT2/71)



Görsel 30. Görselin metin ile uyumsuzluğu.

Anne ile küçük kızının birlikte yemek yapmasının resmedildiği aşağıdaki örnekte de anne görseli yapılan etkinlik ile uyuşmamaktadır. Yemek yapan annenin mutfak önlüğü dışındaki kıyafeti, mutfak işi yapma ile örtüşen bir ev hâli kıyafeti olması gerekirken, elbisesi ve özellikle ayağındaki ince topuk ayakkabı²⁴ ile gezme, misafirliğe gitme kıyafeti olmuştur. (TTKH1ÇK/71)²⁵



Görsel 31. Görselin konu/tema ile uyumsuzluğu.

²⁴ Ayakkabı daha günlük giyilebilen tarzda olsaydı rahat olduğu düşüncesiyle elbise de yapılan etkinlikle uyumlu görülebilirdi ancak ayakkabının tarzı elbisenin de günlük olmayan, misafirlik kıyafeti kombini tarzında görünmesini etkilemiştir.

²⁵ “Bu kıyafetle yemek yapılamaz mı?” diye düşünülebilir. Yapılabilir ancak öğreticilik görevinde olan bir ders kitabının, olabilecek muhtelif durumları değil genel geçer olanı, çoğunlukla yapılanı, yaygın olanı, ilk başlarda akla geleni kullanması öğreticilik açısından daha yerinde olmalıdır. Örneğin meslekler konusunda, doktorluk mesleği –sadece birkaç tıbbî branş tarafından kullanılan bir alet olmasına rağmen– genel olarak boynunda stetoskop olan kişi ile gösterilir. Özellikle küçük yaş grubu için hazırlanan ders kitaplarında bu motiflere bağlı kalınması önemlidir.

Saz aleti ‘bağlama’ın tanıtıldığı konuda kullanılan aşağıdaki görselde; bağlama çalan kişi, saçları olmayan/kel biri olarak çizilmiştir. (TTK3/117) Bu, olağanın dışına çıkmak, belirti koymak anlamına gelmektedir.²⁶ Oysa bağlama için böyle belirti/imağ söz konusu değildir. Bununla birlikte göze de hitap etmeyen bir görselin tercih edilmesi, sunum açısından da kusurdur.



Görsel 32. Görselin konu/tema ile uyumsuzluğu.

²⁶ Gerçek hayatta bağlama çalan ve bu görseldeki tipe uygun çok sayıda müzisyen görmek mümkündür. Ancak aksi şekilde bağlama çalan uzun saçlı, küpeli, sakallı müzisyen tipleri de görmek mümkündür. Ders kitabında bunları kullanmak da yerinde görülemez. Örneğin görseldeki tipte olup gitar ve piyano çalan kimseler de gerçek hayatta mutlaka vardır ama bu tipte gitar ve piyano çalan bir görsel oluşturmak doğru bir seçim olmazdı. Bu seçenekler arasında görselde kullanılan tipin en çok bağlamaya uyan bir tip olmasına rağmen yine de ortalama/olağan tipin tercih edilmesinin daha isabetli bir seçim olabileceği düşünülebilir. Eğer sayfalarda birden fazla ‘bağlama çalan müzisyen’ görseli kullanılacak olsaydı birini mutlaka bu şekilde, hatta başında bir kasketle birlikte çizmek yerinde ve uygun olabilirdi. Ayrıca çizimde tercih edilen oturma biçimi ile görselin kült Âşık Veysel fotoğrafına benziyor olması da Âşık Veysel imajının klişesine zarar verecek niteliktedir.

Aynı kitabın kemençeyi tanıtırken kullandığı görselde de saçlı olmayan/kel adam kullanması (TTK3/119), başka bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Birkaç sayfa arayla bu özellikte görsel kullanmış olan kitap, farkında olmadan, enstrüman çalan insanlarla ilgili olarak öğrencilere, genelleme yapılabilmesine sebep olacak ‘orta yaş üstü, saçlı olmayan’ bilgisi vermiştir. Oysa böyle bir şey söz konusu değildir. Bununla birlikte müzisyen daha çok Doğu ve İç Anadolu tipinde çizilmiştir. Aksine kemençe Karadeniz’e özgü bir enstrüman olduğu için yüz yapısı ve kemerli burnuyla Karadenizli tipinde çizilmelidir. Kemençe bilgisi bu şekilde tamamlanmalıdır.



Görsel 33. Görselin konu/tema ile uyumsuzluğu.

Bu örneklerde de görüldüğü gibi, kullanılan görsellerin anlatılan konu ile etraflıca örtüşmesi, onu tamamlaması/zenginleştirmesi, geneli temsil etmesi; yapılan öğretim faaliyetinin tam ve doğru yapılabilmesi için, gereklidir.

Aşağıdaki örnekte, kitabımızın ‘**Türkiyemizi Tanıyalım**’ sayfasında bir Türkiye haritası, şehirler ve o şehirlerin bellibaşlılarının en meşhur unsurlarının resimleri yer almış; İstanbul için Sultanahmet Camii, Denizli için Pamukkale, Konya için Mevlana, Adana için pamuk, Van için Van Kedisi vb. Akdeniz, Karadeniz ve Ege Denizi için de mavi renk ve havaya zıplayan balıklar görseli kullanılmıştır. Ancak Şanlıurfa’daki ‘**Balıklığöl**’ için de benzer bir şekilde maviliklerden zıplayan balık görseli çizilince (ATH2/97) ortaya yanıltıcı bir durum çıkmıştır.



Bir bütün olarak ele alındığında bir görsel, kendi konseptinde/tarzında kendi dilini de oluşturur. Üç büyük deniz için ‘maviliklerden zıplayan balık’ görseli kullanmak, bu görseli bu haritada ‘deniz’ ile eşdeğer yapmaktır. Bu anlama gelen görseli mavi bir göl ve içinde balık olmasından dolayı ‘Balıklıgöl’ için de kullanmak isabetli olmamakta, gerçeği yansıtmaktan uzak kalmaktadır. Çünkü buradaki göl ve balık, sıradan bir göl ve balık değildir, başka anlamlar taşıyan güçlü bir hikâyenin parçasıdır. Bu sebeple,

Mersin’de her yıl düzenlenen ‘**Narenciye Festivali**’ne ait aşağıdaki görselde, **Portakal ve mandalina ile kaplanmış** tren, motorsiklet, zürafa ve kaplumbağa maketleri görülmektedir.

ETKİNLİK



Mersin'de her yıl Narenciye Festivali düzenleniyor. Aşağıda bu festivalden fotoğraflar var. "Narenciye ürünleri kullanılarak ne yapılmış?" sorusunun cevabını her fotoğrafın yanına yazın.



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

Böyle bir festival kapsamında bu maketlerin yapılması ilgi çekici olabilir.²⁷ Ancak bir ders kitabında portakal ve mandalina ile yapılmış bir ‘**semazen**’ heykeli görseli kullanmak (TTK6/94) doğru değildir. Bu, Mevlevîliği ve Mevlâna’yı küçültmek ve değersizleştirmek anlamına gelir ki bu da eğitim öğretim açısından kabul edilebilir değildir. Böyle bir fotoğraf öğrencilere yönelik hazırlanan bir öğretici kitapta kullanılmamalıdır.

²⁷ Ancak bir festival kapsamında portakal ve mandalina ile yapılmış bir ‘**semazen**’ heykeli kullanmak doğru değildir.

olduğu, havanın güzel olduğu günde çekilmiş bir fotoğraf ile tam ve doğru yansıtılabilirdi.

Aşağıdaki, sahilde el arabasında karpuz satılan görsel (TTK3/134) ise konuyu tam yansıtamamaktan fazlası olarak; Türkiye’yi kötü tanıtmak bakımından, konuyu yanlış anlatan bir görsel olmuştur.



Görsel 36. Görselin doğru olmayan fikir sebebiyle kurgusunda yanlışlık olması.

Aşağıdaki örnekte de görsel, konu ve tema ile örtüşmemektedir. Çanakkale savaşı konusunun anlatıldığı sayfada, savaşın zor ve çetin şartları, yokluk, zorluk ve fedakârlık örneği bir savaş olduğu anlatılmak için, yaygın kullanılan yemek listesi ve altında da yemek kuyruğunda olan askerlerin fotoğrafları verilmiştir. Görselin üst kısmında yer alan ‘liste’ anlatılmak istenene uygun bir unsur olarak dururken altındaki, ellerinde kocaman leğenlerle yemek kuyruğunda duran Çanakkale askeri fotoğrafı (TTK6/118), konu ve tema ile tezat bir görünümüdür.

ETKİNLİK

Çanakkale Savaşı, büyük yokluklar içinde kazanılmıştır. Aşağıdaki menüyü inceleyin. Bu konuyla ilgili olarak arkadaşlarınız ve ailenizle konuşun.

15 HAZİRAN 1917 Sabah üzüm hoşafı Öğle yemek yok Akşam yağlı buğday çorbası Ekmek tam	26 HAZİRAN 1917 Sabah yemek yok Öğle yemek yok Akşam üzüm hoşafı Ekmek tam
18 TEMMUZ 1917 Sabah üzüm hoşafı Öğle yemek yok Akşam yarım ekmek	8 AĞUSTOS 1917 Sabah yarım ekmek Öğle yemek yok Akşam şekersiz üzüm hoşafı

Not: 21 Temmuz 1917 tarihinden itibaren ordu emriyle dağıtılan ekmek miktarı 500 grama indirilmiştir, çünkü buğday ve un kalmamıştır.



Görsel 37. Seçilen görselin anlatılmak istenene uygun olmaması.

Görselin yazıdan farklı olarak daha savunmasız olduğu gerçeği burada da görülmektedir. Yazı ile olsaydı, her bir leğenin onlarca, yüzlerce askerden oluşan koca bir bölüğün üç öğün yemeği olduğu bile söylenebilirdi²⁸ ancak tek görselde bu ayrıntıyı ifade edebilmek mümkün değildir. Ancak okuyucu/öğrenci için bilgi, gördüğü imaj ile olmaktadır. Kocaman leğenlerle yemek kuyruğunda olmak fotoğrafı, yokluğu değil bolluğu gösteren bir imajdır. Bu sebeplerle bu görsel ile bu kompozisyonda konu ve tema ile örtüşmeme kusurundan fazlası olarak, bu savaşı/mücadeleyi değersizleştirdiği ve itibarını zedelediği için iyi olmayan, olumsuz bir anlatım yapılmıştır.

²⁸ Çanakkale savaşına dair gerçek bilgilere dayanarak kuyrukta bekleyen askerlerin her birinin kendi mangası ya da bölüğü için sırada durduklarını, leğene alınacak her yemeğin kalabalık asker grubunun tamamı için alınan yemek olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz ancak buna rağmen konu anlatımında bu görseli kullanmak yerinde değildir. Örneğin bu savaş sürecinde mutlaka askerlerin gülüp eğlendikleri zamanlar da olmuştur ve belki arşivlerde öyle fotoğraflar da vardır ama bu savaş anlatılırken o fotoğrafların kullanılması, bu savaşın ruhuna ve öğrencilere verilmek istenen temasına uygun düşmeyeceği için öğrenciye yönelik hazırlanan ders araç ve gereçlerinde kullanılmamalıdır.

Başka bir kitapta karşılaşılan, Kurtuluş savaşında kağıyla yük taşıyan kadının bacaklarının alt kısmının çıplak çizilmesi, (TTK3/63-67) fotoğrafın gerçeğiyle ve anlatılan konunun teması ile örtüşmemektedir.

Metinle verilmek istenilen ile buna bağlı olarak kullanılan görselin birbirini tam karşılamaması, örtüşmemesi; konunun anlaşılmasına ya da yanlış anlaşılmasına sebep olabilecek önemli bir uyumsuzluktur. Kullanılması düşünülen görselin baştan sona ne anlattığının iyi tespit edilmesi gerekir. Sayfaya konulmadan önce de görselin konu ve tema ile tam uyumlu olduğundan, uyumsuzluk doğurabilecek herhangi bir ayrıntı taşımadığından, farklı gözlerle bakılarak emin olunmalıdır.

2.1.2.4. Görsellerle ilgili tespit edilen diğer olumsuzluklar

Görsellerin, bütüne bağlı olarak kitabın sayfaları arasındaki ve sayfadaki kompozisyonları, sıraları, yaptırılmak istenilen etkinlik için uygun olup olmamaları tespit edilen diğer olumsuzluklardır.

İncelediğimiz, ilkokul yaş grubuna hitap eden ders kitabında, ilgili görsellerin birkaç sayfa aralıyla kullanılma şekillerinden dolayı şöyle bir olumsuzluk ortaya çıkmaktadır: Yemek yeme konusunun işlendiği kitabın 161. sayfasında, balık yemekten söz edilmiş ve bunun için de fırın tepsisinde yan yana dizilmiş pişmiş balıklar görseli kullanılmış, 164. sayfada ise sayılar konusu için akvaryumda sevimli balıklar görseli tercih edilmiştir. (TTK1/161, 164) Bu tercih, kitabın hitap ettiği kesim ve yaş grubu için yerinde olmayan bir kullanımdır. Küçük bir çocuğa sevimli olarak gösterilen bir canlı varlık, birkaç sayfa öncesinde yenilecek bir unsur olarak gösterilmemelidir.



Görsel 38. Seçilen görsellerin, kitap kompozisyonu bakımından yanlış olması.

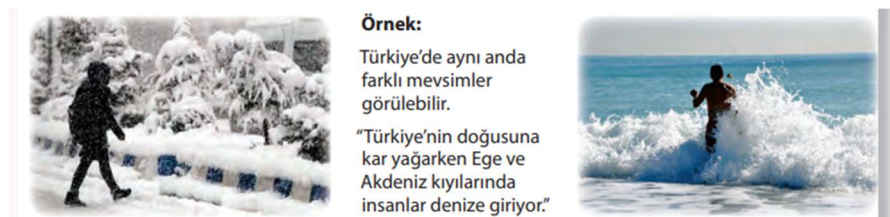
Kitap sayfaları arasındaki uyumdan söz edebildiğimiz bu örnekte de görüldüğü gibi kitabın tamamı da bir kompozisyonudur. Bununla birlikte, sayfa kompozisyonu, bir

bakışa sığdığı için daha da belirgin ve görünür durumdadır. Aşağıdaki örnekler de tek sayfada birbiri ardına yerleştirilen görsellerin, sıralarının ve konumlanma yönlerinin öğrenmeye olan olumsuz etkisi ile ilgilidir.



Görsel 39. Görsellerin, sayfa kompozisyonunda sıralarının doğru olmaması.

Gerçek hayatta sıraları ‘ilkbahar, yaz, sonbahar, kış’ şeklinde olan mevsimlerin sıraları bu görselde bu sıraya göre verilmemiştir. (TTK3/137-150) Mevsim görselleri, sayfada; gerçek sıralarına, öğrenciye öğretilmesi gereken sıralarına göre yerleştirilmelidir. Değilse başka bir öğrenmeyi olumsuz etkileyecek, öğrenmeyi güçleştirecektir.



Görsel 40. Görsellerin, sayfa kompozisyonunda yer/yönlerinin doğru olmaması.

Yine aynı gerekçelerle yukarıdaki görsel için şu değerlendirmeyi yapmak mümkündür. Türkiye'nin doğusu ile batısını mevsimsel özellikleriyle karşılaştıran '**Türkiye'nin doğusuna kar yağarken Ege ve Akdeniz kıyılarında insanlar denize giriyor.**' (TTK6/35) ibaresine bağlı olarak yazının iki yanına konulan fotoğraflar, Türkiye haritası üzerine konulacak olsaydı kar ve deniz fotoğrafları yer/yön/konum olarak nereye konulacaksa harita olmadan yapılan bir yerleştirmede de öyle yapılmalıydı (İşeri, 2010). Çünkü zihnimizde yerleşmiş olan bir Türkiye haritası vardır ve edindiğimiz bilgiler belleğimize yerleşirken öğrenme sürecinde bu formlar kullanılmaktadır.

Aşağıdaki örnekte ise kullanılan görsel yaptırılmak istenen etkinlik için elverişli değildir. Almanya ile Türkiye'nin haritada öğrenilmesi için hazırlanan çalışma sayfasında, '**Türkiye'nin haritada bulunup boyanması**' istenmiş ancak Türkiye'nin sadece Ege bölgesinin görüldüğü diğer kısımlarının olmadığı bir harita verilmiştir. (T3ÇD/44)



Görsel 41. Görselin, yaptırılmak istenen etkinliğe elverişli olmaması.

Görsellerin oluşturulmalarında olduğu kadar kitap sayfalarına ve sayfa yüzeylerine yerleştirilmelerinde de kompozisyon önemlidir. Doğru görselin, doğru yerde, konunun öğretilme şekline uygun, yapılmak istenilene uyumlu olup olmamasına dikkat edilmelidir.

Yapılan bütün tespitlere ve elde edilen bulgulara dayanarak kullanılacak görsellerin genel itibariyle nasıl olmaları gerektiğiyle ilgili olarak şunlar söylenebilir: Görsel; temsil ettiği varlığı ya da konuyu doğru ifade etmeli, içinde bulunulan toplumun kabullerine uygun olmalı, farklı yorumlamalara sebep olabilecek konu dağıtıcı ayrıntılardan arındırılmış, sade, anlaşılır olmalı, kullanıldığı konu ve tema ile örtüşmeli, uyumlu olmalı, yansıtılmak istenileni açıkça gösterebilmeli, muhatabına/okuyucusuna/öğrencisine uygun seçimler yapmada sorumlu davranmalı, onların beğenisine uygun, estetik, duygusal ve bilişsel gelişimlerini göz önünde tutan pedagojik bakış açısına sahip olmalıdır.

Görsellerin oluşturulması ve yazıların, çalışma ve etkinliklerin tasarımı ve sayfaya yerleştirilmeleri; kâğıt, boyut, cilt, kapak, renk ve yazı stili gibi biçim ve tasarım ile ilgili yayın sürecine bağlı hususlar doğrudan yayınevinin ve ilgili tasarımcının ürünü olmakla ve onların sorumluluk alanına girmekle birlikte değerlendirme sürecindeki tespitlerimiz bu konuda yazara da dolaylı olarak sorumluluk yüklendiğini göstermektedir. Ürün kullanıma hazır hale gelmeden önce, yapım aşamasında yazar tarafından değerlendirilmeli, ihtiyaç görülen hususlar için tasarrufta bulunulup müdahil olunmalıdır. Çünkü ortaya çıkan ürün sonuçta yazarının eseridir, diğer bütün unsurlar, yazarın ve kitap aracılığıyla ortaya çıkan öğretim faaliyetinin yardımcılarıdır. Ve çünkü belli bir zamandan sonra bütün bu ekipten okuyucuyla başbaşa kalacak olan yalnızca yazar olmaktadır. Herkes işini bitirip gitmiş olacak ama kitabın beğenilip beğenilmemesi, satılıp satılmaması, kısa süre sonra kullanımının bitmesi ya da çok uzun yıllar daha kullanılacak olmasının sonuçları en çok yazarı etkileyecektir. Yazar çok güzel anlatmışsa bile konuyu temsil edemeyen bir görsel, noktaları birleştiren ya da boyayınca ortaya çıkan estetik olmayan bir sayfa, doldurulacak alana sığamayan bir sözcük ya da cümle doğrudan kitabın yazarını sorumlu kılacaktır. Bu sebeplerle yazar, ilgili görevlilerle birlikte biçim ve tasarım ile tashih aşamalarında daha etkili ve belirleyici olmalıdır.

2.2. İÇERİK İLE İLGİLİ DURUMLAR

Ders ve okuma kitaplarının üzerinde durulması ve incelenmesi gereken bir diğer yönü muhtevadır. Kitaplar; yazarının bilgi, tecrübe, uzmanlık ve kabiliyetine göre şekillenen eserlerdir. Bu bakımdan kitapların içeriği, biçim ve tasarım kısmından farklı olarak, doğrudan yazarın yetkinliği ile ilgilidir ve sorumluluk tamamıyla yazara aittir.

İçerik/muhteva denilince kastedilen; materyalin sayfalarında yer alan her tür sözcük, ibare, cümle, yöneltilen soru cümleleri, yönerge cümleleri, kullanılan her tür okuma parçası/metin ve metnin konusu, kurgusu, anlatımı, dil ve üslûbu, imlâ ve noktalama özellikleri; bütün bunların öğrenci profil, yaş ve seviyeye sosyolojik ve pedagojik açıdan uygunluğudur.

İçeriğin, dil ve edebiyat kural ve kriterlerine göre olan durumu dil ve anlatım özelliği, okuyucu/öğrenci nezdindeki durumu da pedagojik açıdan görünümüdür.

2.2.1. Dil ve Anlatım İle İlgili Olanlar

Dil ve anlatım, yazarın yazarlık kimliğidir, üslûbudur. Söylenilmek anlatılmak istenileni kendinde olana göre yapmakla ortaya çıkar. Yazarkenki şahsî tasarruf ve farklı ifade tercihleri yazarın özgünlüğünü, yaratıcılığını, rengini, kokusunu, desenini ve tarzını belirler (Önal, 2008).

İncelenen kitaplarda genel olarak; noktalama ve imlâ hataları, deyimın yanlış kullanılması, tercih edilen sözcük veya ifadenin doğru ek almamış olması, yerinde ve uygun kullanılmaması, yanlış ya da eksik/fazla olması, anlatım bozukluğu, anlatım kusurları; açıklık, akıcılık, yalınlık, duruluk, özlülük, doğallık, tutarlılık ve inandırıcılık özellikleriyle sunum ve hikâye ediş, anlatımın estetiği, tekniği, amaca uygunluğu, dilbilgisi kurallarına uygunluğu, başlık ve içerik, üslûp, kurgu ve öğretim tarzı başlıklarında metinsellik kriterleri, materyalin niteliği ve öğretim etkinliği/süreci bakımından bir takım eksik ve hatalı sayılabilecek dil ve anlatım kusurlarına tesadüf edilmiştir.

2.2.1.1. Noktalama yanlışları

Bazı örneklerde Türk Dil Kurumunun belirlediği noktalama kurallarına uyulmadığı görülmektedir.

‘**T.B.M.M.**’ (YDT4ÇK/64),

harflerinin arasına nokta konulmaması gereken kısaltmalardandır. ‘**TBMM**’ şeklinde yazılmalıdır (TDK, 2000: 52).

‘Bugün Betül’ün doğum günü. Serap, Belma ve Polat birlikte Betüllere gittiler. **Polat köpeği Pamuk’u da götürdü.** (DT2ADOK/42)

‘Polat (,) köpeği’ sözcüklerinin arasına yanlış tamlama yapılmaması için virgöl konulmalıdır (TDK, 2000: 55). (**Polat, köpeği Pamuk’u da götürdü.**)

‘Bunun üzerine devleti yönetenler ve **padişah M.Kemal** için ‘ölüm emri’ verdi.’ (DT3ADOK/25)

cümlesinde ‘padişah’ sözcüğü ile ‘M.Kemal’ sözcüğünün arasına, anlam bağlantısı kurulmasını önlemek için virgöl konulmalıdır (TDK, 2000: 55). (...**padişah, M.Kemal** için ‘ölüm emri’ verdi.)

‘Sonunda **istediğimiz gibi, bir araba** satın aldık.’ (RD3İY/49)

cümlesinde, tamlamanın unsurlarının arasına konulmaması gerektiğinden virgöl olmamalıdır (TDK, 2000: 53-56). (...**istediğimiz gibi bir araba...**)

Zarf fiil eki almış fiilimsilerden sonra virgöl kullanılmaması gerekirken (TDK, 2022a) bazı örneklerde kullanıldığı görülmektedir.

‘Sözcükleri doğru **sıralayarak**, tümceler yap.’ (DT2ADOK /38),

‘Tam demire **vuracakken**, Keloğlan kapıyı açmış.’ (KK/8),

‘Bir yıl boyu **çalışıp**, yorulan kişiler tatil yaparak dinlenirler.’ (DT3ADOK/75)

‘Arılar çiçekten çiçeğe dolaşp, **bal topluyorlar.**’ (RD3İY/29)

‘Bizlere ayrı ayrı **söyleyince**, hepimizle birlikte güreşmek istediğini ‘zannettik.’ Sonra **anlaşarak**, işi tatlıya bağladılar.’ (RD3İY/44)

Bağlaçlarla birlikte virgöl kullanılmaması eğilimine rağmen (TDK, 2022a) bazı örneklerde kullanıldığı görülmektedir.

‘Dün okula gelemedim, **çünkü...**’ (YT4ÇK/19),

‘**Ne** tavşan, **ne** de keklik avlayabilirmiş.’ (KK/10),

‘Keloğlan o kadar tembelmiş **ki**, hiç bir iş yapmaz; bütün gün, ocağın başına serdiği postun üzerine oturur, uyuklarmış.’ (KK/2).

‘Kelimedeki ekleri, anlamlı kısmı kalıncaya kadar ayırırsak, geriye kalan kısmı, o kelimenin köküdür.’ (RD3İY/14)

cümlesinde şart ekinden sonra virgül kullanılmaması gerekirken (TDK, 2022a) kullanılmıştır.

İkilemelerin arasına virgül konulmaması kuralına (TDK, 2000: 54) rağmen bazı örneklerde kullanıldığı görülmektedir.

‘**Renk, renk** kelebekler’, ‘**Cıvıl, cıvıl** oynayan, bağırان çocuklar...’ (RD3İY/29),

‘**Renk, renk, çeşit, çeşit** arabalar...’ (RD3İY/49)

‘**Teker, teker**’ gelin! (RD3İY/44)

‘Doğru **mu** duymuştu.’ (KO/4)

cümlesinin sonuna soru işareti konulmalıdır (TDK, 2000: 60).

‘Sevgili **Fusun’cuğum**, İstanbul’dan buraya geleli on gün oldu. İlk fırsatta sana yazacağımı söylemişim. Sözümü tutuyorum. ... Cevabını beklerim. Gözlerinden öperim. Şeniz’ (RD3İY/21)

Mektup yazısındaki ‘Füsuncuğum’ hitabında, kesme işareti kullanılmamalıdır (TDK, 2000: 68-69).

Ya o? O’nun anne ve babasından başka kimsesi yoktu. ‘Keşke bir kardeşim olsaydı,’ diye düşündü Koray.’ (KO/2)

‘O’nun’ derken zamire gelen ilgi eki kesme işaretiyle ayrılmamalı (TDK, 2000: 69), tırnak içindeki cümlelerin sonuna da virgül konulmamalıdır (TDK, 2000: 54).

Öğrencilere yönelik hazırlanan kitapların, belirlenmiş noktalama kurallarına uymaları, öğrencilerin dili kurallarıyla doğru öğrenmeleri ve kullanmaları açısından önemlidir (MEB, 2019: 8).

2.2.1.2. İmlâ yanlışları

İmlâ kuralları; birlik sağlanması bakımından yazıda, bağlı kalınması, uyulması gereken ilkeler bütünüdür (TDK, 1983: 577). Taranılan dökümanlarda çok sayıda imlâ hatasına rastlanmıştır. Belli başlıları şunlardır:

‘Yatsı namazından sonra kılınan yirmi rekatlık namazın adı da ‘**teravi**’dir.’ (TADD5/118)

cümlesinde, ‘**teravih**’ olması gereken sözcük yanlış yazılmıştır (TDK, 2000: 424; TDK, 2022b).

Birçok örnekte sözcüğün söylenildiği gibi yazılmasından kaynaklanan hatalar görülmektedir (TDK, 2000; TDK, 2022b).

‘İp **atlyabilir** misin?’ (RD3İY/33) (*atlayabilir*), ‘Çilek: Benim rengim kırmızı, / **Yeyin** bakın çok tatlı. ’ (YT2/54) (*Yiyin*), ‘Elbette, niçin **satmayım**?’ (RD3KÇ/27) (*satmayayım*), ‘Fatma ablama **söyleyim**.’ (T1OYÖ/58) (*söyleyeyim*), ‘**Haydin** çocuklar okula’ (DT2ADOK /6) (*Haydi*), ‘**Yukarda**, yıldızların içindeki kelimeleri yazınız!’ (RD3İY/52) (*Yukarıda*), ‘**sarmısak**’ (DT2ADOK /66) (*sarımsak*).

‘Herkes gibi, Nasrettin Hoca da **Rüya** görmüş.’ (YT2/72) (*rüya*), ‘Okula gitmedim, **Çünkü** hastayım.’ (YT4/27) (*çünkü*), ‘**Onlara**’ (DT4ADOK/23) (*onlara*)

örneklerinde küçük harfle yazılması gerekirken büyük harf kullanımından kaynaklanan imlâ hataları görülmektedir (TDK, 2000).

‘Yusuf, Aydın Deve Güreşleri Festivali’nde her yıl **160’dan fazla** deve güreşiyor.’ (TTK8/126)

cümlesinde ses uyumu yapılmamasından kaynaklanan imlâ hatası görülmektedir (TDK, 2000: 10). (160’tan)

Bir örnekte, düzeltme işaretinin (^) anlatıldığı sayfada ‘**Lale Bahçesi**’ oluşturma etkinliği yapılmış. ‘**Lale**’ (YT2/74) sözcüğü sayfada beş kez geçmiş, ancak hiçbirinde doğru olarak ‘lâle’ şeklinde yazılmamıştır (TDK, 2000: 309).

Bir örnekte Cumartesi gününün kısaltmasının ‘**Curt.**’ (YT3/7) olarak yazıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanım/kısaltma şekli doğru değildir (TDK, 2000: 73-74).

‘de’ bağlacının ayrı yazılması gerekirken (TDK, 2000: 16) yazılmayıp bitişik yazılması hatasıyla da çokça karşılaşmıştır.

(Üzerindeki kabuğun evi olduğunu söyleyen küçük kaplumbağa) ‘**Evimde** benimle birlikte büyüyor.’ (YT3/42) (*evim de*), ‘Akşam **olupta...**’ (YT3/30) (*olup da*), ‘**Hiçte** sandıkları gibi olmamış.’ (YT3/82) (*Hiç de*), ‘Her **ikisininde** karnı ağrıyor.’ (RD3KÇ/65) (*ikisinin de*), ‘Bu peygamberlerden **biride** Hz.Nuh Peygamberdir.’ (RD4KÇ/43) (*biri de*), ‘**Sende** bizim gibi bir insansın.’ (RD4KÇ/43) (*Sen de*), ‘**Sende** resimleri incele.’ (TTK1/27) (*Sen de*), Biliyorsan **onlarında** adlarını yuvarlakların içine yaz.’ (DT2ADOK/33) (*onların da*), ‘Bu **seferde** ben kelimeleri karıştırdım. Bana yardım edin. Kelimeleri doğru sıraya koyalım.’ (TTK3/23) (*sefer de*), ‘Diğer parmaklarının **ucunuda** arkadaşlarının resimlerini çiz.’ (TTK1/23) (*ucuna da*) (Bu örnekte ‘**ucunu**’ sözcüğü yönelme(-e) eki alması gerekirken belirtme (-i) eki aldığı için de imlâ hatası taşımaktadır.

Bitişik yazılması gereken –de bulunma hâl ekinin (TDK, 2000) ve –ki aitlik ekinin (TDK, 2000: 16) ayrı yazılmasından kaynaklanan imlâ hataları da görülmüştür.

‘**Harita da** bul.’ (YT3/88) (*Haritada*), ‘**Ben de** var, **sen de** yok. / Başım da var, elim de yok. / Evde yok, okulda yok. / Kuşta yok, bülbülde çok. (‘B’ harfi)’ (YDT4ÇK/44) (*Bende, sende*), ‘**ağzında ki** peyniri’ (YT3/37) (*ağzındaki*) -ki eki ayrı yazılmış.

Bitişik yazılması gereken bazı birleşik sözcüklerin (TDK, 2000; TDK, 2022b) ayrı yazıldığı görülmektedir.

‘...küçüğü de keseriyle **öte beri** yaparak yaşamını sürdürüyormuş.’ (YDT4/42) (*öteberi*), ‘**Kahraman Maraş**’ (YDT4ÇK/51) (*Kahramanmaraş*), ‘**Şanlı Urfa**’ (YDT4ÇK/51) (*Şanlıurfa*), ‘...**hiç bir** iş yapmaz; bütün gün...’ (KK/2) (*hiçbir*), ‘**alış veriş**’ (TTK2/193) (*alışveriş*).

‘kuzey **yarıküre**’ ve ‘güney **yarıküre**’ (ATH2/26-27) (*yarı küre*), Fakat **birşey** belli etmedi. (DT2ADOK/64) (*bir şey*)

örneklerinde de ayrı yazılmaları gereken sözcüklerin (TDK, 2000) bitişik yazılmasından kaynaklanan imlâ hatasıyla karşılaşmıştır.

İmlâ kurallarına, dilde birliğin sağlanması açısından titizlikle uyulmalıdır (MEB, 2019: 8). İncelediğimiz kitaplardan, basımı Türkiye dışında yapılmış olanlarında daha çok imlâ hatası olduğu tespit edilmiştir.

2.2.1.3. Deyimin yanlış kullanılması

Deyimler, dilin kalıplaşmış sözleridir. Biçim ve anlamca değiştirilemeyen yapılarıdır. Bir gramer unsuru olarak deyimlerin; sözcüklerinin başka sözcüklerle değiştirilmesi, sözcüklerinin yerlerinin/sıralarının değiştirilmesi, özgün ifade ediliş tarzları ve taşıdıkları anlam özelliklerinin değiştirilmesi söz konusu değildir. Buna uyulmaması dil ve anlatım kusurudur. İncelenen okuma parçalarında geçen kusurlar; deyimlerin yanlış yerde ve anlamda kullanılması, aslına uygun kullanılmaması, bağlama ve kişiye göre uygunsuzluğu ve yazarın kullanmaya çalışma çabasıyla dolaylı ortaya çıkan zorlama görüntüsü ile ilgili durumlardır.

Birbirleriyle iyi anlaşılan geyik, karga ve kaplumbağanın yaşadıklarının anlatıldığı bölümde yer alan;

‘...birlikte yaşamaya yemin etmişler. **Yedikleri içtikleri ayrı gitmiş**, üçü de birbirini pek sevmiş. Biri zor durumda kalsa, öteki yardıma gitmiş...’ (TK/9)

anlatımında geçen ‘yedikleri içtikleri ayrı gitmemiş’ şeklinde olması gereken deyim yanlış kullanılmıştır. Çünkü metnin deyimden sonraki kısımlarında da söz konusu kimselerin aralarının bozulmasına dair bir şey söylenmemiş aksine metin iyi geçindiklerine dair anlatımlarla sürdürülmüş ve bitirilmiştir.²⁹

‘Geceleri ninni söyler,

Uyuturum dizlerimde.

Uyumazsa uyumam ben

Uyku tütse gözlerimde...’ (YT2/76)

dizelerinde ‘gözünden uyku akmak’ deyimini ile ‘burnunda tutmek’ deyimini karıştırılmış ve ortaya yanlış kullanılmış bir deyim çıkmıştır.

‘Çaylıkta’ başlıklı anı yazısında, küçük kahramanımız, mekân ile ilgili olarak

‘Çaylığı ilk gördüğümde korkmuştum. Çünkü yamaçtaydı ve **çay ağaçlarının arasında hiç boşluk yoktu.**’

dedikten birkaç satır sonra da;

‘Teyzem çay keserken ben çaylığın içinde **aylak aylak dolaştım**’ (TADD5/30)

cümlesini kullanmaktadır. ‘Öylesine zaman geçirmek’ anlamında, bu kadar dar ve sıkı bir yerde ‘aylak aylak dolaşmak’ deyimini doğru bir tercih değildir.

Mektup yazan küçük bir çocuk görseliyle birlikte verilen metin şöyledir:

‘Sevgili Füsün’cuğum, İstanbul’dan buraya geleli on gün oldu. İlk fırsatta sana yazacağımı söylemiştim. Sözümü tutuyorum. Yolculuğumuz iyi geçti. Bavulları boşalttık. Çamaşırlar yıkandı, ütülendi, kaldırıldı. Tatilden sadece anılarımız kaldı. Hepimiz iyiyiz. Okullar açıldı. Her gün çalışıyorum. Gelecek sefere daha uzun yazarım. Cevabını beklerim. **Gözlerinden öperim.** Şeniz’ (RD3İY/21).

Arkadaşına mektup yazan küçük bir çocuk, ‘gözlerinden öperim’ dememelidir. Deyim yerinde kullanılmamıştır. Bu, büyüklerin küçüklere hitaben kullandığı bir ifadedir.³⁰

²⁹ Eğer ‘yedikleri içtikleri ayrı gitmiş’ deyiminden sonra örneğin ‘üçü de birbirinden pek hoşlanmamaya başlamış ve yolları ayrılmış’ anlamında bir anlatım olsaydı, anlamı ve kullanımı özümsemiş bir deyim ustaca ve üst düzeyde kullanımı görülmüş olacaktı. Türkiye’deki öğrenciler için hazırlanan bir metinde deyim bu şekilde kullanılmasıyla, deyim bilen öğrencilere, bildikleri üzerinden tersine kullanım yapılarak dilin zenginleştirilmesi gösterilmiş olurdu ancak henüz deyim orijinal hâlinin öğretilmeye çalışıldığı yurtdışı öğrencisine bunu yaptırmak yerinde olmazdı.

³⁰ Bu bağlamda, akran olanlarca ‘yanaklarından öperim’, küçük olandan büyüğüne hitaben de ‘ellerinden öperim’ ifadesi kullanılmaktadır. Eğer küçük bir çocuk kendisinden daha küçük yaşta olan bir arkadaşına yazıyor ise de bunun belirtilmesi gerekirdi ki bu da başka bir kusur olurdu. Küçük bir çocuğun, ‘gözlerinden öperim’ ifadesini kullanabileceği daha küçük çocuk okuma-yazma bilmeyen yaş grubuna kadar iner. Büyük küçük ilişkisi olsa bile bir çocuğun kullanabileceği değil bir yetişkinin

Bir çocuğun amcası ile ilgili kanaatlerini söylerken kullandığı;

‘...öyle güzel hikâyeler anlatıyor ki onu sürekli **ağzım açık dinliyorum.**’ (TTK8/119) cümlesinde geçen deyim yine bir çocuğun kullanabileceği gerçeklikte olmayan bir durumdur.

Küçük bir çocuğun zor durumda iken kurtulup annesine kavuşması ve ona sarılmasının, çocuğun kendi dilinden anlatıldığı bir anı yazısında geçen;

‘**Annem beni bağrıma bastı.**’ (YDT4/32)

ifadesi gerçekçi değildir. Kendisini kaçırmaya çalışan tanımadığı bir adamın elinden tutup gidecek kadar küçük yaşta olan bir çocuğun bu deymi kullanabilecek, mecazlı anlatım yapabilecek bir dil yeterliliğine sahip olması beklenemez. Ayrıca bu deymi kişinin kendisi için kullanması da yerinde bir kullanım değildir. Bir anne ‘onu bağrıma bastım’ diyebilir çünkü duygunun sahibi kendisidir. Bir gözlemci ‘annesi çocuğu bağrıma bastı’ diyebilir çünkü duygularına tercüman olmaktadır. Ancak başka birinin duygu durumunu 1. şahsın kendisi için kullanması deyiminceliğine aykırıdır.

Kullanımının 1. şahıs ile yapılmasının uygun olmadığı, 2. ve 3. şahıslar için tasvir edici nitelikte kullanılmasının doğru olacağı örneklerle başka kitaplarda da karşılaşılmaktadır.

‘Sevinçten **eteklerim zil çalıyor.**’ (YT3ÇK/23),

‘Yaşasın! Elbette isterim. Sevinçten **ağzım kulaklarıma vardı.** Bakalım büyükelçilik nasıl bir yermiş?’ (TTK8/13),

‘Sizce “**ağzım kulaklarıma vardı**” deyimini kullanarak yaşadığım hangi duyguyu anlatmış olabilirim?’ (TTK8/13),

‘Güzel ne kelime! Harika haber. Bu sefer gerçekten **ağzım kulaklarıma vardı.**’ (TTK8/37),

‘Evet, Yusuf. Gerçekten görülmeye değer bir festivaldir. Halk oyunları, konserler, çeşit çeşit yemekler ve Diyarbakır karpuzları... **Ağzımın suyu aktı valla.**’ (TTK8/124)

örneklerinde kullanılan deyimler, duyguyu yaşayan kişinin durumunu anlatmak için kullanacağı deyim olmaktan çok, durumu tasvir edecek gözlemci/hakim anlatıcının

kendisinden daha küçük biri için kullanabileceği bir ifadedir. Aksi bir belirti olmadığından ve hitap şeklinden mektubun arkadaşına yazıldığı anlaşılmaktadır. Arkadaş genel olarak akrandır. Bunun dışındaki ihtimaller nadir durumlardır ve öğreticilik açısından nadir durumların kullanılması doğru değildir.

kullanacağı bir anlatımın malzemesidir.³¹ Yazarın deyimini kullanma hedefiyle anlatımı şekillendirme çabası hissedilmektedir.

‘Türkler **doğadaki canlı ve cansız tüm varlıkları sevmişler** ve korumuşlardır. Türlerde şu görüş hâkim olmuştur: Yaşam hakkı kutsaldır ve insanla sınırlı değildir. Bunda “**Yaratılanı, Yaratandan ötürü hoş görmek**” ilkesi etkilidir’ (TTK6/145)

Bir kusur ve noksanlık karşısında toleranslı davranmak anlamında ‘hoş görü’lü olmak anlamında kullanılan “yaratılanı, yaratandan ötürü hoş görmek” ifadesi, burada ‘güzel bakmak, hoş görmek’ olarak anlamlandırılmaktadır. Yaklaşım doğru değildir.

İncelenen kitaplarda; deyimlerin yanlış yerde ve anlamda kullanılması, bağlama ve kişiye göre uygun olmaması ve kalıplarının değiştirilmesi olmak üzere üç farklı yanlış yapıldığı görülmüştür. Ayrıca kullanılmak istenen dil yapıları, anlatımın kendi doğallığında kullanılmadıklarında zorlama algısına ve günlük hayatta olmayan biçimlerde ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Anlatımda gerçekçi olmayan bir kuruluğa düşmemek için yazma aşamasında yapaylıktan uzak olunmalıdır (Bölükbaş, 2015: 925; Gürler, 2017: 17-18).

2.2.1.4. Ek ve sözcük yanlışları

Okuma parçası, etkinlik ya da yönerge cümlelerindeki ek yanlışlığı, sözcük eksikliği, fazla veya yanlış sözcük seçimi ya da yerinde olmayan sözcük kullanımı ile ilgili durumlardır.

Bazı örneklerde, anlatımın unsurları, aldıkları eklerin yanlışlığından dolayı uyumsuz ya da yanlış olmaktadır.

‘En sonunda **ana karınca** ‘Bu Baka gelmeyecek bizi kandırdı galiba. Hepimiz açlıktan öleceğiz!’ **diyerek** belindeki kemeri iyice **sıkılaştırmışlar**, bunun üzerine diğer karıncalar da kemerlerine sıkarak hep birlikte yuvalarına dönmek için yola çıkmışlar.’ (CKBK/19)

cümlesi, ‘-lar’ eki çıkarılıp ‘**sıkılaştırmış**’ ve ‘-e’ eki ‘-i’ eki ile değiştirilerek ‘**kemerlerini**’ yazılarak düzeltilebilir.

‘**Ayhan ile arkadaşı** çocuk bahçesinde **oynuyordu.**’ (DT3ADOK/77)

³¹ ‘Etekleri zil çalmak’, ‘ağzı kulaklarına varmak’, ‘ağzının suyu akmak’.

cümlesinde ‘**oynuyorlardı**’ olması gereken yüklem doğru şahıs ekini almadığından özne-yüklem uyumsuzluğu olmaktadır.

Anneler günü için hazırlanan etkinlik sayfasında ‘Bu sayfayı güzelce **boya**. Şiiri **ezberle**. Çizgilerden **kes**. Anneler gününde şiir okuyarak annenize **hediye edin**.’ (YT2ÇK/61)

yönergesinde kullanılan kip başladığı gibi bitmediğinden uyumsuz olmaktadır.

‘Ağabeyim Selçuk da kız kardeşim Sevinç de burada **doğdular**.’ (T1OYÖ/67) cümlesinin yüklemi, küçük çocuğun ağabeyinin doğumundan söz etmesinden dolayı, görülen geçmiş zaman kipi ile değil öğrenilen geçmiş zaman kipi ile çekimlenmeli, ‘**doğmuşlar**’ denmelidir.

‘Adam çocuğa **yıllarca önce** büyük bir savaşta düşmanın eline tutsak düştüğünü, kurtulmak için çok uğraştığını anlattı.’ (RD3KÇ/27)

cümlesindeki ‘yıllarca önce’ sözcük grubu ‘**yıllar önce**’ olmalıdır.

‘Oruç tutmaya hazırlık için **insanların** ortalık aydınlanmadan önce **yenen** yemeğe sahur denir.’ (TTK7/78)

cümlesindeki ‘yenen’ sözcüğü ‘**yedikleri**’ olmalıdır.

‘Bugün, **horoz ötünce horozun çıkardığı** ‘ü’ sesini öğreneceğiz.’ (T1OYÖ/38) yönergesinde fiilimsi doğru kullanılmamıştır. ‘ötünce’ fiilimsisi fiilin bittiğini anlatmaktadır. Burada anlatmak istenen ise horozun ötme anında çıkardığı ses ile ilgilidir. Fiilimsinin doğru anlamda kullanılması ya da durumun doğru fiilimsi ile ifade edilmesi, ‘öterken’ ile giderilebilir. ‘Bugün, **horozun öterken çıkardığı** ‘ü’ sesini öğreneceğiz.’

‘**12 Şubat’ta ki yapılacak olan yaş günü partime** katılmanı isterim’ (T2ÇD/16) cümlesi, ‘12 Şubat’ta yapılacak olan yaş günü partime katılmanı isterim’ ya da ‘12 Şubat’taki yaş günü partime katılmanı isterim’ şeklinde olmalıdır.

‘**Aşağıda ve parçada** geçen bileşik isimleri bul’ (DT2ADOK/35) yönergesi, ‘Aşağıdaki parçada geçen bileşik isimleri bul’ şeklinde olmalıdır.

Bazı örneklerde, sözcüklerin, aldıkları yanlış ekten dolayı yer aldıkları anlatım içerisinde yanlış anlamda kullanıldıkları görülmektedir.

‘...halkımın anılarının ve geçirdiği yüzlerce yıllık **deneylerinin** bir parçasıdır...’ (DT4ADOK/22)

cümlesinde de ‘deney’ yerine ‘**deneyim**’ kullanılmalıdır.

‘Annelerine olan sevgilerini ve **bağımlılıklarını** belirterek, onun elini öperler.’ (DT3ADOK/65)

cümlesinde, başka anlama gelecek sözcük kullanmadan kaynaklanan anlatım bozukluğu yapılmıştır, ‘bağımlılık’ sözcüğünün yerine ‘**bağlılık**’ sözcüğü kullanılmalıdır.

‘...bakkala girdi. İçeride birkaç kişi vardı. **İsteklerini** aldı. Tam bakkaldan çıkmak üzereyken...’ (DT3ADOK/67)

cümlesinde ‘isteklerini’ sözcüğünün yerine ‘**istediklerini**’ sözcüğü kullanılmalıdır.

‘Yavru fare yuvasından çıktı. Merakla etrafına **baktı**. Buralar onun için çok yabancıydı.’ (DT2ADOK/54)

Buradaki anlatımda da yapılan eylemi ‘baktı’ fiilinden çok ‘**bakındı**’ fiili daha doğru karşılamaktadır.

Aşağıda verilen zıt anlamlı sözcükleri **eşler misin?**’ (T2ÇD/34)

yönergesine kullanılan talimat ifadesi ‘**eşleştirir misin**’ olmalıdır.

‘Canan ile Çiğdem bahçede **evcik** yapıyorlar.’ (DT2ADOK/20)

cümlesinde geçen ‘**küçük ev**’ anlamındaki ‘evcik’ sözcüğü dilbilgisel açıdan yanlış olmamasına rağmen kullanılan bir sözcük değildir.

Bazı örneklerde, sözcük noksanlığından kaynaklanan anlam yanlışlığı görülmektedir.

‘Satır sonuna gelen kelimeler, **satıra sığmazsa, heceden** küçük bir çizgi (-) ile ayrılarak yazılır.’ (RD3İY/12)

cümlesi ‘uygun’ sözcüğü eklenip ‘...satıra sığmazsa **uygun** heceden...’ şeklinde söylenmezse eksik ve dolayısıyla yanlış öğretilmiş olur.

‘**Bu hafta** okulda **yemekte neler var?**’. (TTKH1ÇK/66)

Haftalık yemekten söz ederken ‘yemekte ne var’ kalıbı tam oturmamaktadır. Hedeflenen öğünü sorarken denilebilmekte ama geneli sorarken tekil-çoğul uyumsuzluğu ortaya çıkmaktadır. ‘Bu hafta okulda **hangi yemekler** var?’ şeklinde sorulması daha uygun görülmektedir.

Bazı örneklerde de sözcük fazlalığından kaynaklanan anlam yanlışlığı görülmektedir.

‘Haydi, kalkıp kahvaltını yap. **Akşamüzeri** amcanlar bize gelecek. Daha evi temizleyip düzenlemem lazım.’ (TTK8/119)

anlatımında ‘akşama doğru’ gelip/uğrayıp gidecekler’ anlamında olsaydı ‘akşamüzeri’ doğru olacaktı. Ancak metnin bütününden anlaşılan, söylenilmek istenilenin, amcasıgilin akşam misafirliğine geleceğidir. Bu durumda ‘**üzeri**’ sözcüğü çıkarılarak ‘**akşam** amcanlar bize gelecek’ denmelidir.

‘**Bir yıl boyu** çalışıp, yorulan kişiler tatil yaparak dinlenirler.’ (DT3ADOK/75)
cümlesindeki ‘**Bir**’ sözcüğü gereksiz kullanılmıştır. ‘**Yıl boyu**’ denmelidir.

Bazı örneklerde, kullanılan bazı sözcüklerin muhtelif açılardan doğru olmadıkları görülmektedir.

‘**İnsanlar için kullanılan sıfatlar**’ başlıklı boşluk doldurma çalışmasında, verilen seçenekler arasında bulunan ‘**iyilikbilir**’ (TADÇD3/24) sözcüğü, kullanılan bir sıfat değildir. Onun yerine yaygın kullanılan ‘**iyiliksever**’ ya da ‘**kıymetbilir/vefalı**’ olmalıdır.

‘Yağ yağ yağmur

Tarlada çamur

Ver Allahım ver

Bol verimli yağmur.’ (T1ÇD/70)

şiiirindeki ‘verimli yağmur’ sözcük grubu ‘**bereketli** yağmur’ olmalıdır. Çünkü yağmur, toprağın verimini artırır; verimli olan yağmur değil topraktır.

‘Suda yaşayan **hayvanların** adlarını yazar mısın?’ (T2ÇD/27)
yönergesinde ‘hayvanlar’ sözcüğü yerine ‘**canlılar**’ sözcüğü daha isabetli bir tercih olabilirdi.

‘Bahçeye **çiçek diktik. Sebze diktik.**’ (YDT4/24)
cümlesindeki ‘diktik’ fiili ‘ektik’ olmalıdır.³²

‘Eve gidince bugün yaptığım geziyi anneme anlatmalıyım. Ancak biraz **üşeniyorum**. Çünkü çok yoruldum.’ (TTK8/41)

Burada ‘üşenmek’ sözcüğü kullanılmamalıdır. ‘Üşenmek’ fiili, içinde bulunulan durum ile ilgilidir, eve gidince yapılacak şey için önceden üşenmek fiili kullanmak yanlış olur. Daha eve gidilmeden, annesi ‘anlat’ demeden, bunun için önceden üşenildiği söylenmemelidir. Bu biraz duygu durum ile de ilgilidir; belki eve gidince

³² Ağaç, fidan dikilir; çiçek, sebze, tohum, fide ekilir.

bütün yorgunluğuna rağmen uzun uzun anlatmak da isteyebilecektir. Ayrıca, eve gidince evdekiler ‘hadi bize bugünkü gezini anlat’ deseler; karşılık olarak ‘üşeniyorum’ demek yerinde olmayacaktır. Onun yerine ‘çok yorulдум, hiç konuşacak hâlim yok’ anlamında ifadeler kullanılabilir. Üşeniyorum, tam bu anlama karşılık gelmemektedir.

Yazarın ‘üşenmek’ fiilini kullanmaya odaklandığı için anlatımdaki incelikleri göremediği düşünülmektedir. Fiil ya da hazırlık cümlesi değiştirilmelidir.

Elindeki alışveriş filesini uzatıp ‘**Bakkal ve manava uğradık**’ (TTK6/20) diyen çocuğa, ‘Neler almışsınız böyle? **Hepsi çok lezzetli görünüyor.**’ (TTK6/20) diye karşılık veren kardeşinin cümlesindeki ‘**lezzetli**’ sözcüğü anlamca doğru yerde kullanılmamıştır. Burada ‘güzel’ sözcüğünü kullanmak daha isabetli olabilirdi. Çünkü ‘lezzet’ tadına bakmak ile ilgili bir sözcüktür. Alışveriş filesindeki yiyecek ve içecekler, karşıdan bakılınca güzel görünürler ancak yenir ya da içilirlerse, tatlarına varılınca lezzetli oldukları, tatlarının güzel olduğu söylenebilir.



Görsel 42. Yanlış sözcük seçimi örneği.

‘Ses öğretme çalışmasındaki *Ee* harfiyle başlayan 5 tane **isim adı** yaz. ’
(DT2ADOK/17)

yönergesinde, ‘**kişi adı**’ denilmelidir. ‘İsim adı’ doğru bir kullanım olmamaktadır.

‘Annesinden **yarın** da yeni arkadaşlarıyla buluşmak için izin aldı.’ (T2OYÖ/9)
cümlesinde ‘yarın’ sözcüğünün yerine ‘**ertesi gün**’ kullanılmalıdır.

Masalın sonrasında etkin, gözü açık, iş bitirici ve zeki biri olacak olan Keloğlan’ın **başlangıçtaki** hâli için kullanılan,

‘Keloğlan...**ilkın silik** bir kimse iken...’ (RD3İY/25)

ifadesindeki ‘silik’ sözcüğü ile, ‘**sessiz sedasız, kendi hâlinde**’ olarak söylenilmek istenilenin ötesine geçerek Keloğlan’ı kötüleyici bir ifadeye dönüşmektedir. Kullanılan sözcük, söylenilmek istenilenle tam olarak örtüşmemektedir. ‘İlkin’ sözcüğü ise günlük dilde yaygın kullanılmayan bir seçimdir. Özellikle de yurtdışı çocukları için güncel dilin kullanılması önemlidir. Her iki sözcüğün de yerine daha güncel ve uygun olanları kullanılmalıdır.

‘–Dolaptan elma getirir misin?’

–Elma kalmamış.

–**Yazık!** Canım elma yemek istemişti.

–Yarın pazara gider, alırız.’ (RD3İY/37)

diyalogunda geçen ‘yazık’ ünlemi, konuya göre yerinde bir seçim olmamaktadır. Bu şekilde basit bir olumsuzluğa karşılık büyük ve önemli bir hayıflanma, çok üzülmeye, büyük şanssızlık, duruma kahretme anlamları hissedilmektedir. Onun yerine örneğin ‘**hadi ya/tüh**’ gibi bir ünlem kullanılması, konunun mahiyetine karşılık gelebilecek basitlikte bir olumsuz duruma üzülmeye, şanssızlık yaşama anlamı verebilirdi.

‘**Ağaç**’ şiirinde geçen ‘**Temizlerim pis havayı**’ (YT3/81)

cümlesinde anlatılmak istenilene göre ‘pis hava’ yerine ‘**kirli hava**’ kullanılmalıdır. Ağacın etki ettiği havanın temiz olmadığı nesnel bir durumdur ancak ‘pis’ sözcüğü öznellik belirtmektedir.

‘**Ailen ne iş yapıyor?**’ (TTKH2ÇK/10)

Gerçek hayatta da kullanılmayan bu sorunun kullanışlılığı olmadığı görülmektedir. Sorunun yöneltildiği kimse için ‘aile’ en azından anne ve babayı kastetmektedir. İki farklı insanın, doğal olarak iki farklı iş yapan kimselerin tek çatı altında ne iş

yaptıklarını söyleyebilmek mantık olarak mümkün değildir. Onun yerine ‘**Annen-baban ne iş yapıyor?**’ diye sorulabilir.

‘- Sen **hangi şehirde yaşıyorsun?**

- Ben **İstanbuluyum.**’ (TTKH2ÇK/11)

diyalogunda sorulan soru ile verilen cevap arasında uyumsuzluk vardır, verilen cevap sorunun karşılığı değildir. ‘İstanbulu olmak’ orada doğmak ya da yaşamının önemli bölümünü orada geçirmektir. Soru ise şu anda ‘hangi şehirde ikâmet etmek/yaşamak’ bilgisini öğrenmeye yöneliktir. Diyaloglar, ‘-Hangi şehirde yaşıyorsun? / –İstanbul’da yaşıyorum.’ ya da ‘-Nerelisin? / -İstanbuluyum.’ şeklinde kurulabilmektedir.

‘- Senin **milliyetin nedir?**

- Ben **Alman’ım.**’ (TTKH2ÇK/11)

diyalogunda da kitap, cevaba karşılık gelebilecek uygun bir soru üretmek istemiş, başka hiçbir kitapta karşılaşılmamış olan bir soru cümlesi kullanmıştır. Dilbilgisel olarak temelde yanlış olmamakla beraber, kullanılan bir soru-cevap formu olmadığından ya da ilgili yaş grubunun kullanabileceği bir form olmadığından dolayı uygun değildir.

‘-Sen hiç fare gördün mü?

–Evet gördüm.

–Nerede gördün?

–Televizyonda. Bir çizgi filmde, ‘Aşçı Fare’.

–Nasıl, güzel miydi?

–Çok komikti.

–Fatma ablama söyleyim. Bana **televizyondan bulsun.**’ (T1OYÖ/58)

Televizyonda izlenen bir şeyi daha sonra tekrar arayıp bulmak teknik olarak mümkün değildir, televizyon yerine ‘internet’ kullanılmalıdır.

Tezlik fiilinin anlatıldığı sayfada ‘**Bebek**’ ismi ile ‘**koşmak**’ fiilinden cümle kurulması istenmiştir. (TADÇD3/53) İstenilen çalışma yapılırken ortaya ‘**Bebek birden yola koşuverdi**’ şeklinde gerçekliği olmayan bir cümle çıkmaktadır. ‘Bebek’ yerine ‘çocuk’ ismi kullanılmalıdır.

‘Keloğlan padişahın kızını görmüş **hemen** ona âşık olmuş.’ (RD3İY/25)

‘Hemen âşık olmak’ doğru bir ifade değildir. ‘Âşık olmak’ olgusunu ‘hemen’ zarfı nitelememelidir. Durumu anlatabilmek için ‘görür görmez âşık olmuş’ denilebilir.

‘Kelimelerin ilk harflerini yukarıdan aşağıya doğru okursanız, ilk sırada **en sevdiğiniz bir yiyeceğin** adını bulacaksınız.’ (RD3İY/4)

yönergeli bulmaca etkinliğinde buldurulmak istenen yiyeceğin, öğrencinin ‘**en sevdiği**’ yiyecek olduğunu söylemek, peşin hüküm ve dayatma tavrı hissettirmektedir. Cevap olarak ortaya çıkan ‘dondurma’ genel itibarıyla çocukların sevdikleri bir yiyecek olmasına rağmen cümlelerin bu şekilde kurulması kaba durmaktadır. Onun yerine ‘**çok sevdiğiniz bir yiyeceğin adı**’ şeklinde yazmak mümkündür. Cümlede ‘en sevdiğiniz **bir** yiyeceğin adı’ hâliyle aynı zamanda gereksiz kullanılan ‘bir’ sözcüğünden dolayı da anlatım bozukluğu görülmektedir.

‘Salatasını **çok** limonlu istiyor’ (TTKH2ÇK/48)

cümlesi ‘bol limonlu’ olmalıdır.

‘Saat kaçta kahvaltı **ediyorsun?**’ (TTKH2ÇK/17)

‘Yarım saat sonra kahvaltımı **ediyorum.**’ (TTKH2ÇK/18)

cümlelerindeki yardımcı fiil ‘yapıyorsun/yapıyorum’ olmalıdır.

‘**Kavga yapmadan**, barış içinde yaşamayı öğrendik.’ (DT4ADOK/42)

cümlesinde de ifade ‘Kavga etmeden...’ olmalıdır.

Ek ve sözcükler dilin temel yapı taşlarıdır. Doğru, yerinde ve anlamına uygun kullanılmalıdırlar. Aksi takdirde dil yanlış kullanılmış olur. Yazılıp okuyucuya sunulan bir kitaptan ilk önce yazıldığı dili doğru kullanması beklenir. Bir dilin öğretimi amacıyla yazılan ders kitaplarının ise öğrettiği dili doğru ve iyi kullanması; çocukların söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması (MEB, 2019) açısından çok önemlidir.

2.2.1.5. Anlatım bozukluğu

Bazı örneklerde, anlamın; sözcük seçimi, yeri, noksanlığı gibi muhtelif sebeplerle bozulduğu, ifadenin yanlış anlaşıldığı ya da anlaşılmadığı görülmektedir.

‘Babasının **vefatı üzerine** Baytar (Veteriner) Mektebine başlar.’ (TTK6/129)

cümlesi konu tam anlatılamadığı için sözcük eksikliğinden dolayı yanlış anlamalı olmaktadır. Cümle bu haliyle, ‘babası öldüğü için baytar mektebine gitme’ anlamını taşımaktadır ki bu mantık olarak doğru olmaz. Oysa asıl söylenmek istenen Mehmet Akif’in ‘babasının **vefatından sonra** baytar mektebine başladığıdır.

‘**Park yapan arabaların** arasından sağa sola bakmadan yola çıkan çocuğa motosiklet çarptı.’ (DT4ADOK/62)

cümlesindeki anlatım bozukluğu ‘**Park halindeki arabaların**’ şeklinde yazılarak giderilebilir.

‘Yassı ve uzun başını uzatıp **kocaman bir ağzını açmış.**’ (RD3KÇ/72)

cümlesindeki bozukluk, ‘ağzını kocaman açmış’ , ‘ağzını kocaman bir açmış’ ya da ‘ağzını kocaman bir biçimde açmış’ şekilleriyle giderilebilir.

‘**Sen tünelin üstünden ben de tünelin içinde koşacağım.**’ (KKTY/7)

cümlesi ‘Sen tünelin üstünden **koşacaksın** ben de tünelin içinden koşacağım.’ şeklinde düzeltilebilir.

‘**Evde oynamak parkta oynamaktan daha sıkıcı.**’ (TTKH1ÇK/90)

cümlesinden, ‘parkta oynamanın sıkıcı, evde oynamanın ondan daha da sıkıcı olduğu’ anlamı çıkmaktadır. Oysa asıl söylenilmek istenilen, ‘parkta oynamak varken evde oynamanın sıkıcı olacağı’dır. ‘**Parkta oynamak evde oynamaktan daha eğlencelidir.**’ denilebilir.

‘Oysa, Ali son günlerdeki sıkıntılarından dolayı yeteri kadar uyuyamaz **uykusu kaçan.** **Ne yapması gerektiğini düşünürken, bir arkadaşının ona söylediğini anımsar.**’ (RD3KÇ/45)

anlatımının birçok açıdan bozulmuş olduğu görülmektedir.

Yazılan her tür kitap, aynı zamanda malzemesi yazıldığı dil olan ve onunla yapılmış olan bir eserdir. Her alanda olduğu gibi bu alanda da eserden beklenen doğru ve sağlam olmasıdır. Anlatılmak istenen ile söylenen birbirini karşılamalı, birbiriyle uyumlu olmalı, örtüşmelidir. Anlatım, okuyucuda anlamayı zorlaştıracak ya da yanlış anlamaya mahal verecek bozukluklardan uzak olmalı, Türkçenin, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanılmasını sağlamalıdır (MEB, 2019).

2.2.1.6. Anlatımda estetik

Bazı örneklerin, yanlış olmamalarına rağmen muhtelif sebeplerden dolayı, anlatımın nitelikleri açısından daha iyi olmak yönünde zayıf kaldıkları, daha güzel yapılabilecekken yapılmadıkları, anlatım estetiği yönünden eksik oldukları görülmektedir.

Aşağıdaki örneklerde şekil ya da anlam bakımından herhangi bir yanlışlık olmasa bile kullanılan ifadenin, anlatılmak istenenin güzel anlatamadığı görülmektedir:

‘-Hoş geldiniz. **Ne istiyorsunuz?**

-Hoş bulduk. İki şişe süt, bir paket makarna, üç ekmek ve on yumurta istiyorum.’
(TTKH1ÇK/70)

alışveriş diyalogunda sarf edilen ‘ne istiyorsunuz’ sorusunun yerine gerçek hayatta, incelik ve nezaketin gözetildiği sağlıklı iletişim ortamında, ‘**Ne istersiniz?**’ kullanılmaktadır. Değilse ifade; ‘ne istiyorsunuz, ne işiniz var burada, gidin buradan’ gibi bir anlam hissettirmektedir.

‘Kalemimin ucunu açmam gerekiyor. Bana bir kalemtraş **verir misin?**’ (ATH2/65) cümlesinde de yüklem geniş zaman kipinde kurulunca biraz emir ya da kızgınca söylenen kibarlık eklenmiş emir gibi olmaktadır. Onun yerine yeterlilik kipiyle ‘**verebilir misin**’ şeklinde kullanılması daha uygun, nazik ve kibar görünmektedir.

‘Boş **yerlere** aşağıda verilen ünlü harfleri yazarak sözcüğü tamamla’ (DT2ADOK/27) yönergesinin ‘boş **kutucuklara**’ şeklinde olmasıyla, daha yerinde bir yönlendirme yapılabilirdi.

‘**Herkes gibi, Nasrettin Hoca da Rüya görürmüş.**’ (YT2/72)

‘Rüya’ başlıklı fıkra türündeki okuma parçasında, giriş olarak yazılan cümledeki ‘**herkes gibi**’ ifadesi gereksiz kullanılmıştır.

‘Bulduğun adları **sevdiğin bir renge boya!**’ (DGÇ4/9)

yönergesi ‘**istediğin renge boya**’ şeklinde daha kapsayıcı bir ifade ile yapılmalıdır. ‘Sevdiğin renk’ ifadesi sınırlayıcı olmakta, çocuğun sevmediği ama kullanmak istediği renge izin vermeyen bir anlam çıkmaktadır.

Önce önüne çıkan balık türlerini beğenmeyen, sonra onları da bulamayan ve çok acıkan ‘**Balıkçıl**’ ın hikâyesinin anlatıldığı okuma parçası;

‘Sonunda bir sümüklüböcek bulup karnını onunla doyurmuş.’ (ATH2/63)

cümlesi ile bitirilmiştir. Yüklem için kullanılan ‘karnını doyurmak’ fiili, hikâyenin temasını tam olarak yansıtamamaktadır. Çünkü lezzetli balıklar yenilebilecekken mecburiyetten sümüklüböcek yenilmek zorunda kalınan bir durum söz konusudur. Bu sebeple örneğin ‘sonunda bir sümüklüböcek bulup karnını onunla **doyurmak zorunda kalmış**’ gibi bir cümle ve yüklem ile bitirilmelidir.

‘Çocuklar tüm gün süren bu gezinin ardından **çok eğlendiler ve çok yoruldular**. Ama suda yaşayan canlıları tanımaktan **çok mutlu oldular**.’ (T2OYÖ/24)

cümlelerinde bağlaçlar doğru görevlerde ve anlamlarda kullanılmadıkları için anlatım bozulmaktadır. ‘Çocuklar tüm gün süren bu gezinin ardından **çok yoruldular ama çok eğlendiler** ve suda yaşayan canlıları tanımaktan **çok mutlu oldular**.’ şeklinde düzeltilabilir.

‘Biz **dört kişilik** bir aileyiz. Annem, babam ve kardeşim Selim.’ (DT2ADOK/32)

anlatımında herhangi bir hata olmamasına rağmen ‘dört kişi’ denilip üç kişi sayıldığı için bir yanlışlık varmış gibi görünmektedir. ‘Biz dört kişilik bir aileyiz. Annem, babam, **ben** ve kardeşim Selim.’ şeklinde söylenerek bu görünüm ortadan kaldırılabilir.

‘Çoban **yalancılığının karşılığı** olarak bütün koyunlarını kaybetmiş.’ (ATH1/89)

Başlangıç seviyesindeki çocuklar için hazırlanmış metinler daha basit cümlelerle kurulmalıdır. Bu bakımdan ‘karşılık’ sözcüğü yerine ‘yüzünden’ sözcüğü kullanılarak cümlelerin ‘Çoban **yalancılığı yüzünden** bütün koyunlarını kaybetmiş.’ şeklinde kurulması daha isabetli olacaktır.

‘Ali **sırtında çantası hızla evden çıktı**.’ (DT4ADOK/50)

cümlesi Türkiye’deki öğrencilere hitaben olsaydı sorunsuz hatta daha güzel, daha edebi ve estetik kabul edilebilirdi. Ancak yurtdışı çocuğu nezdinde bu cümlede sözcük eksikliği söz konusudur. Burada ‘Ali **sırtında çantası ile hızla evden çıktı**.’ şeklinde kullanılmalıdır.

‘Her işi annesi yaparmış. Yemekleri hazırlar, bulaşıkları yıkar, evi temizlermiş. Bunlar yetmiyormuş gibi, **onun bunun çamaşırlarını yıkar**, ekmek parası kazanırmış.’ (KK/2)

Keloğlan’ın annesinin çamaşırını yıkadığı kimseler, Keloğlan masallarının genel yapısı göz önünde tutulursa, muhtemelen köyün zengin ileri gelenleridir. Masallardaki

rollerine bakıldığında fakir insanların velinimetleri olan bu kimselerin iyi insanlar oldukları görülmektedir. Bu sebeple onlar için ‘o bu’ ifadesinin kullanılması yanlış ve ağır bir tutumdur.

Aile ve akraba konusunun anlatıldığı sayfaya verilen ‘**Soyum Sopum**’ (YDT4ÇK/20) başlığı, yerinde bir kullanım değildir. ‘Soy sop’ ikilemesi biraz alaycı, aşağılayıcı niteliktedir, bu sebeple ders kitabında başlık olarak, konu adı olarak kullanılmamalıdır.

Okur merkezli metinsellik ölçütlerinden olan uygun dil kullanımı, anlatıma muhatap olan okuyucunun dili doğru öğrenmesi ve dil bilincinin gelişmesi bakımından önemlidir (İşeri, 2010).

Okuma parçaları için belirlenen başlıkların uygun seçimler olmadığı örnekleri başka kitaplarda da görülmektedir.

‘Babamla dün yeni bir araba almaya gittik. Büyük bir park arabalarla dolmuştu. Renk, renk, çeşit, çeşit arabalar... Satıcıları da bekliyorlardı. Alıcılar da arabaların etrafında dolaşıyor, bakıyor, inceliyor ve satıcılara sorular soruyorlardı. Biz de dolaştık. Arabaları inceledik. Sonunda istediğimiz gibi, bir araba satın aldık.’ (RD3İY/49)

yazısına verilen ‘**Sarı Araba**’ başlığı, anlatılan konuyu tam olarak karşılamamaktadır.

Konusu, Almanya’daki okul türleri olan okuma parçasına ‘**Ali Amca**’ (YDT4/30) başlığının verilmesi de uygun olmamaktadır.

İncelediğimiz kitapta, okuma parçası olarak alınan her fıkraya, konusuna göre bir başlık verilirken bir fıkraya başlık olarak ‘**Fıkra**’ (RD4KÇ/17) yazılması özensizlik olarak değerlendirilmektedir.

Başlık-içerik uyumu, öğrencinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde; hissetmeyi, kavramayı ve anlatabilip yazabilmeyi etkilemesi bakımından metinsellik ölçütleri kapsamında da önemli görülmektedir (İşeri, 2010).

Anlatım/anlatımdaki estetik bakış açısı, içinde olacağı ortamı ve şartlarını da göz önünde tutmalıdır. Bazı örneklerin ders sürecinde sınıf ve öğrenci psikolojisini göz önünde tutmadığı görülmektedir.

‘**Osman ağaca çıkarken pantolonu yırtıldı.**’ (YDT2/14)

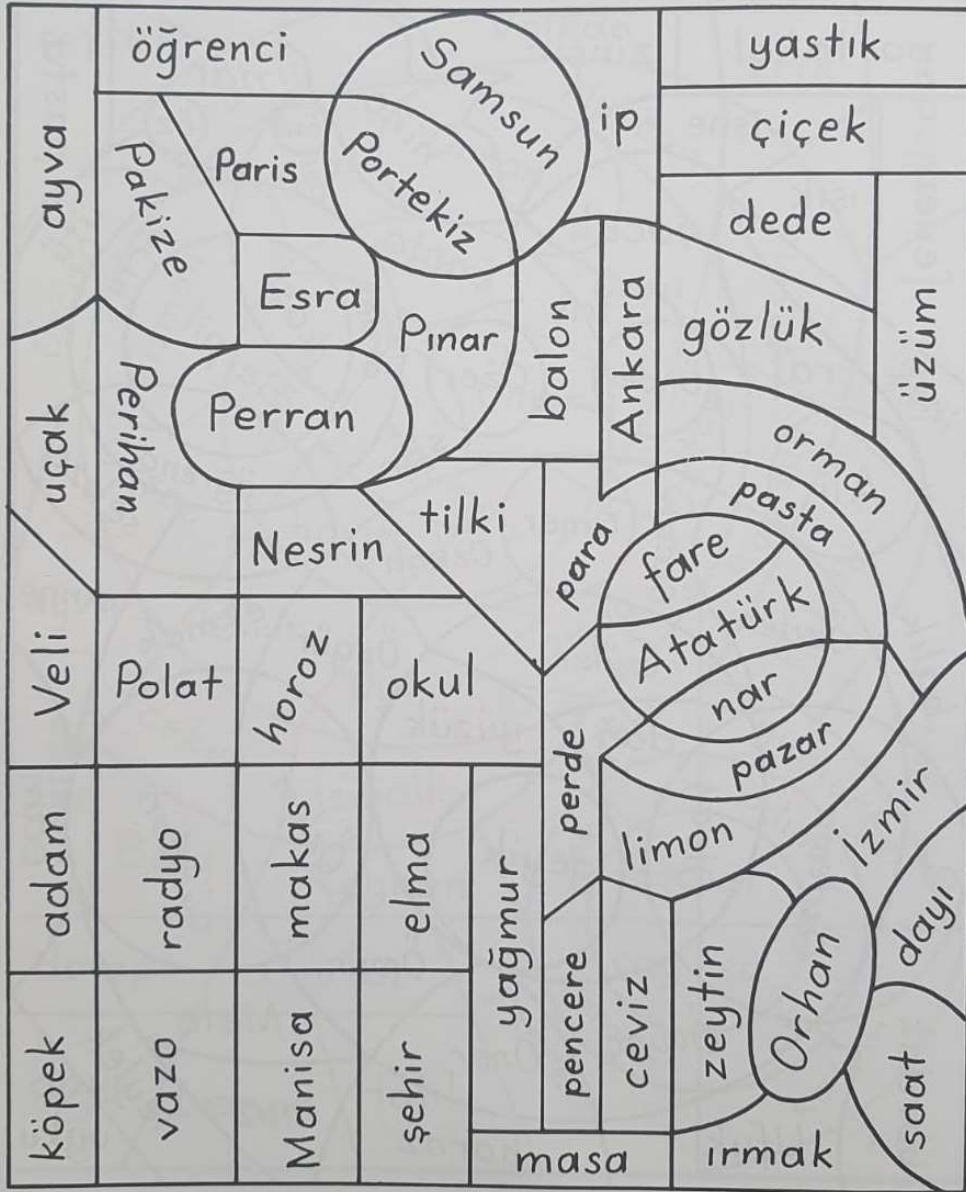
cümlesi, kitabı okuyan ya da sınıfta olan Osman isimli bir öğrenci için kaba bir örnektir. Oysa pantolon yerine başka bir kıyafet söylenebilirdi. Örneğin ‘gömlek’ sözcüğü kullanılmış olsaydı bu etki ortadan kaldırılabilirdi.

Benzer olumsuz yaklaşım başka örneklerde de görülmektedir. Bazı unsurların sayfada yerleştirilmeleri yapılırken kabaca konuşlandırıldıkları, yakın durmalarıyla ilgili olarak hassas davranılmadığı görülmektedir.

Sayfalar tasarlanırken dikkat edilmesi gereken konulardan biri de sınıf psikolojisinin göz önünde bulundurulması, verilen örneklerin sınıfın dikkatini konunun dışına çıkarmasına izin vermemesidir.

Anlatılan konuya göre sözcük bulma/işaretleme/boyama çalışmalarının yaptırıldığı sayfalarda, sınıf psikolojisinin göz önünde tutulmamasından dolayı dersin akışını, öğrencinin dikkatini olumsuz etkileyebilecek, sınıfta ahengin bozulmasına sebep olabilecek, öğrencilerin birbirlerine karşı alay konusu yapabileceği, dalga geçmeye fırsat veren, gülüşmelere sebep olacak unsurlar vardır. **‘horoz-Nesrin-tilki, fare-Atatürk, köpek-adam’** (DGÇ1-2/22) örneklerinde görüldüğü gibi, eğer sınıfta Nesrin adında bir öğrenci varsa arkadaşları arasında alay konusu olma ihtimali vardır. Ayrıca millî ve manevî değerleri sıradanlaştırıcı bir şekilde vermek de doğru değildir. Yan yana veya peş peşe sıralanan kelimelerin farklı anlamlara gelecek şekilde veya konuyu amacından saptıracak şekilde verilmemesine/denk getirilmemesine azami dikkat gösterilmelidir.

P p ile başlayan kelimeleri bul, oku ve sevdiğin renklere boy!



Görsel 43. Sözcük yerleştirme ile ilgili tasarıma dayalı kusur örneği.

Bağımsız yazılan kelimelerin sayfada birbirlerine yakın yerleştirilmeleri üzerine ortaya çıkan bu tasarım hatası olumsuz örneklerden kitaplarda karşılaştıklarımız şunlardır:

‘öküz / Ülkü’ (T10YÖ/39), ‘tavşan-Hasan, ördek-Ayşe, horoz-Ali, fare-Cengiz’ (DGÇ1-2/3), ‘inek-Belçika, Cemal-ördek’ (DGÇ1-2/4), ‘dede-tavuk, Dilek-köpek’ (DGÇ1-2/7), ‘Elif-fil, Erzurum-inek, fare-cami, eşek-inek-baba’ (DGÇ1-2/8), ‘öğretmen-deve’ (DGÇ1-2/9), ‘anne-maymun, Gülhan-horoz, köpek-Gülçin’ (DGÇ1-2/10), ‘göl-ütü, soğan-öğretmen’ (DGÇ1-2/11), ‘lahana-Hatice’ (DGÇ1-2/12), ‘fare-Irak, Ruhi-top’ (DGÇ1-2/13), ‘geyik-İhsan’ (DGÇ1-2/14), ‘Japonya-maymun’ (DGÇ1-2/15), ‘fare-Kenan’ (DGÇ1-2/16), ‘Ayşe-inek, Leyla-fil’ (DGÇ1-2/17), ‘eşek-Levent, deve-abla’ (DGÇ1-2/18), ‘Ömer-maymun-Olcay’ (DGÇ1-2/20), ‘inek-fener, inek-Ali, ot-Özdemir, Öner-horoz, şişe-Özkan, Mete-leylek’ (DGÇ1-2/21), ‘Ülkü-fil, Rıfat-ay-eşek’ (DGÇ1-2/23), ‘maymun-Ahmet’ (DGÇ1-2/24), ‘Emine-yılan, eşek-Şadiye, Şamil-fare, ördek-Songül-Şükrü, balık-Perihan, leylek-adam’ (DGÇ1-2/25), ‘fare-Belma, odun-inek-Urfa’ (DGÇ1-2/27), ‘köpek-Uğur, fil-Ümmühan-Ülgen-Ümran-Ufuk, Ümit-leylek’ (DGÇ1-2/28), ‘vazo-Yeliz, Leman-soğan’ (DGÇ1-2/29), ‘havuç-öğretmen, Fatma-zürafa’ (DGÇ1-2/30), ‘fare-Sivas, Zafer-deve, Zeliha-keçi’ (DGÇ1-2/31), ‘keçi-fener’ (DGÇ1-2/50), ‘fare-yedi’ (DGÇ1-2/53), ‘baba-maymun-eşek-kardeş, anne-aslan-fil-deve, ayı-okul, fare-abla-teyze-hala-tavuk, kedi-amca, kağıt-öğretmen, portakal-dayı-dede,’ (DGÇ1-2/54), ‘peynir-Atatürk, fil-Ahmet’ (DGÇ3/11), ‘koyun-öğretmen’ (DGÇ3/22), ‘reçel-Atatürk’ (DGÇ3/26), ‘fare-cami’ (DGÇ3/43), ‘inek-Köln, keçi-Ali’ (DGÇ4/10), ‘eşek-Ankara’ (DGÇ4/15), ‘ot-teyze, kuş-Kenan’ (DGÇ4/21), ‘öğretmen-fare’ (DGÇ4/24), ‘koyun-öğretmen’ (DGÇ4/34), ‘aptal-Pınar’ (DT4ADOK/38), ‘yılan-Türk’ (YT2ÇK/43), ‘çikolata-Atatürk-top’ (YT2ÇK/45), ‘eşek-Emine, patlıcan-öğretmen’ (YT4ÇK/36), ‘karga-Alman’ (YDT2/10), ‘deve-Emel’ (YDT2/11), ‘cimri-İzmir’ (YDT2/13), ‘çöplük-Önder-köpek, Ördek-Özgür’ (YDT2/15), ‘cami-maymun-Türkiye’ (YDT2/30), ‘Hasan-patates-pis, tarzan-Zeki’ (YDT2/60), ‘karyola-Peygamber-süpürge’ (YDT4ÇK/8), ‘Atatürk-gecelik’ (YDT4ÇK/13), ‘top-Ankara, bal-dede-deve’ (RD3İY/11), ‘ayı-Ahmet-zavallı-Hasan’ (RD3İY/22).

Aşağıdaki örnekte ‘Atatürk-anadil-pis, aptal-Fenerbahçe, Keloğlan-deli-Çanakkale’ (DGÇ4/30) sözcüklerinin yan yana getirilmesinin anlamca olumsuz olarak değerlendirilmesine karşılık ‘büyük-Anadolu’ ve ‘Eskişehir-Tatlı’ (DGÇ4/30) sözcüklerinin yan yana getirilmesini anlamca olumlu olarak değerlendirebiliriz. Ancak her şeye rağmen, olumlu ya da olumsuz, birbirine yakıştırılacak sözcüklerin yan yana getirilmemesi en doğru olanıdır.

Bileşik Adlar – Sıfatlar

Aşağıdaki sözcüklerden bileşik ad olanları örnekteki gibi işaretle!
İşaretlediğin bileşik adları yandaki resimde bul ve sırayla birleştir!

X	Atatürk	fildişi	eski
	anadil	karaciğer	Gaziantep
	pis	küçük	Keloğlan
	devekuşu	dereotu	deli
	kilometre	Songül	Çanakkale
	sıcak	yeni	kurşunkalem
	aptal	geniş	zor
	Fenerbahçe	Eskişehir	Karadeniz
	Boğaziçi	tatlı	yüzyıl
	serin	karakol	anayurt
	ayçiçeği	Uludağ	fazla
	uzak	kolay	dedikodu
	ılık	Bingöl	Karagöz
	karabiber	iyi	büyük
	ilkbahar	kalın	Anadolu
	şişman	Gümüşhane	yaşlı

Görsel 44. Sözcük yerleştirme ile ilgili tasarıma dayalı kusur örneği.

Profesyonel bir tasarımcıdan bu inceliği beklemek belki de biraz fazlasını istemektir ancak sınıf ve öğrenci deneyimine sahip bir eğitimcinin, öğretmenin bunu bir kusur olarak fark etmesi daha olasıdır. Bu örnekler de gösteriyor ki öğretmen bakışının tasarıma müdahil olması elzemdir.

Anlatımda sunulanın duruma uygun olup olmadığı iyi tespit edilmeli, anlatılmak istenilenler, hitap edilen kitlenin durumunu her açıdan olumlu yönde karşılayacak tarzda ifade edilmelidir (Güven, Bal ve Halat, 2014a: 743; Mert, 2011: 11).

‘Ailemiz ve Akrabalarımız’ başlıklı sayfada geçen aşağıdaki paragraflar, genel olarak konuyu güzel anlatmış olmalarına rağmen bazı ince hususların metni daha doğru ve

güzel yaptığı/yapabileceği görülmektedir. Metinler oluşturulurken bu bakımdan itinalı davranmak önemlidir. Dilidüzgün, Türkçenin özenli kullanıldığı, sanatçı bakışı ve duyarlılığı ile oluşturulmuş metinlerin, öğrencinin dil konusundaki duyarlılığını geliştireceğini ifade etmiştir (2004: 45).

‘Anne, baba ve çocukların oluşturduğu topluluğa aile denir. Aile bireyleri arasındaki karşılıklı sevgi ve saygı ailede birliği ve karşılıklı güveni sağlar. **Ailenin geçiminden anne ve baba sorumludur. Yalnız çocuklar da kendilerine düşen görevi yerine getirerek, sorumluluğu paylaşırlar.** Ailede iş bölümü oluşturarak katkıda bulunurlar.’ (DT4ADOK/19)

Paragraf şöyle kurulabilirdi: ‘Anne, baba ve çocukların oluşturduğu topluluğa aile denir. Aile bireyleri arasındaki karşılıklı sevgi ve saygı ailede birliği ve karşılıklı güveni sağlar. Ailenin geçiminden **genel olarak** anne ve baba sorumludur. **Ancak** çocuklar da kendilerine düşen görevleri yerine getirerek, sorumluluğu paylaşırlar. Ailede iş bölümü oluşturarak katkıda bulunurlar.

‘Anne ve babamızın yakınlarına, onların çocuklarına akraba diyoruz. Annemizin, babasına dede, annesine anneanne, kız kardeşine teyze ve erkek kardeşine de dayı deriz. Babamızın, babasına büyükbaba, annesine babaanne, kız kardeşine hala ve erkek kardeşine de amca deriz. Onların çocuklarına da kuzen deriz.’ (DT4ADOK/19)

paragrafının ise şöyle kurulması anlatılmak istenenlerin daha tam ve doğru anlatılmasını sağlayabilir:

‘Anne ve babamızın yakınlarına **ve** onların çocuklarına akraba diyoruz. Annemizin; babasına dede, annesine anneanne **ya da nine**, kız kardeşine teyze, erkek kardeşine de dayı deriz. Babamızın; babasına büyükbaba **ya da dede**, annesine babaanne **ya da nine**, kız kardeşine hala, erkek kardeşine de amca deriz. Onların çocuklarına; **amcaoğlu/amcakızı, halaoğlu/halakızı, dayıoğlu/dayıkızı, teyzeoğlu/teyzekızı diyebildiğimiz gibi hepsini birden anlatmak için kuzen sözcüğünü de kullanabiliriz.**’

Tanımlama ve açıklama cümleleri ile kurulmuş olan aşağıdaki paragrafı, bu bağlamda iyi örnek olarak gösterebiliriz.

Oruç, belirli bir süre yiyecek ve içecekten uzak durma ya da belirli yiyecekleri yememe, ağzı ve kulağı yalandan ve kötü sözden koruma gibi şekillerde yerine getirilen bir ibadettir. Bu ibadete hemen hemen bütün dinlerde rastlanır. İnsanlar, inançlarına göre bu ibadetin şartlarını yerine getirirler. İslâmiyet’te başka oruç çeşitleri de bulunmakla birlikte belirli şartlar çerçevesinde her Müslüman için zorunlu bir ibadet niteliğinde olan ramazan orucudur. Oruç sadece yemeyi ve içmeyi terk etmekten ibaret değildir.

Aynı zamanda oruç, çirkin, kötü ve kaba sözlerden uzak durmaktır. Oruç ayrıca açlık ve susuzluğun verdiği sıkıntıya dayanma yönüyle de bir sabır eğitimidir. İnsanın hayatta başarılı olabilmesi için iradesine hâkim olması ve güçlükler karşısında dayanabilmesi yani sabredebilmesi gerekir. (TTK7/74) (Halil ALTUNTAŞ, İsmail KARAGÖZ, Oruç İlmihali, Düzenlenmiştir)

Metin, ‘oruç’ ile ilgili olarak söylenmek istenenlerin derli toplu, sıralı ifade edilmiş olması, okuyucunun zihninde boşluk, kopukluk bırakmaması bakımlarından başarılıdır.

‘O gün okulun ilk günüydü. Özkan erkenden **kalkarak** bütün hazırlığını yaptı. Annesinin ve babasının **elini öperek**, okulun yolunu tuttu. Heyecanlıydı. Okulun bahçesine girdi. Sağa, sola **bakındı**. O kalabalıkta arkadaşlarını aradı. En sevdiği arkadaşını görmüştü. Birden **bağırdı**: -Ayhan! Ayhan! Artık tatil anılarını anlatacak can arkadaşını bulmuştu. Ona doğru koştu, **sarıldılar**.’ (RD3İY/8)

Bu paragrafta ise ‘Annesinin ve babasının **elini öp**’mesi ve arkadaşına ‘**sarıl**’ması pratikte pek de gerçekliği olmayan abartılı hareketlerdir, hikâyenin inandırıcılığını olumsuz etkilemektedir. ‘O’ sözcüğü, virgül işaretinin unutulmasına rağmen zamir ise gereksiz kullanılmıştır, yok eğer sıfat olarak kullanılmış ise de anlatım ‘o kalabalıkta arkadaşlarını aradı’ şeklinde olmamalı, ‘kalabalıkta arkadaşını arar’ ‘o kalabalıkta en sevdiği arkadaşını görür’ şeklinde olmalıdır. Cümleler bu şekilleriyle farklı şeyler anlatır, farklı yanları vurgularlar. Vurgu bazen anlamın/anlatımın temel belirleyici unsurudur. ‘**Bakın**’mak sözcüğü ile ‘bak’mak sözcükleri sahip oldukları farklı anlam özelliklerine bağlı olarak farklı kurulurlar. Bağırmanın ‘**birden**’ olması ile ‘**bağır**’ma sözcüğünün tercih edilmesi yerinde bir kullanım değildir. Bunlarla birlikte, metnin aslına sadık kalınarak ve sözcük seçimi ve imlâ-noktalama yanlışlarının düzeltilmesi ile metin örneğin şöyle olabilirdi:

‘O gün okulun ilk günüydü. Heyecanlıydı. Özkan, erkenden **kalkıp** bütün hazırlığını yaptı. Anne ve babasıyla **vedalaşıp**, okulun yolunu tuttu. Okul bahçesine girdi. Sağa sola **baktı**. (*‘Etrafına bakındı.*’) O kalabalıkta en çok sevdiği arkadaşını görmüştü. Artık tatille ilgili anılarını anlatacak can arkadaşını bulmuştu. -Ayhan! Ayhan! diye **seslendi**. Ona doğru koştu.’

‘Bir varmış, bir yokmuş. Ülkenin birinde bir dokumacı varmış. Onun da akıllı bir kızı varmış. Bu kız tezgâhta, bez dokumayı kolayca öğrenmiş. Artık bezi kız evde dokuyor, babası pazarda satıyormuş. Bir gün baba, bir adama bez satmış. Alıcı parayı vermemiş.’ (RD3İY/41)

Akıllı Kız başlıklı okuma parçasından alınan bu metinde, kızın **tezgâhta bez dokuması** ile ilgili bir süreç gösterilmeden **kolayca öğrendiği** söylenmiştir. Öncesinde ne olduğu anlatılmadan **artık kızın evde dokuduğu babasının pazarda satmaya başladığı** söylenmiştir. Uzun bir hikâyeden, parça parça cümlelerin, olduğu gibi alınması biçiminde kopuk bir anlatım oluşmuştur. Dilsel uyum ve bütünlük, cümlelerin bir silsile hâlinde birbirine bağlanmaları, metinselliğin yedi temel ölçütünden biri olan ‘bağdaşıklık’ ile ifade edilmektedir (Mert, 2011: 10).

Bu bağlamda aşağıdaki metni iyi/başarılı örnek olarak gösterebiliriz:

‘Gezmeyi Seven Ağaç

Bir varmış, bir yokmuş. Yemyeşil bir bahçede yaşayan bir ağaç varmış. Yaramaz bir çocuk gibiymiş bu ağaç, içi içine sığmazmış. Ne yazık ki tüm ağaçlar gibi, o da toprağa bağlıymış. Yerinden hiç kıpırdamadan büyümek zorundaymış.

Oysa o, çocuklar gibi koşmak, top oynamak, dağlara tırmanmak, denizlerde yüzmek, evlerde dinlenmek istermiş.

Zavallı ağaç! Kökleriyle topraktan besleniyor, yapraklarıyla nefer alıyor, fakat yürüyemiyormuş! Yürüyemiyor, gezemiyor, koşamıyormuş... Günlerini, aylarını hep aynı yerde kıpırdamadan durarak geçirmek zorundaymış.

Yaz mevsiminin bitiminde bir gün, tatlı tatlı bir sonbahar rüzgârı esmiş. Gezmeyi seven ağacın çevresinde dans edip durmuş, ağacı güldürmeye çalışmış. Ama boşuna! Ağaç o kadar üzgünmüş ki!

“Neden böyle üzgünsün ağaç kardeş?” diye sormuş rüzgâr.

“Nasıl üzülmeiyim ki?” demiş ağaç.

“Dünyadaki tüm canlılar yürüyor, koşuyor, yüzüyor ya da uçuyor. Ya ben?.. Ben burada toprağa çakılıp kalmışım. Oysa ben de gezip dolaşmak isterdim.”

“Üzülme,” demiş rüzgâr. “Bir çaresini buluruz elbet. Şimdi senin yapraklarından bir tanesini alacağım.”

Rüzgâr biraz kuvvetlice esmiş, ağacın bir yaprağını koparmış. Sonra, yaprağı aldığı gibi, “Üfff!” diye evlerden birinin açık penceresinden içeriye üflemiş. Yaprak salına salına odanın ortasına düşmüş.

“İşte, gördün mü?” demiş rüzgâr. “Evin içine girdin bile. Başka gitmek istediğin yerler var mı?”

“Evet, evet!” demiş ağaç sevinçle. Bir yaprağını daha rüzgârın esintisine bırakmış. Rüzgâr, yaprağı uçurup yakınlardaki dereye bırakmış. Dere akarak yaprağı çok uzaklardaki bir denize götürecekmış.

Sevinçliymiş ağaç. Sararan yapraklarını birer birer rüzgâra bırakıyormuş.

Bir arabanın sileceklerine takılan yaprakları, uzun bir geziye çıkmışlar. Bir kamyonun kasasına dolan yaprakları da başka ülkelere doğru yola koyulmuşlar.

Sonunda ağacın hiç yaprağı kalmamış. Olsun! Nasıl olsa ilkbaharda dalları yine yemyeşil yapraklarla dolacakmış.

Gezmeyi seven ağaç çok mutluymuş!’ (TAD5/92) (Aytül Akal)

Küçük bir çocuğun uyuyamayınca koyunları sayma hikâyesinin anlatıldığı aşağıdaki metinde; çocuğun uyuyamamasına sebep olarak ‘son günlerdeki sıkıntıları’ gösterilmiştir.

‘Bir an önce yatağına uzanıp, uyumak ister. Oysa, **Ali son günlerdeki sıkıntılarından dolayı yeteri kadar uyuyamaz** uykusu kaçan. Ne yapması gerektiğini düşünürken, bir arkadaşının ona söylediğini anımsar.’ (RD3KÇ/45)

Uyuyamayınca **koyunları saymak** çocuksu, **son günlerde sıkıntılı olmak** ise yetişkin temlerdir. Küçücük bir çocuğun son günlerde uyuyamamasına neden olan ne sıkıntıları olabilir ki? Günlük basit sorunlardır. Bunun için sıkıntı sözcüğü kullanmak yerine sorunu söylemek daha isabetli olacaktır. Bir arkadaşı ile küsmesi, arkadaşlarının kendisini oyuna almamaları, oyuncağını kaybetmiş olması ya da o sabah geç kalktığı için uykusunun gelmemesi gibi daha basit sebepler bulunmalıdır. Ayrıca pedagojik açıdan düşünüldüğünde de metinlerin büyük dertlerden söz etmemelerinin daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

‘**Üç arkadaş** bir ayı vuracaklarmış. Bu ayı akşamları dereye gelir, su içermiş. **Derenin bir yanı çalılık, öbür yanı çamlık**mış. Bizim arkadaşlar, bu yanda, bir çalının dibine saklanmışlar. Ellerinde tüfekleri varmış. Ayının gelmesini bekliyorlarmış. Güneş batmış, hava kararmaya başlamış. Tam bu sırada, boz renkli, güzel mi güzel bir ayı salına salına dere kıyısına inmiş. Kimseye zararı yokmuş. **Üç arkadaş**tan biri ayağa kalkmış. Tüfeğini ayıya çevirmiş. Tam o anda, ayı kendine çevrilen tüfeği görmüş, hemen olduğu yere sinmiş. Hiç kımıldamamış. Arkadaşlar: -Ayıya ne oldu? Biraz daha yaklaşalım, görelim, ateş edelim, demişler. Ayının saklandığı yere doğru yavaş yavaş ilerlemişler. Onlar yaklaşınca hayvan da ortaya çıkmış. Çalı çırpı arasında sakladığı iki yavrusunu enselerinden tutup, kaldırmış. **Üç arkadaş**a demek istemiş ki: ‘Beni vurmayın. Yavrularım var. Onlar çok küçük. Ben ölürsem aç kalırlar..’ **Arkadaşlardan biri:** -Aman, indirin tüfeğinizi! Bırakın yaşasın zavallılar, demiş. Orada **kendisi de, arkadaşları da** bir daha ava çıkmamak için söz vermişler.’ (RD3KÇ/54)

Ayı Avı başlıklı yukarıdaki kısa hikâyede ‘**üç arkadaş**’ sözcük grubu, kullanılma sıklığına bakılınca vurgulanmış olmakta, üç olmakla ilgili bir şey olacak intibası uyanmakta ancak hikâyede buna bağlı hiçbir şey olmamaktadır. Mekân ile ilgili olarak ‘**derenin bir yanı çalılık, öbür yanı çamlık**’ diye özellikle belirtilmesi, yine aynı

şekilde gelişecek olay için belirleyici bir unsur olarak algılanmakta ancak hikâyenin devamında bunun hiçbir belirleyiciliği olmamaktadır.

Cacabey Medresesi başlıklı metin:

‘Medrese, Selçuklu zamanında Cacabey tarafından **1272’de yaptırılmıştır. Burada gökyüzü incelemeleri yapılmıştır. Güneşin, ayın, yıldızların hareketlerini inceleyen bir gözlemevi olarak kullanılmıştır.** Minaresi mavi çinilerden yapılmıştır. Işık alan kubbesi ve **füze görünümlü yapısı dikkat çekicidir.**’ (TTK4/114)

Astronomi alanında kullanıldığı için duygusal davranılıp füzeye benzetildiği düşünülmektedir. Değilse Selçuklular, füze teknolojisi konusunda mahir, astronomide ilerlemiş bir devlet değildi ve o yıllarda da henüz füze teknolojisi yoktu. Selçuklu mimarisinin özelliği olan ve başka alanlarla ilgili yapılarda da kullanılan bir kubbe tarzını füzeye benzetmenin yerinde olmadığı görülmektedir.

Olay örgüsü, yavru bir filin tehlikelere karşı deneyimsizliğinden kaynaklanan ve merakından dolayı başına kötü şeylerin gelmesi üzerine kurulu olan aşağıdaki ‘**Meraklı Fil**’ başlıklı hikâye, sadece art arda gelen sıradan olaylar üzerine kurulmuş, merak unsuru oluşturacak herhangi bir düğüm, çözüm; konuyu temaya bağlayıcı bir cümle, sonuç, ders vb. unsurlar yönünden eksik kalmıştır.

‘Yavru fil, her şeyi merak edip sorarmış. Bir gün zürafaya gidip derisinin neden benekli olduğunu sormuş. Zürafa arkasını dönüp fil yavrusuna sert bir tekme vurmuş. Ona, bu işlere karışmamasını söylemiş. Yavru fil, zürafadan sonra, suaygırına gitmiş. Suaygırına, gözlerinin neden kırmızı olduğunu sormuş. Suaygırı ağır vücudunu kısa bacakları üzerine şöyle bir yerleştirmiş. Yassı ve uzun başını uzatıp kocaman bir ağzını açmış. Bunu gören yavru fil korkup kaçmış. Yolda, kuyruk tüyleri arkasına toplanıp karpuz gibi duran devekuşuna rastlamış. Bunu merak edip ona sormuş. Devekuşu hiç karşılık vermeden uzun adımları ile oradan uzaklaşmış. Yavru fil yalnız kalınca, ‘Acaba, timsah akşamları ne yiyor’ diye merak etmeye başlamış. Yolda giderken bir yılan görmüş. Ona, timsahı nerede bulabileceğini sormuş. Yılan timsahın yerini ve timsaha karşı dikkatli olmasını söyleyip, kuyruğu ile sırtına ‘şak’ diye vurmuş. Yavru fil, doğru timsahın yanına gitmiş. Ona, akşamları ne yediğini sormuş. Timsah eline geçen bu fırsatı kaçırmamak için biraz bana yaklaş, sana ne yediğimi söyleyim, demiş. Yavru fil yaklaşıncı hemen onun hortumundan yakalayıp kendine doğru çekmiş. Yavru fil timsahtan kurtulmak için çok uğraşmış. Bu çekişme sonunda hortumu uzadıkça uzamış.’ (RD3KÇ/72)

Hikâye bu hâliyle hiçbir şey anlatmamış olmaktadır. Sonu bir yere bağlanmamış, eksik kalmış görünümündedir. Bu sebeple tema da oluşmamıştır. Bu hâliyle filin hortumunun uzunluğu onun kabahati sonucunda oluşan bir olumsuz durummuş gibi

algılanmaktadır. Oysa filin hortumunun uzunluğu onun alametifarikası, özelliği ve güzelliğidir. Çizimlerde hortum bunu temsil etmektedir. Örneğin hikâye filin hortumunun kopması gibi bir sonla bitirilmiş olsaydı, lüzumsuz merakı yüzünden başına kötü şeyler gelmiş, canını zorla kurtarmış ancak bir uzvunu kaybetmek durumunda kalmış olacaktı. Hikâye bu ve benzeri bir duruma bağlanabilseydi, metin değeri taşıyacak niteliğe sahip olabilirdi. Yazar, anlatmak istediğini, okuruna iletmek istediği mesajı tam olarak ortaya koyamamıştır (Mert, 2011: 11).

Metin oluşturma çalışmasında, karışık olarak verilen cümleler sıraya konulunca ortaya çıkan **Kırık Sandalye** metni şöyledir:

‘Kadın sandalyede otururken, sandalyenin bacağı kırılıyor. Kadın sandalyeyi tamir etmek istiyor, fakat adam **kabul etmiyor**. Adam **hemen yardıma koşuyor**. Adam çekiçe sandalyeyi tamir etmeye çalışıyor. Adam çalışırken çekici parmağına vuruyor, can acısıyla **koşuyor**. Kadın adamın bu hâline gülüyor. Adamın **yokluğundan yararlanan** kadın sandalyeyi tamir ediyor. İçeri giren adam kadını **sandalyede görünce** şaşıyor.’ (RD3KÇ/17)

Doğru, isabetli, yerinde ifadelerin kullanılmaması, olanı tam ve doğru söyleyememek; yanlış olmayan ama doğru da olmayan birebir çeviri görünümünde, kuru ve gerçeklikten uzak anlatıma sebep olmaktadır. Kadının sandalyeyi tamir etme isteğine karşılık gelen adamın ‘**kabul etmiyor**’ ifadesi isabetli değildir, ‘**izin vermiyor**’ olmalıdır. Çünkü ortada bir teklif yoktur, hamle vardır. Küçük bir odada gerçekleşen bir vaka için ‘**yardıma koşmak**’ fiili uygun değildir; ‘**yardım etmek**’, ‘**müdahale etmek**’ daha uygundur. Can acısıyla ‘**koşma**’sı abartılı bir kullanımdır. Çekiç gelen parmak için çok büyük bir acı ve müdahale, koşmayı gerektirecek bir durum öngörülmemelidir. En fazla buz konulacaktır, o da yan taraftaki mutfaktır, bunun için koşmak gerekmeyecektir. Kadının, arkasından yardıma gitmeye bile gerek duymaması ve hatta gülüyor olmasını gösteren resmi de bu cümlelerle tezattır. ‘Yokluğundan yararlanmak’ ifadesi doğru değildir. Adamın gitmiş olmasını ‘fırsat bilip’ kendisinin tamir etmesi daha doğru olacaktır. En sonda yer alan ‘sandalyede görünce’ ifadesine, ‘oturmak’ sözcüğü dahil edilerek ‘adam kadını sandalyede **oturuyor** görünce şaşıyor’ ya da ‘adam kadının sandalyede **oturduğunu** görünce şaşıyor’ denmelidir. Metin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantı kopuk, tutarsız, uyumsuz ve bütünlükten uzaktır (Mert, 2011).

‘Futbol Oynuyoruz’ metni, diyalog şeklinde ilerleyen kısa bir hikâyeden oluşmaktadır. Ancak diyalogların başına isimler yazılmadığından takip etmesi güç olmaktadır. Sona doğru da karşılıklı konuşmalar uyuşmamakta, araya sanki üçüncü kişiler giriyor gibi ya da cümlelerde eksiklik var gibi kopukluk görülmektedir. Metin anlaşılammamaktadır. Ayrıca yazarın, top sahibinin kaleye geçmeme, takımı kendisi kurma ve istediğini oyundan çıkarma ayrıcalığı ile ilgili geleneksel motifleri bilmediği görülmektedir. (YDT2/64) Eksiltiyeye dayalı kusurlar metinsellik ölçütleri kapsamında değerlendirilmektedir (İşeri, 2010).

Padişah babasına ders vermek için bütün yemekleri tuzsuz yaptırıp onu yemeğe davet eden kızın başından geçenlerin anlatıldığı masalın sonuna doğru olan en önemli sahne şöyle anlatılmış:

‘Fakat kız, aşçısına bütün yemeklerin tuzsuz olmasını tembih etmiş. **Kızın padişah babası hangi yemeği tattıysa beğenmemiş. Yemeklerin hiçbirini yiyememiş.** Küçük kız ayağa kalkarak konuşmaya başlamış...’ (TADD5/42)

Bu masalın teması ‘en güzel şeyler bile tuz olmayınca tatsız olur, asıl tadı veren tuzdur’. Ancak anlatımda bu net görünmemekte, basitçe padişahın ‘yemekler tuzsuz olduğu için beğenmediği ve yiyemediği’ okunmaktadır. Oysa vurucu, etkileyici bir sahne için; anlatımda, sofraya görselleri çok yüksek, görünüşleri muhteşem yemeklerin konulduğu, hizmetçilerin gösterişli kaplarda çok güzel görünen yemeklerle sofrayı donattıkları, sofradaki herkesin hayran hayran baktığı, çeşit çeşit yemeklerden gözlerini alamadıkları ve herkesin bir an önce yemeye başlamak için can attığı, Padişah’ın bu görüntüden çok etkilendiği ve aklından ‘mükemmel bir sofraya nefis yemekler’ düşüncesinin geçtiği söylenebilirdi. Ancak padişah için, yemeklerden tatmaya başlayınca bütün bu mükemmelliğin parça parça kaybolup gittiği, büyük bir hayal kırıklığı ve memnuniyetsizlik yaşandığı, padişahın keyfinin kaçtığı, mutsuz olduğu gösterilip tam da bu esnada kızın ayağa kalkıp o son konuşmayı yaptığı etkili bir sonla bitirilebilirdi.

Aynı masal başka bir kitapta da şu şekilde anlatılmıştır.

‘Padişah gelmiş. Sofraya oturmuş. Çeşit çeşit yemek varmış. Fakat yemekler tuzsuz olduğu için yiyememiş. Bu durumu gören kız:

-Padişahım yemekleri neden yemediniz?

-Yemeklerde tuz yok. Tatsız yemek yiyemem.

-Padişahım tuz kadar sevmek, demek ki çok sevmekmiş. Bu sözü duyan padişah kızını tanır. Hatasını anlar. Kızından af diler. Ailece tuz kadar sevgileriyle yaşarlar.’ (TTK2/150)

Burada da etkili, can alıcı cümle eksik kalmıştır. Örneğin, kızın son konuşmasına ‘-Yaa, padişahım gördünüz değil mi yemeğe asıl tadını veren de tuz imiş!’ cümlesi ile başlanabilir.

‘Koray okulunu çok severdi. Çünkü orada oyuncaklarla oynuyordu. En önemlisi de **beraber oynayabileceği arkadaşları vardı. Koray kardeşleri olan çocukları çok kıskanırdı. Onlar evlerine gittiklerinde kardeşleriyle oynuyorlardı.** Ya o? O’nun anne ve babasından başka kimsesi yoktu. ‘Keşke bir kardeşim olsaydı,’ diye düşündü Koray.’ (KO/2)

Anlatımda bir karmaşıklık görülmektedir. ‘Arkadaş, kardeş, çocuk’ kavramları zihinde yerlerine oturmamaktadır. ‘Kendisi evin tek çocuğu olduğu için, kardeşi olanları/bir kardeşe sahip olan çocukları/evde bir kardeşi olan arkadaşlarını çok kıskanırdı’ gibi bir şekilde belirginleştirilmelidir.

‘Yalnız kaldığı zamanlar genellikle televizyon izlerdi. Yine öyle yaptı. **Kısa bir süre sonra sıkıldı.** Odasına gitti. Oyuncaklarıyla oynamaya başladı.’ (KO/2)

Cümlenin ‘**Bir süre sonra sıkıldı**’ şeklinde olmasının, ifadeyi daha isabetli ve yakışık yapabileceği düşünülmektedir.

-‘**Benimle oynamak ister misin?**’ diye sordu Koray.

-‘Tabii ki isterim’ dedi Robokop.

Koray çok şaşırdı. Kalbi hızla atmaya başladı. Doğru mu duymuştu. Robokop mu konuşmuştu? Emin olmak için, ‘**Beraber oynayalım mı?**’ diye sordu tekrar..’ (KO/4)

Koray için inanılmaz bir şey oluyor, şaşıyor, duyduğu şey için kulaklarına inanmıyor ve emin olmak için tekrar soruyor. Bu durumda ikinci soruş, duyguyu daha iyi anlatabilmek için daha canlı bir şekilde ve farklı olmalıdır. Örneğin; ‘**Gerçekten beraber oynayalım mı?**’ diye sordu tekrar.’ denilebilir.

‘Koray’ın, ‘Elbette isterim,’ demesiyle bütün oyuncaklar konuşmaya ve hareket etmeye başladılar. Helikopter ve uçak havada uçuyor, ayı ip atlıyordu. Kaplan fareyi kovalıyor, tavşan çay içiyordu. **Koray çevresine bakındı.** Mutluluktan uçabilirdi. Artık yalnız sayılmazdı. Ne zaman isterse oyuncaklarıyla oynayabilir, onlarla konuşabilirdi.’ (KO/6)

Metindeki ‘**çevresine bakındı**’ ifadesi ilk izlenim almak için yapılan yüzeysel bakış anlatmaktadır. Bu sebeple olayın başlangıcını ifade eder. Oysa metinde bu an olayın

ortasındadır. ‘Etrafına baktı’, ‘hayretle bakındı’, ‘bakmaktan kendini alamadı’ vb. ifadelerle anlatılmalıdır.

‘Oyuncakların canlanmaları hoştu, güzeldi. Fakat odasını şimdi kim toplayacaktı.’
(KO/8)

‘Oyuncakların canlanması hoştu, güzeldi ama bu dağınıklığı şimdi kim toplayacaktı.’ (KO/10)

Hemen hemen birebir aynı olan cümlelerin farklı sayfalarda tekrar yazılmış olmaları, yazı için zayıflık ve özensizlik olarak görülmektedir.

‘Annesi kapıyı açtı. İçeri girer girmez de, ‘ Aman Tanrım! Bu da ne?’ diye bir çığlık attı. Annesi içeri girince oyuncaklar oldukları yerde kaldılar.’ (KO/14)

Yaşanan hayâl, dış dünyadan sızıntı olunca bitmelidir. Bu, ya zilin çalmasıyla olmalı ya da kapı açıldığı anda olmalıdır. Anne içeri girip çığlık attıktan sonra oyuncakların durduğunu söylemek/rüyanın bitmesi sahnesini oynamak zaman akışı açısından yanlış olmaktadır. Örneğin şöyle anlatılabilirdi:

‘Zırrr... Zil çalıyordu. Bir anda her şey durdu. Bütün oyuncaklar oldukları yerde kaldılar. Zil uzun uzun çalmaya devam ediyordu. Galiba annesi eve dönmüştü. Her yer darmadağınktı. Annesine nasıl açıklayacaktı şimdi bu durumu. Koray kapıyı açtı. Annesi içeri girer girmez ‘ Aman Tanrım! Bu da ne?’ diye bir çığlık attı. Oturma odası göçüyordu. Kırılan tabaklar ve bardaklar nedeniyle mutfakta yürümek bile zordu. ‘Bütün bunlar için geçerli bir sebebin vardır umarım’ dedi annesi kızgın kızgın.’

Ya da örneğin:

‘Zırrr... Zil çalıyordu galiba. Koray’ı oyuncaklarıyla daldığı oyundan bir kapı zili koparmaya çalışıyordu. Bu uzun uzun çalan zil galiba annesinin eve dönüşüne işaretli. Her yer darmadağınktı. Yerdeki oyuncaklarını ezmek için parmaklarının ucuna basa basa, havada uçuşanların çarpmaması için o tarafa bu tarafa eğile kalka kapıya doğru giderken Koray, annesine durumu nasıl açıklayacağını düşünüyordu. Tam kapıya varıp kapının kolunu çevirmesiyle birlikte bir anda her şey durdu. Bütün oyuncaklar oldukları yerde kaldılar. Koray kapıyı açtı. Annesi ‘neden kapıyı bu kadar geç açtığını’ soracak ve kızacaktı ki olanları görünce ‘ Aman Tanrım! Bu da ne?’ diye bir çığlık attı. Oturma odası göçüyordu. Kırılan tabaklar ve bardaklar nedeniyle mutfakta yürümek bile zordu. ‘Bütün bunlar için geçerli bir sebebin vardır umarım’ dedi annesi kızgın kızgın.’

‘Haydi odana! Akşama kadar odandan dışarı çıkmayacaksın!’ (KO/14)

cümlesine, sebebinin ve gerekçesinin de daha net anlaşılması için ‘cezalısın’ sözcüğü eklenmelidir: **‘Haydi odana! Cezalısın, akşama kadar odandan dışarı çıkmayacaksın!’**

‘Evcilik Oyunu’ başlıklı iki küçük kız çocuğunun evcilik oynamalarını hikâye eden aşağıdaki okuma parçası, yazarının gözlem ve anlatım bakımından başarılı olduğu iyi bir örnektir:

‘Evcilik Oyunu

Ezgi ile Funda çocuk odasına geçtiler. İkisnin elinde de birer oyuncak torbası ile birer bebek vardı.

Ezgi bebeğini özenle oturttu. Oyuncak torbasını boşalttı. Oda takımını, mutfak takımını dizdi.

Funda da bebeğini köşeye oturttu. Oyuncak piyanosunu bebeğinin yanına yerleştirdi. “Evcilik” oynayacaklardı.

Funda, Ezgi’ye, “Önce ben sana geleyim,” dedi ve oyun başladı.

“Hemen gelme sakın,” dedi Ezgi. “Daha toz alacağım, ortalığı düzeltereğim. Pasta, kek yapacağım.”

Böyle diyerek cebinden çıkardığı kâğıt mendille eşyalarının tozunu almaya koyuldu. Onlara yeniden çeki düzün verdi. Minik kaplardan birine yumurta kırar gibi yaptı. Oyuncak kaşığı ile başladı yumurtaları çırpmaya.

Funda da bebeğine dantelli giysisini giydirdi. Saçlarını minik tarağıyla taradı. Biberonunu, mamasını aldı. Artık gitme zamanı gelmişti. Çantasını omuzuna astı, bebeğini kucağına aldı.

“Tamam mı?” dedi, “Geleyim mi?”

“Gelebilirsin, hazırım,” dedi Ezgi.

Funda, yürümeye başladı. Kilimin kenarında durdu. Parmağını yukarı kaldırıp, “Zırrr!” diye zil sesi çıkardı.

Fırından kek kalıbını çıkarma çabası içinde görünen Ezgi, “Geliyorum,” diyerek kalktı. Eliyle kapı kolunu tutar gibi yaparak kapıyı açtı.

“Oooo! Kimler gelmiş efendim, kimler gelmiş!” diyerek karşıladı Funda’yı. Sarılıp öpüştüler.

“Oturma odasına geçelim Funda Hanım, şöyle buyurun,” diyerek koltuğa oturttu arkadaşını.

Funda ayak ayak üstüne attı.

Ezgi de Funda’nın karşısına geçti.

İlkin birbirlerinin hatırını sordular. Çocuklarının haşarılığından başlayarak koyu bir söyleşiye başladılar.’ (TAD5/86) (Handan Derya)

Keloğlan’ın, diline pelesenk olan ifadeleri yerinde kullanmadığı için başına talihsiz hadiselerin gelmesinin anlatıldığı hikâyede kullandığı kalıp soru cümlesi, yerinde bir tercih olarak görünmemektedir.

‘Keloğlan, ‘Peki ne **diyeceğim** amcacığım?’ diye sormuş. ‘Bir daha inşallah, bir daha inşallah, diyebilirsin,’ demiş amcası.’ (KK/6)

‘**Ne diyeyim**’, ‘**ne demeliyim**’, ‘**ne diyebilirim**’ ifadelerinden birini kullanmak; çocuk diline yatkınlığı, gündelik dilin akışkanlığına uygunluğu gibi gerekçelerle daha isabetli olabilirdi.

‘Avcı kızgın kızgın Keloğlan’a doğru yürümüş. Hiç bir şeyden haberi olmayan Keloğlan, avcının öfkeli bir şekilde kendisine doğru geldiğini görünce, yine dayak yiyeceğini anlamış ve kaçmaya başlamış. Fakat avcının köpeği Keloğlan’ın pantolonunun paçasından yakalamış ve yere düşürmüştü. ‘Bir daha vuramazsın inşallah, diye bağırmasaydın **bunlar başına gelmeyecekti**,’ demiş avcı.’ (KK/10)

Avcının kızması, keloğlanın kaçması ve köpeğin yakalaması; ‘**bunlar başına gelmeyecekti**’ ifadesini kullanmak için yeterli ağırlıkta olan sebepler olarak görünmemekte, zayıf kalmaktadır. Bu ifadeyi yerinde kullanmış olmak için biraz daha bir şeylerin olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Sonrasında bu ifadeye maruz kalmak için Keloğlan öncesinde **düşebilirdi, canı acıyabilirdi, bir yerleri kanayabilirdi, ağlayabilirdi** vb.

‘‘Bugün de su bol akıyor,’ diye sevinen değirmenci, kapı ağzında **Keloğlan’ı görünce suyu kapatmış**. Değirmen taşı durunca değirmenci Keloğlan’ın, ‘Kısmetin bol olur inşallah!’ diye söylendiğini duyabilmiş. O gün kısmeti bol olan değirmenci, Keloğlan’ı sevmiş. ‘Benim yanımda çalışır mısın?’ diye sormuş.’ (KK/12)

Değirmencinin, Keloğlan’ı kapıda görünce değirmeni kapatması makul gerekçe olarak durmamaktadır. Hikâyeye göre Keloğlan zaten akşam olunca eve dönüş yolundaydı. Bu durumda makuliyet açısından kurgu şöyle yapılabilirdi: Değirmenci de artık akşam olduğu için taşı durdurur ve tam o anda Keloğlan kapıda belirir, dilinde de ‘Kısmetin bol olur inşallah!’ sözleri vardır. Değirmenci, su bolluğunun verdiği mutlulukla biten günün sonunda kapıda beliren bu dili dualı çocuğu sever ve yanında işe almak ister.

‘‘Ne yapmam gerekiyor?’ diye sormuş Keloğlan.

‘**Hiç,** demiş değirmenci.

‘Hiç mi?’

‘**Hiç demiş değirmenci** ve devam etmiş.’ (KK/14)

Aynen tekrar, anlatımın tadını/estetliğini bozmaktadır. Örneğin: ‘Hiç,’ demiş değirmenci. ‘Hiç mi?’ ‘Evet hiç.’ Ve devam etmiş.’ şeklinde olabilirdi.

Keloğlan’ın uzak diyarlara gitmeye karar verdiğinin anlatıldığı masaldan alınan aşağıdaki bölüm, anlatıma inandırıcılıktan uzak bir abartılı yaklaşım vermektedir.

‘Yalnız bir şartım var. Seni tek başına bilmediğim yerlere gönderemem. Yanına bir arkadaş alacaksın. Bizim Beyaz Kız’ı da birlikte götüreceksin.’ diye ısrar etti anası. (KSÜ/11)

Masalın akışına göre bu kısım *‘Anası Keloğlan’a hadi Beyaz Kız ile düşün yola, yolunuz açık olsun, dedi’* şeklinde olsaydı bile olurdu. Çünkü akışa göre ortam, ‘yanına Beyaz Kız’ı da alması için ısrar etmesine gerek yok, bunu ‘şart’ olarak öne sürmesine gerek yok, itiraz eden kimse yok görünümündedir. Ayrıca **‘seni bilmediğim yerlere tek başına gönderemem’** deyip, yanına biri olarak bir *‘keçi’*’yi vermek de masal ortamına göre bile çok uygun kaçmamaktadır. Yaklaşım gerçeklikten uzak durmaktadırlar. Okuyucu nezdinde metin kabul edilebilirlik ve ikna edicilik bakımından zayıf kalmaktadır (Mert, 2011).

Hikâyede, vezirinin yönlendirmesiyle halkından ağır vergiler aldığını ve artık bunun yanlış olduğunu söyleyen hükümdarın aşağıdaki cümlesinde geçen ‘de’ bağlacı, söylenilmek istenileni engelleyen bir unsur olarak anlatımı olumsuz yönde etkilemiştir.

‘Senin aklına uydum gülenden gülme vergisi, ağlayandan ağlama vergisi aldım. Düşünenden düşünme vergisi, okuyandan da okuma vergisi topladım. Olacağı buydu işte. Halkım en sonunda çıldırdı.’ (KSÜ/18)

Burada hükümdar, yapılanın aslında yanlış olduğuna dair pişmanlığını söylerken ‘olur olmaz her şeyden vergi alındığını’ ifade etmekte ve aklına gelenleri sıralamaktadır, değilse vergi alınan kalemleri tek tek saymak niyetinde değildir. Ancak ‘da’ bağlacı kullanılınca bu sıralananlara sınırlama getirilmekte, sanki sadece bu sıralanan başlıklarda vergi toplanıyormuş gibi anlaşılmakta, anlatılmak istenilen anlatılamamış olmaktadır. Anlatımın **‘gülenden gülme vergisi, ağlayandan ağlama vergisi aldım. Düşünenden düşünme vergisi, okuyandan okuma vergisi topladım’** şeklinde yapılması daha isabetli olacaktır.

Keloğlan ve keçisinin ellerinde bir haritayla uzak diyarlardaki yolculuklarının anlatıldığı masalda yazar; işlerin karıştığı, bilinmezliklerin arttığı bir yerde haritadaki işaretin kaybolduğunu söylemiş ve ardından da **‘Üstelik haritadaki her şey bir anda tersine döndü’** (KSÜ/20) yazmıştır. Yazarın zıtlıklar üzerinden tersine dönme motifi içinde kullandığı ‘haritadaki şeylerin tersine dönmesi’ karşılıksız kalmakta, bunun nasıl olabileceği anlamsız olmaktadır. Bunun için başka bir şey bulmak gerekir.

Aşağıdaki örnekte de Keloğlan, karşısındaki adama iyi niyetle yaklaşıyor, mütevazı ve rica etme hâlinde bir şeyler anlatmaya çalışıyor, adam da aynı iyi yaklaşımla kulak veriyor ve neler bildiğini soruyor, ancak Keloğlan, -yazıdaki ifadeye göre değerlendirilecek olursa- kızar gibi ‘Ne bileceğim’ diye karşılık veriyor. Oysa gerçekte Keloğlan böyle bir şey söylemek niyetinde değildir, yazıdaki ifade gerçeği yansıtmamaktadır.

“Ne biliyorsun? Hadi anlat bakalım.” dedi. ‘Ne **bileceğim?**’ Hükümdarınızın yaptıklarını biliyorum tabi ki.’ (KSÜ/21)

Masalın son bölümünde yazar ‘**Keloğlan ve Beyaz Kız da yeni dostlar edinmişti.**’ (KSÜ/29) demektedir. Ancak önceki sayfalara bakıldığında ‘**yeni dostlar edinme**’yi gösteren bir sahne olmamıştır. Eğer bu söylenecek idiyse –bunun desteklenmesi için– örneğin zafer kazanılan sahnede halk ile Keloğlan’ın birlikte zaferi kutlamaları, kucaklaşmaları söylenmeliydi. Kahramanlarımız takdir, teşekkür ve teveccühlere mazhar olmalı, ayrılırken duygusal anlar yaşanmalıydı.

Keloğlan karşısındaki yaşlı nineye –padişahı kastederek- ‘**O neden halkın karşısına geçip doğruları anlatmıyor?**’ (KŞÜ/15) diye soruyor, yaşlı nine de ‘**Ben de zaten onun için ağlayıp duruyorum. Padişahın çoktan orduyu toplaması, düşmana saldırması gerekiyordu.**’ diye karşılık veriyor. Ancak verilen karşılığın sorulan soruyla ilgisi anlaşılamamakta, anlam bağı kurulamamaktadır.

Suyun zehirlendiği bilgisini az evvel Keloğlan’dan öğrenen yaşlı nine ‘**Casuslarını saldığı yetmiyormuş gibi şimdi de suyu zehirlemiş.**’ (KŞÜ/18) demektedir. Oysa suyun zehirlendiğini yeni öğrenen birinin cümleyi ona göre kurması gerekirdi. Örneğin: ‘**Casuslarını saldığı yetmiyormuş gibi şimdi de suyu zehirlemiş öyle mi?**’ (Vah başımıza gelenler).

‘Eğer gerçekten suya zehir atıldıysa bunu ancak kaynağında yapmış olabilirler diye düşünüyordu. Zaten harita da o yönü işaret ediyordu.’ (KŞÜ/18)

Yazar burada kolaycılığa kaçmış, okuyucuya hazır buluntu vererek aslında hikâyenin önemli bir kısmında oluşabilecek heyecanı, macerayı ve merakı öldürmüştür. Kahramanı suyun kaynağına götürebilmek için uydurulmuş temelsiz bir gerektir. Çünkü suya zehir atmak pekâlâ kaynağına gidilmeden de yapılabilir. Kahramanımız suya zehir karışan yeri bulabilmek için, macera dolu bir yolculuğa çıkmak zorunda kalmalı, nehir boyunca dere, tepe, taşlık geçerek gide gide suyun kaynağına varmalı

ve yılanla karşılaşmalıdır. Bu, okuyucu için çok daha heyecan verici bir yolculuk ve buluş olacaktır.

Kolaç, incelediği Türkçe Öğretim Programlarına (MEB, 2005: 17; 2006: 6) dayanarak metinlerin öğrencilerde; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme ve metinler arası okuma gibi temel becerilerin gelişmesine katkı sağlaması gerektiğini ifade etmiştir (2009: 599).

Suyun kaynağına varınca, yavrularını korumak için orada oturmaya mahkûm edilen zehirli yılanla karşılaşan kahramanımız Keloğlan, yılanla dostluk kurup sorunu çözmek istiyor. Yılan da bu iyi niyete karşılık makul bir tavırla olumlu tepki veriyor ve dostça bir yaklaşımla haklı olarak mağduriyetini dile getiriyor, ancak cümlesi biter bitmez Keloğlan **‘Gel seninle bir anlaşma yapalım.’** (KŞÜ/27) diyor. Birincisi; kahramanımızın çözümü hemen hazır olmasa da biraz düşünse ve bulsa çok daha heyecan verici ve güzel olacak. İkincisi, Keloğlan gibi iyi yürekli bir kahramana zor durumda olan ve samimi davranan biriyle ‘anlaşma yapmak’ tavrı yakışık almıyor. İfade yanlış, değilse aslında bir anlaşma pratiği yok, **‘işbirliği’** var. Keloğlan mağdur yılanı da yardım edecek ve halkı da kurtaracaktır. Bu iyilik ve güzellik dolu karşılıklı işbirliği sıcaklığı, ‘anlaşma’ sözcüğü ile soğuklaştırılmamalı.

Başka bir hikâyede Keloğlan’ın annesine seslenirkenki kullanımı olan **‘ana’** ünlemi, ilerleyen satırlarda yazarın dilinde adeta başka bir sözcüğe dönüşmektedir. Yazarın bu sözcüğü kullanmadığı, tam olarak nasıl, hangi durumlarda kullanıldığı ile ilgili de bilgi eksikleri olduğu görülmektedir.

‘Keloğlan: ‘Unu, şekeri, yağı bulamadım **ana**,’ dedi. (KSL/15)

Burada ‘anne’ hitabı/ünlemi olarak kullanılmıştır. Ancak bazı yerlerde ‘anne’ anlamında ancak sanki ismi ‘ana’ olan biri gibi başka bir tarzda kullanıldığı görülmektedir:

‘**Ana** yerinden bile kıpırdamadı’ (KSL/15), ‘Başka ne gerekli ey **ana**?’ (KSL/15), ‘**Ana** şaşırdı.’ (KSL/15), ‘**ana** sobanın kıyısında oturuyordu’ (KSL/15), ‘Keloğlan yerden bir kova alınca **ana** kızdı.’ (KSL/27)

Tembelliği ile meşhur Keloğlan’a, en yapılması gereken işleri bile yaptırabilmek için kaç kere tembih etmek, ikaz etmek, kızmak hatta bazen dövmek, kovalamak, kovmak gerekirken bu hikâyedeki bir bölümde, ki diğer bölümlerle de tezat olarak, Keloğlan

hiç söylemeye gerek kalmadan iş yapmaktadır. Anasından lokma tatlısı yapmasını isterken unu, şekeri getirmeye erinen Keloğlan; kümeden yumurtaları almaya gittiğinde annesi söylememesine rağmen çalışkan ve işbitirici bir kahraman gibi iş yapmaktadır. Bu, genel Keloğlan tipi ile tezat bir kullanımdır. O kadar tembel olan bir çocuğun, o kadar yumurtayı tek tek silmesi, hepsini tek tek taşıyacağı sepete özenle koyması doğru bir tasvir olarak görünmemektedir:

‘Musluğu açtı, tası doldurup su içti. **Sonra yumurtaları nemli bezle sildi. Musluğu kapattı. Tekrar yumurtaları sepete koyup mutfığa döndü.**’ (KSL/19)

Annesi ile birlikte lokma tatlısı yapan Keloğlan, önceki sayfalarda malzemeleri toplayıp sofraya getirmişti:

‘...unu, şekeri, yağı getirip **sofranın üstüne bıraktı.**’ (KSL/15)

Ancak ileriki sayfalarda bu sahne yok sayılmış gibi aynısı başka türlü söylenmiştir:

‘**İşte un, işte yağ, işte şeker, işte yumurta ey ana,**’ dedi, hepsini birbirinin üstüne **yığıverdi.** Un sofranın üstüne dağıldı, yumurtalar yuvarlanıp kırıldı, yumurta sarısı yere aktı, şeker her yana yapıştı...’ (KSL/20)

Keloğlan, annesinden sihirli lokma yapmasını istemekte, annesi de malzemeleri göstermekte ve yapmayı öğretmektedir. Keloğlan, ‘peki ya sihir’ deyince de her defasında annesi ‘o sonra’ deyip ötelemektedir. Yani Keloğlan’ın sihrin ne olduğu ile ilgili en ufak bir fikri ve bilgisi yoktur, sadece annesi bilmektedir ve hikâyenin sonunda soyut bir karşılık olarak söyleyecektir. Lokma piştikten sonra sıra sihrini eklemeye geldiğinde Keloğlan’dan muhtemelen ‘**Hadi ana sıra sihrine geldi, hele onu da bir koy da görelim, hadi lütfen**’ tavrı görülmesi gerekirken metinde Keloğlan bunun için şu cümleyi kullanmaktadır: ‘**Gel ana! Bunun sihrini de sen koy!**’ (KSL/27) Sanki, ‘öncekileri ben koymuştum, lütfediyorum bunu yapma işini de sana bahşediyorum’ der gibi yanlış bir tavır görünmektedir.

Anlatım parçalarının birbirlerini gelişme sıralarına bağlı olarak olumlu yönde etkilemesi/tamamlaması bakımından aşağıdaki metni iyi/başarılı örnek olarak gösterebiliriz.

‘Bugün çok lezzetli bir tarifile karşınızdayız! Türk mutfığının vazgeçilmezlerinden kısırın yapılışını anlatıyorum, mutlaka not alın. Öncelikle, bir su bardağı ince bulguru sıcak suda bekletiyoruz. Bu sırada, küçük bir tencerede orta boy bir kuru soğanı ve iki yemek kaşığı domates salçasını kavuruyoruz. İyice kavurduktan sonra tencerenin altını kapatıyoruz. Şimdi, yarım demet maydanoz ve birkaç dal dereotunu yıkıyoruz ve ince

ince doğruyoruz. Bulguru da tencereye ekliyoruz ve iyice yoğuruyoruz. Ardından, yeşillikleri de bu karışına ilave ediyoruz. Tüm malzemeler birleştikten sonra, bir tutam tuz, bir çay kaşığı karabiber ekliyoruz. Ekşi bir tat için, bir limonun suyunu sıkıyoruz ve nar ekşisini de koyuyoruz. İşte, hem basit hem de lezzetli bir öğle yemeği tarifi! Herkese afiyet olsun!’ (TTKH2ÇK/49)

Kurbağa ile karıncalar arasında geöen hikâyenin aşığıdaki bölümünde, anlatımda eksiklikten ya da yakıştırma hatasından kaynaklanan bir kusur görölmektedir.

‘Uyandığında karıncaların yuvası olan yaşlı kayın ağacının gövdesinden başını dışarı çıkarmış. **Bir de bakmış ki ne görsün! Karıncalardan biri otların üzerindeki çiy tanesinde yüzünü yıkıyormuş. Ona yalvararak ‘Şu ağacın tepesine çıksan da etrafa bir baksan. Evim ne tarafta?’ demiş.**’ (CKBK/13)

‘Bir de bakmış ki ne görsün!’ cümlesinden sonra gelen sahnenin, bu cümlemin ünlemini karşılayacak şekilde çok hayret edilecek bir özellikte olmadığı, sıradan bir durum olduğu görölmektedir. Ayrıca devamında yapılması istenilen şeyin de öncesinde bahsedilen durum ile hiç ilgisi bulunmamaktadır.

Paragrafın ‘Ona yalvararak **‘Şu ağacın tepesine çıksan da etrafa bir baksan. Evim ne tarafta?’** demiş.’ (CKBK/13) bölümünde ise anlatımının yazıya geçirilmesinde de bir sorun görölmektedir. Kahramanın söylemek istediği tam bitmeden nokta konulup diğer yarısının sebepsizce ikinci cümle yapılması doğru bir anlatım tarzı olarak değerlendirilmemektedir. Cümleler, anlatımın gereklerine göre bir anlam bütünlüğu taşıyarak şekillenmelidirler.

Tavşana yarışma teklif eden kirpi **‘Baştan söyleyeyim ben seni yenerim’** (KKTY/4) diyor, **‘Tavşan alaycı bir gülümsemeyle: Sen mi beni yeneceksin. Şaka yapıyorsun galiba’** (KKTY/6) deyince de yazar **‘Bu sözler kirpinin çok ağırina gitti.’** (KKTY/6) diye anlatıyor. Oysa tavşanın söylediği kirpinin söylediğinden fazla değerdir, ağırina gitmemesi gerekir.

Hikâyede kirpi ile tilki yarışacak. Adil bir yarış olmadığı belli. Kirpi, yenmek için hile hazırlığı yapıyor, bir tünel kazıyor ve tilkiyi de hazırladığı oyuna ikna etmek için gereköeler üretiyor. Sayfanın yukarısında, normal şartlarda yarışıp rakibi tilkiye karşı kendisinin daha hızlı olduğunu gösterecek olan kirpi, yarışmadan önce tilkiye hitaben **‘Ama sen çok hızlı koşuyorsun. Sen tünelin üstünden ben de tünelin içinde koşacağım.’** (KKTY/7) diyor. Bu cümlelere bakıldığında bir anlamsızlık ortaya çıkmaktadır. O daha hızlı koşuyorsa o zaman neden yarış yapıldığı

anlamsızlaşmaktadır. Kirpinin tilkiye tünelin içinden koşması için öne sürebileceği gerekçe bu olmamalıdır. Bu cümle sarf edilmesi yanlıştır. Oysa biraz aşağıda söylediği cümle mantıklıdır ve her şeye yetmektedir: ‘Sen tünelin üstünden ben de tünelin içinde koşacağım. **Çünkü güneş ışığı gözüme zarar veriyor demiş.**’ (KKTY/7)

Aşağıdaki örnekte, ruhsal ve fiziksel özelliklerin öğretilmesi, bir kahramanın kendisini tanıtmaya formunda yapılmıştır:

‘On dört yaşımdayım. Ben uzun boylu ve zayıfım. Siyah saçlı ve kahverengi gözlüyüm. Ben genellikle **güler yüzlüyüm**. Ama nadiren de **asık suratlıyım**. Benim annem orta boylu ve zayıf. O siyah saçlı ve yeşil gözlü. O, bazen **sinirli**’ (TTKH1DK/122)

Birinin kendisini tanıtırken fiziksel özelliklerinden söz etmesi gayet olağanken ruhsal özelliklerinden söz etmesi subjektiflik taşımasından dolayı pek sevimli görünmemektedir. Bir insanın kendisi ile ilgili olarak ‘genellikle **güler yüzlüyüm**. Ama nadiren de **asık suratlıyım.**’ gibi ifadeler kullanması hoş durmamaktadır. Bu özellikler daha çok başkaları tarafından takdir edilecek unsurlardır. Tanıtımın bu kısımlarının 3. şahıs kipi ile anlatılmasının daha yerinde olacağı düşünülmektedir.

‘Vücuda iyi bakalım
Temiz mendil kullanalım
Temiz hava temiz suyu,
Unutmayalım uykuyu,’ (TTK2/184)

Bu şiirde gözden kaçırılmış olan bir ayrıntı şiiri olumsuz etkilemektedir. Gerçek hayatta insanlar uykuyu unutmazlar ama su içmeyi unuturlar. Bu sebeple son iki mısra değiştirilerek şiirin şöyle olmasının daha isabetli olacağı düşünülmektedir:

‘Vücuda iyi bakalım
Temiz mendil kullanalım’
‘Temiz hava, iyi uyku,
Unutmayalım temiz suyu.’

(Ayrıca şiire, beslenme ve spor eklenerek daha da zenginleştirilebilir.)

Aşağıdaki şiir de ahenk, ölçü, kafiye, redif vb. kullanılmamasının yanı sıra temayı ele alış bakımından da kusurludur. Şiirde yazar, anne-babaya vermek istediği dersi, çocuğun ağzından söyletmektedir.

‘Annem yemeği yapar.
Ben tadına bakarım.
Babam işine gider,
Ben bütün gün oynarım.

Beni tembel sanmayın,
Herkesin bir işi var.
Anne, baba çalışır,
Oyun oynar çocuklar.

Kuşların işi uçmak,
Çiçeğin işi kokmak.
Çocukların işi de,
Öğrenerek oynamak.’ (YT2/31)

‘Yemekten sonra komşularımız geldi. Onlara getirdiğimiz **çikolatadan** ikram ettik.’
(TTK3/19)

cümlesi, ‘getirdiğimiz çikolatalardan ikram ettik’ şeklinde düzeltilmelidir.

‘Çocuklar için oyun oynamak dünyanın en güzel işlerinden biridir. Onlar oyun oynarken yemek yemeyi, su içmeyi hatta dinlenmeyi bile unuturlar. Zamanı ise çoğu zaman anneler hatırlatır: “Haydi, çocuklar yemek zamanı!” Çocuk olmak, oyun oynamak güzel şey değil mi?’ (TTK3/51)

Çocuklara dair çok güzel cümleler kurulmuş ancak ikinci cümleye bir ‘bazen’ sözcüğü eklemek yerinde olacaktır: ‘*Onlar oyun oynarken **bazen** yemek yemeyi, su içmeyi hatta dinlenmeyi bile unuturlar.*’

Yurtdışında yaşayan ailenin küçük çocuğunun, Türkiye tatiline dair anlattıkları arasında şöyle bir cümle kullanılmıştır:

‘Bu kalemi Türkiye’ye izne **gittiğimde** köyümüzdeki Mustafa Dayı bana hediye etmişti.’ (TTK3/55)

Ailenin reisi ‘Türkiye’ye izne gittiğimde’ şeklinde kullanabilir ama onun planlayıp götürdüğü maiyetindeki kişilerin, hele de küçük çocukların -izin organizasyonunun yapıcısı değil katılımcısı oldukları için- ‘**gittiğimizde**’ ifadesini kullanmaları daha yerinde olacaktır.

Okuma parçasında ‘**onun on parmağında on marifet demiştim ya...**’ (TTK5/13) cümlesi geçmektedir. Ancak metinde, cümlelerin öncesinde böyle bir ifade geçmemektedir. Metnin altında ‘Düzenlenmiştir’ ibaresi yer almaktadır. Muhtemelen orijinal metinde yazının önceki bir yerlerinde geçmiştir ancak düzenleme yapılarak alıntı yapıldığı için o kısım atlanmıştır. Alıntı yaparken bu hususlara da dikkat etmek, gerekli düzenlemeyi ona göre yapmak gerekmektedir.

Otuz Oğlu Olan Hakan başlıklı metin:

‘Bir zamanlar ünlü bir hakan vardı. Otuz oğlu vardı. Her birisi bir bölgeyi yönetiyordu. **Hakan artık öleceğini anladığından çocuklarını topladı.**

-Yavrularım! Ben yaşlandım, artık ölmek üzereyim. sizden bir isteğim var. Yarın her biriniz bir ok alıp gelin.

Sabah birer ok alıp geldiler. Hakan:

-Herkes okunu kırsın, dedi. Her oğul kendi okunu kırdı. Hakan:

-**Gidin birer ok daha getirin, dedi.** Getirdiler. Hakan, otuz oku bir araya getirdi. sıkı sıkıya bir iple bağladı ve:

-Haydi kırın, dedi. Çocuklar okları kırmak için uğraştılar ama kıramadılar. O zaman hakan oğullarına şu öğüdü verdi:

Evlatlarım! **Bir ok yalnızken hiç karşı koyamadı.** Otuz ok bir araya gelince hiç kimse kıramadı. Tek kişinin güçsüz, bir araya gelenlerin güçlü olduğunu bilin. Birbirini severek bir arada olanlar mutlu ve güçlüdürler’ (TTK4/22)

Metnin altında Âşık Paşa’nın *Garipnâme* isimli eserinden düzenlendiği yazmaktadır. Ancak orijinal metne çok bağlı kalındığı, pek fazla uzaklaşamadığı anlaşılmaktadır. Türkiye’deki çocuklara bu hikâyeyi klasik eserlerden birinde geçtiği gibi vermek bile uygun olabilir, hatta öyle yapılmasının daha iyi olacağı bile düşünülebilir. Türkiye’de öğrenim gören çocukların Türkçenin klasik eserlerini bilmeleri, okumaları, orijinal anlatımlarına aşina olmaları lazımdır. Ancak bu durumu yurtdışındaki çocuğa yaptırmak zor ve faydasızdır.

Türkiye’deki çocuklar, bu ve benzeri masal, efsane, destan, halk hikâyesi ve modern öykülerle karşılaşabilmektedir. Varsa yaşlı ninesi-dedesinden dinleyebilmektedir. Ancak yurtdışındaki çocuk bu durumdan uzak bir hayat yaşamaktadır. Örneğin, ‘**Otuz oğlu olan hakan**’ denilince yurtiçindeki çoğu öğrenci otuz rakamına takılmayacak ama yurtdışındaki çocuklar birinin otuz oğlu olmasını ilk başta garip karşılayacaklardır. Bu sebeple; bu tür hikâyeler yurtdışındaki çocuklar için yazıldığı

zaman, muhataplara özel nüanslar göz önünde tutularak aslından gerektiği kadar uzaklaşıp uyarlamak lazımdır. Değilse ortaya iyi olmayan metinler çıkmaktadır.

Metindeki şu cümle ile, dil doğru şekliyle kullanılmamış, söylenmek istenilen doğru ifade edilememiştir: **‘Hakan artık öleceğini anladığından çocuklarını topladı.’** Şöyle yapılabilirdi: *Yaşlanan hakan artık öleceğini anladığında bir gün bütün çocuklarını topladı.*

Hakanın oğullarına ders vermek için **‘Sabah birer ok alıp gel’**in demesi, gelince ‘herkes okunu kırsın’ deyip dersi tamamlamak için de ‘gidin birer ok daha getirin’ demesi, senaryo açısından kötü bir kurgudur. *‘Yarın herkes iki ok alıp gelsin’* deseydi gereksiz bir trafiğe gerek kalmayacaktı.

‘Bir ok yalnızken hiç karşı koyamadı.’ cümlesi, orijinal metnin tadını hissettirir hoşluktur. Ancak bu cümleyi yurtdışında yaşayan bir çocuğa benimsetmek mümkün değildir. Bu ağız onu –güncel dilden farklı olduğu için- dile karşı soğutur, yabancılaştırır, uzaklaştırır.

Değerlendirme bölümünde yöneltilen **‘Hakan, otuz oku niçin bağlamış olabilir?’** (TTK4/23) sorusu **‘niçin bağladı?’** olmalıdır. Çünkü **‘niçin bağlamış olabilir?’** sorusu hissedilmeye yöneliktir oysa niçin bağlandığı metinde söylenmiştir, bilgi verilmiştir. Bilinen bir şeyi hissettirerek buldurmaya çalışmak isabetli olmamaktadır.

‘Kız Kulesi, güzelliğiyle filmlere ve şiirlere ilham kaynağı olmuştur. İstanbul’un mimari açıdan en güzel yapılarından biridir. **Salacak açıklarında bulunmaktadır.**’ (TTK4/108)

Kız Kulesinin yeri için resmi bildirim yapar gibi **‘Salacak açıklarında’** denilmesinden daha bilinen zengin bir tarif **‘Üsküdar sahilinde’**, **‘Üsküdar İskelesinin karşısında’** denilmesinin anlatımı/bilgiyi/öğretilmek istenileni, öğrenilmesi/bilinmesi gerekenleri daha iyi ve güzel yapacağı düşünülmektedir.

‘Kız, sepetten yiyecekleri almak için uzandı. Yılan kıza doğru fırlayarak onu ısırdı. Ne yazık ki kehanet gerçekleşti.’ (TTK4/109)

Beklenenin maalesef gerçekleştiğinin tam ve doğru anlatılabilmesi için son cümle **‘ve’** bağlacıyla başlatılması yerinde olacaktır: **‘Ve ne yazık ki kehanet gerçekleşti.’**



Görsel 45. Görselin nitelikli öğrenme-öğretme bakımından uygunsuzluğu.

Türkiye tatilini okuyucuyla paylaşan kitabın kahramanı küçük kızın amcasından bahsettiği bölüm, yukarıdaki görsel ve ona ait iki paragrafla yapılmıştır. Görsel ve metinlerin içeriklerinin yaklaşımından çıkan sonuçlar şunlardır:

‘Sizlere Türkiye’de görmediğiniz amcamdan bahsedeceğim. Amcam bizimle izne gelemedi. O **işine düşkün** başarılı bir **esnaftır**. Her zaman işinin başındadır. **Güvendiği birine işini emanet etmeden izne gitmez.**’ (TTK4/20)

‘O **işine düşkün** başarılı bir **esnaftır**.’: Bir Türk işine düşkün olur, onun için işi-dükkânı her şeyden önemlidir; bunun için Türkiye’ye izne bile gitmeyebilir, hatta bir yakınının düğünü olsa bile.

‘**Güvendiği birine işini emanet etmeden izne gitmez.**’: Bir Türk, öyle herkese kolay kolay itimat etmez. Herkese güvenmeyen sağlamcı bir karaktere sahiptir. Memleketini görmek, akrabalarıyla bağını koparmamak için çoluk çocuğunu Türkiye’ye götürmek, hasret gidermek gibi millî hasletlerini yerine getirmek anlamına gelen Türkiye tatili için, her yıl titiz bir şekilde işlerini emanet edebileceği kimseler arayan, ayarlamaya çalışan pımpirikli, duygusal yönü zayıf ama iş ve parasal konularda dikkatli ve profesyonel, maddeci, sevimsiz bir şahsiyettir.

Görseldeki lokantanın tabelasında ‘saff-et’ yazması: Yazar, popüler magazin dünyasının etkisinde kalıp buradan bir alıntı yaparak dükkân ismini popüler bir isme bağlamıştır. Bir ders kitabı bu basitliğe girmemelidir. Türk dünyasına dair çok da

olumlu bir örnek olmayan ilgili popüler magazinsel unsur; bir süre sonra yüz kızartıcı kabahatlerle gündeme gelecek olursa onu hatırlatan bu görselin küçücük çocuklara hitabeden bu ders kitabında durması doğru olmayacaktır. Yaşayan birinin/bir unsurun, üzerinden zaman geçmemiş, halk nezdinde yerine oturmamış bir unsurun ders kitabına alınması doğru değildir. Bu popüler unsurun kullanılması öğrencilerin ilgisini çekecek, hoşlarına gidecek belki ama buna rağmen önemli bir misyonu olan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ders kitabı bu niteliksiz popülerliği görmezden gelmeli, değer vermemelidir.

Görselden sonra kahraman, bir paragrafla daha bilgilendirmeye devam etmektedir:

‘Amcamın adı Saffet. İş hayatına **garsonluk yaparak başlamış**. Sonra **döner ustası olmuş**. Bir dükkân açmayı hayal etmiş ama çok kolay olmamış. Bir lokantada **çalışıp para biriktirmiş**. Babam diğer amcam ve dedem omuz verince o da **kendi lokantasını açmış**. Böylece en büyük hayali gerçek olmuş. Şimdi onun **yanında beş kişi çalışıyor**. O da **döner kesmeye devam ediyor**.’ (TTK4/20)

20-30 yıl önce hazırlanan bir ders kitabında olsaydı bu satırlar yerinde olabilirdi. Göçmen olarak yer aldığı toplumda nitelikli olarak tutunması ve yer edinmesi gayesiyle bu satırlar teşvik edici, yönlendirici ve yüreklendirici olmak için söylenmeliydi. Ancak artık yurtdışındaki/Almanya’daki Türk nüfusu bunları çoktan aşmış durumdadır. Tutunmuş, gelişmiş ve ilerlemiştir. Artık yavaş yavaş lokanta-restoran-döner işi basit görülmeye bile başlamıştır. 2019’da yazılan bir Türkçe ders kitabının da bunu aşması gerekir. Bunu bir başarı hikâyesi olarak anlatmamalıdır.³³ Yurtdışındaki ve özellikle gelişmiş batı Avrupa coğrafyasındaki Türkler artık dönercilikle övünen bir nüfus olmaktan çıkmıştır. Bu gerçeklikten tam haberdar

³³ Bir zamanlar Amerika, siyahi nüfusun var olabilmek için başarılı olması, tutunması gereken bir yerdi. İyi basket oynayan siyahi, renkdaşları tarafından bir kahraman olarak görüldü. Milyonları peşinden sürükleyen rap müzik modasında ön planda siyahilerin olması, kendileri açısından çok büyük gelişmelerdi. Ancak yıllar sonra siyahi ilk ABD başkanı olan Obama; ‘Amerika’daki siyahilerin artık basketbol ve rap müzikten başkasını ve daha fazlasını yapmaları gerektiğini’ söylemiş, bunu aşamazlarsa yeni zamanın zencileri olarak kalacaklarına dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım; siyahi nüfusun yücelmesine, onun zenci olmaktan kurtulmasına yöneliktir. ‘Kibar Feyzo’ filminde köyden daha önce şehire göç etmiş olan adam, şehire yeni göç eden köylüsüne şehirde çok iyi durumda olduklarını, çocuklarının hepsinin bir iş tuttuğunu, hepsinin işinin iyi olduğunu anlatırken gururla bir çocuğunun esnaf, diğerinin beyaz eşya bayisi olduğunu söylemektedir. O profilde biri için bunlar o zaman çok büyük ve önemli şeyler olarak görülüyordu çünkü sosyoekonomik olarak geri ve nüfus olarak küçüktüler. Avrupa’daki Türkler için de başlardaki durum böyleyken artık böyle olmaktan çıkmıştır. Yazarın, Avrupa Türkleri hakkındaki; bu küçük şeyleri başarı hikâyesi gören anlayışının gerçeği doğru yansıtmadığını düşünüyoruz.

olmadığı anlaşılan yazarın son cümlesi ise –kullanıldığı yerde- dalga geçmek için kullanılan alayvari bir ifadedir: **‘döner kesmeye devam ediyor’**.

‘Yusuf, babasının aldığı dergiyi çok beğendiği için ertesi gün dergiyi okula götürmeye **karar verdi**. Yusuf, dergide okuyup beğendiği bölümleri arkadaşlarına **göstermeye başladı**. Yusuf’un arkadaşları da dergideki oyunları çok **beğendiler** ve birlikte oynamaya **karar verdiler**.’ (TTK8/89)

Ders kitabı setinin en üst seviyesi için hazırlanmış olanından alınmış bu paragrafın anlatımı, seviyeye göre düşük ve kusurludur. Sanki parça parça, bağımsız, spot cümlelerden oluşturulmuş bir paragraf gibi durmaktadır. Her cümlemin ‘Yusuf’ ile başlaması acemiliktir. Bu, anlatıma yenilik, çekingenlik ve korkaklık hissi vermektedir. Ayrıca Yusuf’un ‘ertesi gün göstermeye karar vermesi’ ile, ‘göstermeye başlaması’ ve beğenip dergideki oyunları ‘birlikte oynamaya karar vermelerinin’ aynı paragrafta, tek zaman diliminde olması yanlıştır.

Her cümlede öznenin gereksiz tekrarından kaynaklanan anlatım kusuru başka paragraflarda da görülmektedir. Yinelemeye dayalı bu kullanım, metinsellik ölçütleri bakımından da kusur olarak görülmektedir (İşeri, 2010).

‘**Yusuf**, arkadaşlarıyla şarkı ve türkü söyledikten sonra eve gitti. **Yusuf**, babasının eve gelmesini dört gözle bekledi. Çünkü **Yusuf**, dergideki “deyim ve atasözü” etkinliklerini tek başına yapamadı. **Yusuf**, babası eve gelince dergideki etkinlikleri babasına gösterdi ve onun yardımıyla bunları yapmaya başladı.’ (TTK8/100)

Ders kitabının, üniteleri ilerletmek için kullandığı kahramanı olan Yusuf’un, konunun başında, ilk sayfasındaki,

‘Baba! Bu güzel binada büyükelçilik yazıyor. Burası nasıl bir yer? Büyükelçilikte neler yapılıyor? Çok merak ediyorum. Bakar mısın? Hem de üç kath.’ (TTK8/13)

cümlelerinden malumatı olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak birkaç sayfa sonra sarf ettiği;

‘Nasıl yani? Şimdi konsolosluk ve büyükelçilik farklı mı? İlk kez duydum.’ (TTK8/16)

cümleleriyle ise bir hayli bir şeyler bildiği, yakın alanlar ile ilgili farklılıklara vakıf olduğu görülmektedir. Bu, okuyucu nezdinde bir inandırıcılık problemi ve tutarsızlıktır.

Kahramanın büyükelçilik gezisinin ilgili bölümünün tamamlandığı son sayfada sarf edilen;

‘Aslında buraya kadar gelmişken kimliklerimizi yenilesek ne de güzel olur.’
(TTK8/20)

cümlesi ise bilinçsizce ve sorumsuzca söylenmiş bir cümledir. Büyükelçilik/Konsolosluk geçerken uğranılan bir yer, kimlik denk gelince yenilenecek bir kart değildir. Bu, makama ve kimliğe saygısızlıktır. Ayrıca eleştirel bakıldığında bu, tipik bir Türk davranışdır. Farklı milletlerin özellikleri ile ilgili bir komedi yapılacak olsa Türk milletinin alışkanlıkları ile alay etmek için kullanılacak motiflerden biridir. Böyle bir tutum ders kitabı sayfalarında görülmemelidir.

Kar ve yağmur oluşumunu hikâye formunda öğretmek amaç ve niyetinde olan yazarın, bunu başarılı bir kurgu ve anlatımla yaptığı aşağıdaki metni iyi örnek olarak gösterebiliriz:

‘Karın Öyküsü

Ben bir su damlasıydım. Kaynak suları ile birlikte yeraltından yeryüzüne çıktım. Borulardan aka aka bir çeşmeye geldim. Kimimizi içtiler, kimimiz akıp tekrar yeraltına gittik. Kimimizi de tencerede, çaydanlıkta kaynattılar.

Çok sıcaktan bunaldım. BUHAR oldum. Hafifleyince havaya uçtum. Bir buluta karıştım. Rüzgâr esti. Bulut yürüdü. Bazılarımız damla damla YAĞMUR oldu, yere döküldü. Ben yere düşmemek için, buluta sımsıkı sarıldım.

Birgün öyle üşüdüm, öyle üşüdüm ki, soğuktan dondum. Bembeyaz oldum. Ellerim de donduğu için bir buluta da tutunamadım. Kaydım, yere düştüm.

Yere inince çocuklar “kar, kar bu!” diye bağırıp adımları değiştirdiler. KAR oldum. Daha üşürsem donar, belki de buz olurum.

Haydi artık, yanımdan çekil! Yoksa sen de üşüyeceksin.’ (YDT2/83)

Atasözü konusunun işlendiği sayfalarda çok sayıda atasözünün var olmasına rağmen kullanılan birkaç atasözünden birden fazlasının yılan ile ilgili olması bir kusurdur.
(TTK8/100,102)

Bulmaca etkinliği için ‘Eylemsizce hiçbir iş yapmadan oturmak anlamındaki söz.’ ‘**Pineklemek**’ (TTK8/103) sözcüğünün sorulmasının; sözcüğün günlük hayatta pek yerinin olmaması, biraz argoya kaçması ve yurtdışındaki çocukların ihtiyaç duyacakları bir sözcük olmamasından dolayı isabetli bir tercih olmadığı düşünülmektedir.

‘...anası, **delilenme** Keloğlan demiş.’ (RD3İY/25) cümlesi de bu bakımdan olumsuz örnektir. Yazıda pek kullanılmayan ‘delilenme’ sözcüğü, günlük hayatta konuşma

dilinde/Keloğlan masallarında ‘**dellenme**’ şeklinde kullanılmaktadır. Bunu öğrenciye izah etmek zor olacaktır. Türkiye’de bile yaygın kullanımı olmayan bir sözcük, yurtdışındaki öğrencilere ya tanıtılmamalı ya da güncel kullanımı/konuşma dilindeki söyleyişi/masal dilindeki hâli gösterilmelidir. Sözcük seçiminde öğrenciyi gerçek hayattaki dil yapılarıyla buluşturmak (Bölükbaş, 2015: 925; Gürler, 2017: 17-18) hedeflenmelidir.

‘Yusuf, Aydın Deve Güreşleri Festivali’nde her yıl **160’dan fazla** deve güreşiyor.’ (TTK8/126)

cümlesi, muhtemelen ilgili haber yazısından aynen alınmış ve kullanılmış. Ders kitabında kullanıldığında uyarlanması gerekirdi. Haber yazısı ilgili tarihe ait bilgileri verirken ders kitabı bunu genelleyecek şekilde dönüştürmelidir. O yıl 160’tan fazla deve güreşmiş olabilir ama bu, genel bilgi olarak aktarılacağı zaman yuvarlanılacak yakın rakamla ifade edilmeli ve ‘**her yıl 150’den fazla deve güreşiyor**’ denmelidir. Hatta belki yanlış bilgi vermemek için ‘100’den fazla’ demek daha isabetli olacaktır.

Aşağıdaki paragrafın anlatımında, söylenen şeyin yeni bir şey söyleniyormuş gibi tekrar söylenmesinden kaynaklanan kusur ortaya çıkmaktadır. Paragrafın başındaki birkaç cümlede anlatılanlar, son cümlede başka bir şey söylenecekmiş gibi ‘Ayrıca’ ile başlanmış ancak baştan beri söylenenler aynen tekrar edilmiştir.

‘Büyük bir zevkle... Bizim birimimizin görevi, çalıştığımız ülkelerde Türk kültürünü tanıtmaktır. Senin de bildiğin gibi çok zengin bir kültürümüz var. Biz de bu zengin kültürümüzü tanıtmak için konferanslar, konserler, yarışmalar, tiyatro ve sinema gösterileri gibi etkinlikler düzenliyoruz. **Ayrıca ülkemizin en önemli zenginliği olan kültürel mirasımızı da diğer ülkelerde tanıtmayı amaçlıyoruz.**’ (TTK8/33)

‘Yusuf, etkinlikleri tamamladığı zaman gözü dergideki bir yazıya ilişti. Yazıda geleneksel çocuk oyunlarımızdan “Körebe” anlatılıyordu. Büyük bir **merakla** yazıyı okumaya başladı.’ (TTK8/106)

cümleleriyle gerçeklikten uzak, inandırıcılığı olmayan abartılı bir paragraf oluşturulmuştur. Kitap setinin en üst seviye kitabını okuyan bir gencin ‘körebe oyunu’nu anlatan bir yazıyı ‘büyük bir merakla okuması’ gerçekçi değildir.

Benzer abartılı anlatım kusuru başka örneklerde de görülmektedir:

Dayanamadım ve “Ee peki, neden kutluyoruz Hıdrellez’i?” diye bir soru daha soruverdim. Dede Korkut’un **gözleri parladı** o an.’ (TTK8/118)

Yazar, deymi kullanmaya odaklanmış, anlatılan konuya sıkıştırmış, kurgulamış ve kullanmıştır. Ancak konuya değil deyme yoğunlaştığı için de gerçeklikten kopmuştur. Dede Korkut'un bu soruyu duyunca 'gözlerinin parlaması' gerçekçi değildir.

Annesi sabah Yusuf'u uyandırıyor ve bu arada da akşam amcasığilin kendilerine misafirliğe geleceğini söylüyor. Bunun üzerine uykusundan uyanan Yusuf'a yazar şu abartılı cümleleri kurduruyor:

'Amcamlar mı? Yaşasın! Amcamı çok seviyorum. Türkiye'yle ilgili öyle çok şey biliyor, öyle güzel hikâyeler anlatıyor ki onu sürekli ağzım açık dinliyorum. Eminim yine bana bir sürü ilginç şey anlatacaktır amcam.' (TTK8/119)

Hemen hemen yetişkin bir çocuğun, amcasının akşam kendilerine gelmesine bu kadar çok sevinmesi, sevinse bile sabah sabah yeni uyanmışken onu çok sevdiğini söylemesi abartılıdır, atfedilen bu bilinç ve iştah inandırıcılıktan çok uzaktır. Bu yaştaki bir çocuğun 'onu ağzım açık dinliyorum' demesi, zorlama kurguyu çok belli etmektedir.

Kitap serisinin en üst seviyesine hitap eden sonuncusunda, kahraman olarak lise yaşlarındaki Yusuf'un fotoğrafının kullanıldığı kitapta geçen **'Sizin de yardımlarınızla Yusuf, haber metinlerini daha kolay anlamaya başladı. Bunun için Yusuf size çok teşekkür ediyor.'** (TTK8/124) cümleleri, hitap ettiği yaş açısından çok çocuksu olmak yönüyle estetik bakımdan uygun görünmemektedir. Oysa ders kitaplarında kullanılan metinlerden beklenen anlam örgüsü, sözcük dağılımı ve dilbilgisel yapısı ile öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine, ilgi ve beğenilerine uygun nitelikte olmalarıdır (Canlı, 2015; Çakır, 1990; Demir ve Açık, 2011; Güven, Halat ve Bal, 2014b; Şimşek, 2011).

Haber yazısı, 5N1K, basın-yayın organları konularının anlatıldığı bölümde 'Merhaba' adlı yerel gazete hakkında bilgi aşağıdaki şekilde verilmiştir:

'Merhaba, 1990'da yayın hayatına başlamıştır. Yayın hayatına aylık bir yerel gazete olarak başlayan Merhaba, şu anda ayda iki kez basılmakta ve ücretsiz dağıtılmaktadır' (TTK8/195)

5N1K'yı öğreten kitap, gazetenin 'nerede yayımlandığı' gibi önemli bir bilgiyi vermemiştir.

'Van kedisi, kedilerin en güzeli. En önemli özelliği **genetik bir bozukluk sonucu oluşan** iki farklı göz rengidir.' (TTK8/217)

Ders kitabına konu edilen Van kedisinin güzelliği ve özelliği gözlerinin farklı renkte olmasıdır. Çocuğa anlatılırken bu tavırda olunmalıdır. Gözlerinin farklı renklerde olmasının ‘genetik bir bozukluk sonucu oluşan’ bir sebebe bağlı olması ders kitabının hitap ettiği kimseler için gerekli bir bilgi değildir. Daha çok veterinerlik branşı ile ilgili bir bilgidir.

Anlatımda muhtelif sebeplerle ortaya çıkan kusurlar bazen estetiği bozmaktan öteye geçmekte ve okuyucuya karşı bir pervasızlık, başıboşluk, hoyratlık olarak yansımaktadır. Her şeyin her durumda bütün çıplaklığıyla anlatılması doğru değildir. Bilgilerin verilmesinde, sözcüklerin seçiminde ve ifade tarzında seçici, özenli ve sorumlu davranılmalıdır.

‘Trafik Kazaları’ başlıklı bölümde sayfa boyunca yazılan trafik kazası haberlerinde kullanılan cümleler; ders kitabının ulaşmayı hedeflediği yaş çocuğun, bu kadar çok ve açık okumaması/duymaması gereken cümlelerdir.

‘Çarpışan iki arabadan biri yandı. Sürücüsü kurtarılamadı. Kazayı görenler ‘Yanan aracın sürücüsünün önündeki arabayı geçmeye çalışırken, karşıdan gelen araçla çarpıştığını’ söylediler.’ (DT4ADOK/62)

‘Rayların üzerinde yürüyen genç kız arkadan gelen treni farketmediği için parçalanarak öldü.’ (DT4ADOK/62)

Marmara depremini konu edinen **‘Deprem’** (DT4ADOK/68) metni, yurtdışında yaşayan çocuklara Türkçe dersinde verilmesi gerekenden fazla olumsuz haber ve anı yazısı barındırmaktadır. **‘Deprem’** (DT4ADOK/71) başlıklı çalışma sayfası da çokça ölümden bahseden gazete küpürleri ile doldurulmuştur. Türkçe öğrenme etkinliklerinde bunlara gerek olmamalıdır. Ölüm temasının bu kadar çok ve hoyrat işlenmesi doğru değildir.

‘Ölü sayısı 20 bini aşabilir’, ‘4.kattakiler kurtuldu, alt kattakiler öldü’ (DT4ADOK/71)

‘Ağlayan Balık’ (YT3/32) şiirinde, balıkçının ağına takılan balığın çırpınışı çok acıklı dramatize edilmiştir. Amacını aşan bu yaklaşım ile balık avlamak ve balık yemek acımasızlığa ortak olmak gibi algılanmaktadır.

Aşağıdaki şiir de çocukların okuması için hazırlanan ders kitaplarına alınmaması gereken türlerdendir:

‘Ne olmuşsa Tekir’e,

Miyavladı habire.
Titreyip duruyordu,
Yalpalar vuruyordu,
Anladım ben bu işi:
Mutlak ağrıyor dişi.
Koştum dolaba hemen,
Çıkardım bir kerpeten.
Çöküverdim dizüstü,
Yatırarak sırtüstü.
Uzattım dizlerime,
Acıdım gözlerine.
Çekecektim dişini,
Bitirerek işini.
Kerpetenim mi büyük,
Yoksa ağzı mı küçük?
Acı acı bağırdı,
Sanki polis çağırdı...
Sonra birden saldırdı.
Tırnaklarını daldırdı.
Nankörlük etti haylaz,
Haykırdım avaz avaz.
Şu halime bakın,
Dişçi olmayın sakın...' (YDT2/42)

Küçük bir çocuğa *kerpetenle kedinin dişini çekmek* fikrinin geçtiği bir metin yazmak/okutmak iyi bir etkinlik değildir. Bu durumdaki bir kedinin saldırması ve tırnaklarını geçirmesi de 'nankörlük' olarak nitelendirilmemelidir, savunma güdüsüdür.

'Mehmedi medi,
Kuyruklu kedi,
Bir sıçan tuttu,
Yalamadan yuttu.' (YDT2/62)

Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe'yi sevdirmek için hazırlanan ders kitabına alınan metinlerde geçenler her açıdan güzel unsurlar taşımalarıdır. Bu tekerleme Türkiye'de yaşayan öğrencilere öğretmek için uygun olabilir ama yurtdışındaki çocuklar için uygun değildir. Onun anadiline dair okuduğu her tür metin, öğrenme ve bilgiden önce estetik olmalıdır. **'Bir sıçan tuttu, Yalamadan yuttu'** satırları mide bulandırıcı ve sevimsizdir. Onlara güzel anadilleriyle güzel şeyler söylenmelidir.

Benzer durum aşağıdaki örnek için de geçerlidir:

'Laklak, ağzını açıp kapatıyor, zor nefes alıyordu. Boğazında yumak gibi bir şey vardı. Liklik gagasını sokup çıkardı. Bir de ne görsün? Kocaman bir kurbağa ölüsü. Laklak onu yutamamıştı.' (YT3/33)

'Önce yoğurt yeme yarışması yapıldı. Yoğurt tabakları geldi. Tabaklardan birine para atılmış. Yarışmacıların elleri arkalarından bağlandı. Yoğurttaki parayı bulmaya çalıştılar. Herkes çok eğleniyordu.' (TTK4/65)

Yoğurdun içine elden ele dolaşan hijyenik olmayan metal bir paranın atılmasının söylenmesi de estetik açıdan değerlendirildiğinde olumsuz bir durumdur.

Anlatımda estetiği etkileyen önemli etkilerden biri de üslûptur. **'Hatice'** (TADÇD3/56) başlıklı 'üvey anne' temalı okuma parçasında kullanılan dil ve üslûp kaba olmuştur.

'...

Hatice'nin babası

Eli balyoz dili yılan

Bir kadınla evlendi

Dövdü günde üç öğün

Güzel kızı çirkin analık

Yanık ekmek yedirdi

Su içirdi boz bulanık

Evden kaçtı Hatice

Az gitti uz gitti

Kırk gece kırk gündüz gitti

Baktı analık arkasında

Ha ulaştı ha ulaşacak

Bir kayaya seslendi
'Açıl kayam açıl!'
Şıkırt açıldı kaya
Hatice girdi içine
'Kapan kayam kapan!'
Şıkırt kapandı kaya
Güzel Hatice içeride
Eteği dışarıda kaldı
Gördü eteği analık
Yalancıktan ağladı
'Açıl kayam açıl!'
Fakat kaya açılmadı...'

Bazı örnekler, anlatılmak istenilenin, söz konusu olgunun ve yerleşik algının aksine bir tavır gösterdikleri için estetik olmaktan uzaktırlar. Canlı, Türkçe ders kitaplarının bilişsel gelişimi desteklemesinin yanı sıra öğrencinin duygusal gelişimini de destekler nitelikte olması gerektiğini aktarmaktadır (2015: 104).

'Dereler dolmasaydı
Çiçekler solmasaydı
Ölüm Tanrı'nın emri

Ayrılık olmasaydı.' (T1ÇD/36)

şiiri, kitabın yazarının, dünya görüşünü eserine yansıtmamasından dolayı, '**...Ölüm Allah'ın emri / Ayrılık olmasaydı**' şeklinde olması gerekirken değiştirilerek yazılmıştır. Özgün bir eserin/şiirin müdahale edilerek değiştirilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu düşünülmemektedir.³⁴

'Çocuğa bakar anne
Evine tapan anne
Gece gündüz çalışır
Yarını yapar anne' (YT3/109)

³⁴ Toplumun hafızasında ve dilinde yer etmiş bir sözün kolayca değiştirilerek yazılması sanata, sanatçıya ve esere saygısızlık olarak da nitelendirilebilecek bir kabalık olarak görülmektedir.

dizelerindeki ‘tapmak’ sözcüğünün burada kullanılması abartılı, rahatsız edici ve kaba görülmektedir.

Yazarın aynı anlatımı, bir sayfa sonra bir daha yaptığına tesadüf edilmiştir.

‘Büyük gün benim için

Bugün babalar günü

Örnek alıp taptığım

Tüketemediğim sevgim’ (YT3/110)

‘tapmak’ kelimesi burada da anlatımda da ihtiyaç olmadığı halde, abartılı ve yersiz olarak kullanılmıştır. Metinlerin içeriğinin ve sözcük kullanımının öğrencilerin anlam evreninden kopuk olmaması, onların Türkçe dersini sevmesi için önemli şartlardan birisidir (Canlı, 2015: 104).

Hazırlık 2 seviyesindeki ders kitabında geçen, yurtdışında yaşayan küçük yaştaki torunun Türkiye’deki dede ve ninesine yazdığı mektup, bir yetişkin üslûbu ile yazılmıştır:

‘Canım Dedeciğim ve Babaanneciğim,

Önce, hatınızı sormak istiyorum. Uzun zamandır görüşemedik, ne mektup yazdınız ne telefonla aradınız. Umarım iyisinizdir. Biz burada çok iyiyiz. **Tek sorunumuz, sizi çok özledik.** İnşallah, hem yaz tatili hem Kurban Bayramı için birkaç ay sonra Türkiye’ye geleceğiz. Şimdiden çok heyecanlıyım.

Türkiye’deki bayramları çok özledik. Kalabalık sofraları, akraba ziyaretlerimizi... **Bayramlarda birlikte olamamak çok zor. Ama geleneklerimize burada da bağlıyız. Burada kurban kesiyoruz. İhtiyaç sahiplerine dağıtıyoruz. Paylaşmak ve yardım etmek çok güzel bir duygu.**

Dedeciğim ve babaanneciğim, Ramazan Bayramınız mübarek olsun. **Allah tekrarına erdirmiş.** En kısa zamanda görüşmek üzere. Ellerinizden öpüyorum. Sizi çok seviyorum.

Torununuz Mehmet’ (TTKH2DK/57)

‘**Önce, hatınızı sormak istiyorum.**’ denilince sorulmuş olunmaz, bu kabalıktır. ‘Nasılsınız, iyi misiniz; iyi olmanızı Cenab-ı Allahtan dilerim.’ gibi geleneksel cümleler pekâlâ kullanılabilir, kullanılmalıdır.

‘**Uzun zamandır görüşemedik, ne mektup yazdınız ne telefonla aradınız.**’ cümleleri küçük çocuk ağzı değildir. Büyüklerin birbirlerine yaptıkları siteme benzemiş; torunun, dede ve ninesinden hesap sorması gibi olmuştur.

‘**Tek sorunumuz, sizi çok özledik.**’ cümlesinde ‘sorun’ sözcüğü kullanılmamalıdır. Çünkü özlemek bir sorun değildir. Başka türlü ifade edilmelidir.

‘**Bayramlarda birlikte olamamak çok zor. Ama geleneklerimize burada da bağlıyız. Burada kurban kesiyoruz. İhtiyaç sahiplerine dağıtıyoruz. Paylaşmak ve yardım etmek çok güzel bir duygu.**’ Metin kaleme alınırken özensiz davranılmış, tashih aşamasında da gerekli dikkat gösterilmediğinden bayramlar karışmıştır. Değilse, Ramazan bayramı münasebetiyle yazılan mektupta, bir önceki yılın kurban bayramında kesilen kurbanın etlerinin dağıtılmasından söz edilmesi doğru olmaz. Bayramın güzelliklerinden söz edilecekse eğer, genel ya da Ramazan bayramı ile ilgili olanlardan söz edilmelidir. Şeker toplamak, tatlı yemek, el öpüp harçlık almak vb. Geleneklere bağlılıktan söz edilecekse ya Ramazan bayramı ile ilgili geleneklerden bahsedilmeli ya da gelenek konusu daha üst başlık olarak ele alınıp komşuluktan, misafirlikten, düğün ve sünnetlerden vb. bahsedilmelidir.

‘**Allah tekrarına erdirsin.**’ cümlesi ise küçük bir çocuğun ağzına uyan bir iyi dilek cümlesi değildir.

‘İftar tam bir **ziyafet** oldu.’ (TTK7/76)

cümlesi ile anlatılmak istenen ‘iftar yemeğinin çok zengin ve güzel olduğu’dur. Ancak oruç ibadeti üzerine yenilen yemek olan iftar için bu niteliğin kullanılması onu övmek değil aslına uygun olmayacak şekilde abartılı olduğu yönünde eleştirmek ve kınamak anlamına gelir.

‘**Acele Eden**’ başlıklı kısa hikâyede ‘**alabildiğine**’ (YT3/78) sözcüğünün, fazlaca ve yerinde olmayacak şekilde kullanılması, yazarın zaafının yansıması olarak görülmektedir.

İfadelerdeki nezaket, kibarlık ve saygı gibi gerekçeler, gereksiz ya da daha uygun ve isabetli olanı varken yerinde kullanılmayan sözcük ya da ifade, olması gereken ama kullanılmamış olan sözcük ya da ifadenin yokluğundan kaynaklanan eksiklik, metin için belirlenen başlığın başlık olma kriterlerine tam uygun olmaması, kompozisyon niteliğindeki kusurlar, anlatımdaki/ifade edişteki nüanslar/ayrıntılar/incelikler, anlatımın gerçeklikten uzak olması, üslup ve dilde kabul görmüş yerleşik teamüllerin dışına çıkmaktan kaynaklanan rahatsız edicilik gibi etkilerle anlatımın estetiği olumlu ya da olumsuz değişebilmektedir. Bu durum okuma parçalarının derse katkısını

doğrudan etkilemektedir. Ders kitabı yazarlarının dilin inceliklerini gözetmeleri bu estetiğin korunmasını sağlayacaktır. Metinler, estetik duyuş seviyesini yükseltmeli, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalı, sanatçı duyarlılığıyla yazılmış olmalıdır (Türkben, 2018: 983-984; Canlı, 2015: 107).

2.2.1.7. Anlatımda kurgu

İncelediğimiz eserlerde, yazarın, yazarlık kabiliyetinden kaynaklanan sebeplerle ya da çoğunlukla metinler oluşturulurken yazarın öğretmeyi hedeflediği, anlatmak istediği konuya fazla odaklanmasından dolayı, bazen muhtelif açılardan metin olabilmenin kriterlerinden uzak kalınmaktadır. Bu olumsuz durum okuma parçalarının kurgularında hata yapılmasına sebep olmaktadır.

‘Ali’nin akrabaları, Türkiye’de yaşıyorlar. Orta Anadolu’nun küçük bir kasabasında. Babaannesi, büyükbabası, anneannesi, dedesi, teyzesi, dayısı, **halası** ve amcası. Ali her yaz tatiline gittiğinde, önce **onların** yanında birkaç gün kalıp, sonra köye **halasının** yanına gidiyor. Ali, köyde kaldığı sürece hiç sıkılmıyor. Arkadaşlarıyla kırlara gitmeyi, kuzuları otlatmayı çok seviyor. Bazı günler söğüt ağaçlarının altında beştaş oynuyorlar. Dereye girip, yıkanıyorlar. Top oynuyorlar. ’ (DT4ADOK/20)

Metinde geçen ‘kasabadaki hala’, ‘onlar’ ve köye yanına gidilen ‘hala’ unsurları karmaşıktır. ‘Onların’ ile kastedilen, yukarısında zikredilen kimseler ise köye gidilen ‘hala’nın niye olmadığı; yok eğer ‘hala’ köyde ise o zaman onun dışında kalan ‘onların’ kim olduğu metne göre belirsizdir.

Bir başka ders kitabı yazarının kendisinin yazıp kitaba aldığı, benzer konuyu işleyen aşağıdaki metni iyi/başarılı olarak örnek gösterebiliriz:

Bugün 1 Ağustos 2019. Belçika’dan Türkiye’ye yıllık izin için geldik. Babam tam üç gün araba kullandı. Burası Emirdağ’a bağlı Yavuz köyü. Yol yorgunluğu ile yatıp tertemiz köy havası ile uyandık. Bu sabah Ali dayımla bahçeye gittim. Dayım çalıştı, ben de ona yardım ettim. Öğle vakti gelince bahçeden domates, biber, salatalık topladık. Birazını yedik, birazını da eve getirdik. Öyle lezzetliydim ki anlatamam. Ninem topladığımız sebzelerle çok güzel bir yemek yaptı. Ailece akşam yemeğini yedik. Bir sofraya etrafında bütün aileyi görmek ne kadar güzel! Yemekten sonra komşularımız geldi. Onlara getirdiğimiz çikolatadan ikram ettik. Arkasından çaylar geldi. Büyükler hemen sohbete daldılar. Biz de dayımın çocukları ile saklambaç oynamak için avluya attık kendimizi. Başladık koşmaya. Çok yorulmuşuz. Yarın erken kalkıp yine bahçeye gideceğiz. Annem salça yapmak için domates toplayacak. Biz de ona yardım edeceğiz. Komşumuz Fadime Teyze de salça yaparken anneme yardım edecekmiş. Annemin dediğine göre ondan daha

iyi salça yapan yokmuş bu köyde. Burada akrabalık, komşuluk, yardımlaşma çok farklı çok. Ne çok özlemişim ülkemi! (TTK3/19) (H. Kağan Keskin)

‘**Tavşan ile Köpek**’ başlıklı aşağıdaki hikâyede tema ‘Aç gözlülüğün cezasını çekti.’ cümlesi ile verilmeye çalışılmıştır. Ancak hikâyede yaşananlar köpek için açgözlü olmayı karşılamamaktadır.

‘Köpek avlanmaya çıkmıştı. Yolda bir tavşana rastladı. Peşine düştü. Dere kenarına kadar kovaladı. Tam köprüden geçiyordu, suyun içinde başka bir tavşan gördü. O daha yakın geldi. Önce bunu yakalayayım diye üzerine atladı. Kendini suyun içinde buldu. Sudaki tavşanın gerçek tavşanın yansıması olduğunu o zaman anladı. Perişan ıslak ve üzgün sudan çıktı. Silkindi. **Aç gözlülüğün cezasını çekti.**’ (YT2/67)

Köpeğin yaptığı açgözlülük değil, avcılık/avlanmaktır. Avcının avlarından daha yakın olana hamle yapması da açgözlülük değil, stratejidir.

‘Cengiz çok şeker yemiş. Dişleri çürümüş. **Kardeşi onu dişçiye götürmüş. Dişçi Cengiz’in dişini çekmiş.**’ (YT2/81)

Dişi ağrıyan bir çocuğu dişçiye abisi götürmemeli annesi-babası götürmelidir, hele de dişlerinin çekilmesi söz konusu ise. Çocuğa çok şeker yemenin zararlı olduğunu söylemek için yazılan kısa bir hikâyede ‘dişini çekmiş’ olmalı mı, yoksa ‘çürümüş’ kötü haberi verilip orada mı kalmalı? Hangisinin daha etkili ve yerinde olacağı, amaca hizmet edebileceği düşünülmelidir.

‘Akıl Akıldan Üstündür’ hikâyesi;

‘**Tilki verdiği sözden dönmez.** Yumurtayı kaybeder. Ve güzel bir ders alır: Akıl akıldan üstündür.’ (YT3/101)

cümleleri ile bitmektedir. Oysa tilki hep kurnaz ve hilecidir, sözünden dönememek onun evrensel rolüyle uyusmamaktadır.³⁵

‘**Kötü kurbağa**’ (YDT2/43) hikâyesinde, yardıma ihtiyacı olan fareyi kandıran kötü kalpli kurbağanın kötülüğüne karşılık yaşadığı olumsuz son anlatılmaktadır. Son paragrafta, kurbağa tarafından gölün ortasında boğulmaya çalışılan farenin çırpınışlarını gören şahinin oraya doğru alçaldığı söyleniyor. Okuyucu zihninde yaklaşan şahinin zor durumdaki fareye yardım edeceği beliriyor. Ancak şahin, her

³⁵ Edebiyat dünyasında evrensel rollere sahip kahramanların bu rollerinin aksi kurgularla yeniden yazılma çalışmaları yapılacak olsa ki böyle bir çalışma özgün ve değerli bir çalışma olarak değerlendirilebilir ancak bu durumda bile bu iddia ile yazılmış olan eserin muhatabı, bu eserlerin henüz bilineni ile yeni tanışan küçük çocuklar değil, küçükken bilineni okumuş olup şimdi değiştirilmiş olanla karşılaşabilecek olan büyüklerdir.

ikisini de yavrularına yem olarak taşıyor. Hikâyeye göre şahin, çifte yem bulduğu için şanslı oldu, kurbağa ava giderken avlandı ve kötü kalpliliğinin cezasını buldu ama fare boşta kaldı, rol verilmemiş oldu. Bu probleme engel olmak için senaryoda ya fare bir şekilde kurtarılmalı ya da örneğin hikâyenin başında ‘kendisini kapmaya çalışan şahinden kaçan fare’nin şanslı şahinden kurtulamaması olarak anlatılmalıdır. Tema; kurbağanın kötülüğü olacaksa eğer fare kurtarılmalı, şahinin şansı olacaksa da fareye bir kusur ve hata yüklenmelidir. Boşta bırakılarak rolü zayıflatılmamalıdır.

Ders kitabında yer alan aşağıdaki okuma parçası ‘düzenlenmiş’ bir metin olmasına rağmen bu bakımlardan iyi/başarılı bir örnek olmuştur:

Keklik, pır diye uçup bir ağacın dalına atmış kendini. Zavallı tavşancıksa yakalanmış sığınacak bir yer bulamadan. Canını kurtarmanın sevinciyle keklik, “Hani senden hızlısı yoktu!” diye dalga geçip gülmeye başlamış tavşancığa. Gökyüzünde dönen atmacadan haberi yokmuş kekliğin. Atmaca bir dönmüş. İki dönmüş. Bir mızrak gibi kekliğin üstüne uçmuş. Çok geçmemiş atmaca da kekliği yakalamış gülerken. Kanatlarını tutan pençelerden kurtulmak için çırpınmaya başlayınca keklik, atmaca eğilmiş kulağına: “Gülme komşuna, gelir başına.” demiş. Keklik, nasıl bir yanlış yaptığını o an anlamış ama çok geçmiş artık! (TTK3/31) (Süleyman Bulut / [Düzenlenmiştir.]

Öykülerin, benzer öğeler taşıdıkları öyküler ile aralarındaki ilişki metinlerarasılık olarak adlandırılmaktadır. Metinselliğin yedi temel ölçütü olarak zikredilen ölçütlerden olan metinler arasılığına göre metinlerin işlenmeleri ve dönüşümleri uygun ve nitelikli olmalıdır (Mert, 2011: 11).

‘**Hocanın Eşeği**’ (YDT2/45) hikâyesinde, ‘yaş ağaçlar da yanacak mı’ diye çakmağı çakan hocanın kuru olanları ve eşeği yakması anlatılmaktadır. Hocanın bunu yapması ‘yolda aklına şeytanlık gelir’e dayandırılmakta ama bunun sonu eşeğe zarar vermeye gittiği için hocaya yakışmamaktadır. Bu yanlışlıkla olmalıdır. Bunun için de örneğin ‘acaba yaş olanları boşuna mı taşıyorum düşüncesiyle, iyi düşünemeyip bu hatayı yaptığı söylenebilir.

‘**Sinem Mutfakta**’ (YDT2/50) adlı hikâyede, patates soymak isteyen Sinem’e annesi elini kesebilir diye izin vermezken çocuğun istemesini, ısrar etmeden annenin kabul etmesi kurguyu bozmaktadır. ‘Lütfen, lütfen, lütfen’ ünlemleri eklenebilir. Bunun üzerine anne ‘Peki, tamam’ diyebilir. Kesme hadisesinden önce de geçen sürenin belirtilmesi için üç noktalı (...) bir satır eklenmelidir.

‘Çocuk Demek Yarın Demektir’ başlıklı yaşanmış hikâye kitapta şöyle anlatılmıştır:

‘Atatürk, Ankara’daki Orman Çiftliğinde, otomobille Marmara Köşkünden aşağı iniyordu. Tam dönemeçte, yol ortasında **bir küçük çocuk** oturmuş, toz toprakla oynuyordu. **Korna çalıyor**, şoför yaver **bağırıyor**, çocuk aldırmiyordu. Nihayet birisi, otomobilden indi. **Çocuğu kolundan tutup, yolun kenarına atacağı sırada, Atatürk seslendi.**

–Ne yapıyorsun, ne yapıyorsun?

–Efendim?...

–Efendimi var mı bunun? Bir çocuk ancak saygı ile tutulur, hürmetle konuşulur. Çocuk demek, yarın demektir. Yarını saymayan, bugünü yaşayamaz!’ (RD3İY/12)

Anlatım, yaşanmış hadisenin bile mahiyetini ve niteliğini değiştirebilmektedir. Olay kendi doğal akışında yaşanmıştır ancak buradaki anlatım olayın olduğundan farklı olarak olumsuz yönde değişmesine sebep olmuştur. Noktalama ve yazım yanlışları yapılmıştır. ‘Bir küçük çocuk’ ifadesi ‘küçük bir çocuk’ olmalıdır. Kurguyu etkileyen anlatım ile ilgili ise şöyle bir kusur meydana gelmiştir: Son satırlara bakıldığında Atatürk’ün çocuklarla ilgili kanaatinin ‘saygı, hürmet, gelecek’ kavramları çerçevesinde olumlu ve önemli olduğu görülmektedir. Yoldan çekilmeyen çocuk ile ilgili, şoför ve yaver ise özensiz bir bakış açısına sahiptirler. Bu anlatımla Atatürk’ün davranışında tutarsızlık ortaya çıkmaktadır ki bu doğru değildir. Atatürk için çocuklar madem bu kadar önemli ve değerli idi ise ‘korna çal’ınırken, ‘bağır’ılırken, ‘birinin müdahale etmek için otomobilden bile ineceği’, ‘kolundan tutup yolun kenarına atacağı’ duruma gelene kadar neden müdahale etmedi. Çünkü korna çalmak ve bağırarak da olumsuz davranışlardır ve çocuk belli bir süre bu olumsuzluklara maruz kalmıştır. Bu süre, Atatürk ile ilgili verilmek istenen temaya zarar vermiştir.

‘Okşanma’ başlıklı aşağıdaki metinde, hikâye belirlenen sonuca getirilmek için fiile fazla anlam ve önem atfedilmiş, buna göre de senaryo kurulmuş ancak ortaya gerçek hayattan kopuk, inandırıcılığı olmayan bir kurgu çıkmıştır:

‘Şenay o gün çok huzursuzdu. Okulda da hiç kimseyle oynamak istememiş, herkese olumsuz yanıtlar vermişti. Arkadaşı ‘Top oynayalım...’ demiş. O omuz silkmişti. Birisi sakız vermek istemiş, reddetmişti. Eve geldiğinde annesi: -Kızım ellerini yıka! demiş. –Yıkamıyorum. –Kızım yemek ye! –Yemiyorum, diye hep olumsuz yanıtlar vermişti. **Ta ki, annesi yanına gelip, onu okşayınca kadar... Sonra, sonra dünya sanki yeni bir aydınlığa kavuşmuştu...**’ (RD3İY/17)

‘Kızakla tepeden aşağıya doğru kayıyordum. Birden arkadaşımı gördüm. Bana sesleniyordu: ‘Aşağı gel! Yeni kızağıma bak! Benim kızağım daha hızlı kayıyor.’ Ben de omuzumu silktim, kaymaya devam ettim.’ (RD3İY/41)

‘Kızak’ başlıklı yukarıdaki metnin kurgusundaki kusurlar ile ilgili olarak şunlar söylenebilir: Çocuk aşağıya doğru kayarken kendisini aşağıya çağıran arkadaşı ile nasıl karşılaşır? Kayma anında bu kadar uzun bir cümle nasıl dinlenilebilir, bu kadar süre nasıl oluşur? Bir kızak, bakmaya değecek nitelikte nasıl bir kayma özelliğine sahip olabilir ki gösterilmek istenir?

Bölükbaş, metinlerin sahip olması gereken özellikler arasında, metinlerin içeriklerinin öğrencilerin ilgileri çekebilecek özellikte olmasını da saymıştır (2015: 925).

‘Küçük tavşan bütün hayvanlarla iyi dostluk kurar. Herkes ile aynı derece ilgilenip, oynar. Günün birinde köpekler küçük tavşanın peşine düşerler. Küçük tavşan köpeklerden kurtulmak için arkadaşlarının yanına koşar. Önce atın yanına gidip, ondan yardım ister. Fakat at, özür dileyip, yapması gereken başka bir işi olduğunu söyler. Bunun üzerine tavşan koşarak, boğanın yanına gider. Ondan köpeklere karşı kendisini korumasını rica eder. Boğa da yardıma gelemeyeceğini için üzgün olduğunu, bir arkadaşı ile buluşması gerektiğini söyler. Tavşan zaman kaybetmeden, keçi ve koçun yanına koşar. Fakat onlar da birer bahane bulup, tavşanı oyalarlar. Köpeklerin kendisine doğru iyice yaklaştığını farkedenden tavşan tüm gücü ile kaçmaya başlar. Köpeklere yakalanmadan, ilderdeki çalılıkların arasına girip saklanır. Köpekler bir süre çalılığın etrafında beklerler. Tavşanın geri çıkmayacağını anlayınca, oradan uzaklaşırlar. O günden sonra küçük tavşan **işlerini başkalarına güvenmeden, kendisi yapmaya** başlar.’ (RD3KÇ/39)

Anlatılanı göre tavşanın arkadaşları kötü kimseler değiller ama buradaki anlatımda ona kötülük yapmış oldular, zor zamanında yanında olmadılar, kolaylıkla yapabilecekleri şeyleri yapmaktan geri durdular. Bahaneleri çok geçersiz bahanelerdi. Yani aslında hepsi iyi insanlardı ama bu hikâyede tavşan bu iyi ortamda iyi arkadaşlarından ‘bir daha kimseye güvenmeme’ dersini almış oldu. Bir tutarsızlık çıktı ortaya. Hikâyede ‘kendi işini kendin yapmalısın’ öğretilmek isteniyorsa eğer başka bir kurgu yapılmalıdır. İlgi çekici, vurucu bir son ile de bitirilmemiştir. Arkasından köpekler kovalarken boğanın yardıma gelemeyeceğini söylemesi yanlıştır. Geleceğe dair bir süre olmadığı ve an devam ettiği için ‘yardım edemeyeceğini’ söylemelidir.

Küçük yaramaz bir tilkinin başından geçenlerin anlatıldığı hikâyenin son bölümündeki, köpeğin alıkoyduğu yavrusunu kafesten kurtarmak için baba tilkinin onun yerine kafese girmeyi kabul etmesi ve sonrasında yaşananlar şöyle anlatılmaktadır:

‘Köpek küçük tilkiyi çıkarıp baba tilkiyi kafese kapatmış. Küçük yaramaz tilkinin yürümeye gücü yokmuş. Kardeşleri gelip küçük tilkiyi alıp eve götürmüş. Küçük yaramaz tilki günler sonra iyileşmeye başlamış. İyileşmiş iyileşmesine de evdeki mutluluk yerini üzüntüye bırakmış. Küçük tilki evdekilere ‘Niçin bu kadar üzgünsünüz?’ diye sormuş. Kardeş tilki: -Seni kurtarmak için babamız kendini feda etti, demiş ve bütün olanları tek tek anlatmış. Küçük tilki bu duruma çok üzölmüş...’ (KYT/16-19)

Küçük tilkinin; olayın içinde, birebir tanığı, kafesten çıkarılma sahnesinin başrolünde olmasına rağmen babasının kafese konulduğunu bilmiyor, yeni öğreniyor olması kurgusal bir hatadır.

Kurt ile tilki hikâyesinin kurgusu ana hatlarıyla şöyledir:

Kurt, tilkinin elindeki balığı görünce **‘Karnım da acıkmıştı hani’** (AK/13) diyor. Yiyeceğini paylaşmak istemeyen tilki, hem durumu kurtarmak hem de kurttan kurtulmak için kafasında plan yapıyor ve bir bahane uydurup onu güya taze balık yiyebileceğı göle götürüyor. **‘Bak kurt kardeş şimdi hava kararınca kuyruğunu suya sokacaksın. Bir süre bekleyeceksin sonra da bu balıklar kuyruğuna takılacak. Sen de onları alıp dışarı atacaksın demiş.’** (AK/15) Akşam olmuş, hava soğumuş, göl buz tutmuş, derken avcılar gelmiş. Avcılar gelince tilki ona **‘kaç’** (AK/17) demiş ve kaçmak için hamle yapan kurt, kuyruktan olmuş. **‘Kuyruksuz buralarda herkese maskara olurum en iyisi ben çok uzak diyarlara gideyim demiş.’** (AK/19) ‘Kurttan kurtulduğunu anlayan tilki de yayın balığını gönöl rahatlığıyla yemiş.’ (AK/19)

Kurt aç olduğunu söyledi, tilki yiyeceğini paylaşmamak için ona başka seçenekler sundu, yaşananlar sayfalar boyu sürdü, hikâye sonlandı ama hâlâ kurt bir lokma bişey yemedi. Oysa açlık bu kadar uzun süre bekletilemeyecek bir ihtiyaç durumudur. Bu sürenin daraltılması gerekmektedir.

Bu bağlamda iyi örnek olarak aşağıdaki okuma parçası gösterilebilir. Bir su damlasının bir kar tanesine dönüşüp yeryüzüne düşmesi, başarılı bir kurguyla hikâye edilmiştir.

‘Bir Kar Tanesi

Karlı bir kış günü, pencereden dışarısını seyrediyordum. Kar taneleri uçuşarak düşüyorlardı. Bir tanesi ağır ağır avcuma kondu. Ne kadar ak, ne kadar temizdi. Çok güzeldi. İçimden, “Keşke bu kar tanesinin dili olsa da bana başından geçenleri anlatsa,” dedim.

Kar tanesi dile geldi o zaman.

“Bundan birkaç ay önce Akdeniz’de bir su damlastıydım. Bir yaz günüydü. Güneş alabildiğine parlak, hava çok sıcaktı. Ben de ısındım, ısınınca buhar oldum. Binlerce

damla da benimle buhar oldu. Hafiflikten kanatlanmıştım, yukarıya doğru uçuyordum. Rüzgâr bizi önüne katıp oraya buraya sürüklüyordu. O kadar yükselmiştik ki, artık insanları göremez olduk. Her yönden gelen buharlar bize katılıyordu. Böylece yoğunlaşıyor, sıkıştıyorduk.

Kim bilir kaç ay gökyüzünde böyle başıboş dolaştık. Çok yukarılardaydık. Hava soğumuştur, birbirimize o kadar sokulmuştuk ki, ellerimizi, ayaklarımızı uzatamıyorduk. Topluca hareket ediyorduk. Çok yaygınlaşmıştık. Büyüklüğümüz birkaç yüz kilometreyi bulmuştu. Yağmur olup yeryüzüne inmek istiyorduk artık. Heyecandan yüreğim yerinden fırlayacak gibiydi. Aradan bir süre geçince yarı buhar, yarı su olduk. Tam yağmur olmak üzereydik, hava birdenbire çok soğudu. Benimle birlikte herkes titriyordu. Çevreme bakıp birine, ‘Ne oluyor?’ diye sordum. ‘Şimdi kış olan bir yerdeyiz. Ama başka yerlerde hava sıcak olabilir, önümüze birdenbire çıkan bu soğuk havada yağmur olamayız. Bak, ben kar oluyorum şimdi, haydi sen de gel.’

Arkadaşım sözünü bitiremeden kar olup yeryüzüne inmeye başladı. Onun arkasından ben, benimle birlikte milyonlarca tanecik birbiri ardına kar olup yağmaya koyulduk. İşte o sırada senin düşmemem için uzattığın elini gördüm. Çok sevindim ve ...”

Kar tanesinin sesi birden kesildi, bir de baktım su olmuş.’ (TAD5/90) Samed Behrengi

Selin ile Zehra’nın doğum günü konulu diyalog metni şöyledir:

‘Selin : Zehra, bugün hangi gün?

Zehra : Bugün 8 Mayıs Cuma.

Selin : Aa, bugün benim doğum günüm.

Zehra : Öyle mi? Doğum günün kutlu olsun?

Selin : Teşekkür ederim. Senin doğum günün ne zaman?

Zehra : Benim doğum günüm 29 Şubat.

Selin : Ama şubat, yirmi sekiz gün.

Zehra : Evet. Şubat ayı üç yıl, yirmi sekiz gün. Ama dördüncü yıl, yirmi dokuz gün.

Selin : Doğum gününü nasıl kutluyorsun?

Zehra : Üç yıl bekliyorum. Dördüncü yıl kutluyorum.

Selin : Hay Allah... Olsun... Sen de iyi ki doğdun!

Zehra : Sağ ol.’ (TTKH1DK/126)

Bir doğum günü sohbetinde olabilecek olağandışı, ilginç ve nadir görülen bir durum konu edilmiştir. Çocuklar için yazılan ders kitabında geçtiği için küçük yaşta olduğu düşünülen kahramanlardan biri doğum gününü unutmuş, diğeri de doğum günü 29 Şubat olan nadir kimselerden seçilmiştir. En alt seviye olan ‘Hazırlık 1’ ders kitabında, en sıradan, kolay ve basit olan tercih edilmelidir. İlk kitapta kahramanların doğum günleri 1’den 10’a kadar olan sayılardan seçilmeli, ilk aylar ya da en çok tanınan, en

kolay söylenebilen aylar olmalıdır. Değişik tarih ve durumlar da ileri seviye kitaplarda konu edilmelidirler.

‘Türkçe ve Türk Kültürü’ kitap serisinin 4.sünün ‘Geçmişe Açılan Kapı’ ünitesinde yazar; Anadolu mutasavvıflarını tanıtmayı/öğretmeyi hedeflemiş ve bunun için iki küçük çocuk ve bir dede üzerinden senaryo kurgulamıştır. Ancak öğretileceklerle odaklanan yazarın oluşturduğu kurgu yapmacık ve gerçeklikten uzak olmuştur.

‘Ayşe ağlayarak dedesinin yanına geldi. **Abisinin kendisini incittiğini söyledi.** Mehmet de gelerek “Hayır, **onu incitmedim** dedeciğim. **Tabletle oynama sırası bendeydi.**” dedi.

- Yavrularım, **incinseniz de incitmeyin** birbirinizi. Bu sözü kim söylemiş biliyor musunuz?

- Hayır.

- **Hacı Bektaş Veli** söylemiştir.

- O kim, dede?

- Anadolu’ya gelip İslamiyet’i yayan kişilerden biridir. Güzel ahlâkı ve yaşantısıyla insanlara örnek olmuştur.

- **Hacı Bektaş nereden gelmiştir dede?**

- **Durun size anlatayım.’** (TTK4/90)

‘İncitmek’ sözcüğü bu yaş gurubunda fiziksel olarak vücudunu, tenini acıtmak/çimdiklemek anlamında kullanılmaktadır. Ancak metinde yazar sözcüğü mecaz anlamında kullanmıştır. Yazarın, iki küçük çocuğun tablet sırası kavgasını, Hacı Bektaş Veli’nin ‘incinseniz de incitmeyin’ sözüne getirme çabası zorlama ve yapmacıktır, inandırıcılıktan çok uzaktır.

‘- Hâlâ kızgınlım dede. **Mehmet beni itti, çok incindim. Ben de onu incitmek istiyorum.**

- Bak kızım, **Hacı Bektaş ne diyor?: “İncinsen de incitme. Her ne arar isen kendinde ara. Sakin ol, kimsenin gönlünü yıkma.”**

Ayşe ve Mehmet bu sözler üzerine sakinleştiler. Barışmaya karar verdiler. Birbirlerinden özür dilediler. Dede:

- **Aferin yavrularım. Bir olalım, iri olalım, diri olalım.**

- **Aaa, ne güzel söyledin dede.**

- **Bunu da Hacı Bektaş söylemiş, dedi. Hep birlikte güldüler.’** (TTK4/92)

Yazar tarafından metinde ‘incitme’ sözcüğü ile ilgili çaba ‘**beni itti, çok incindim. Ben de onu incitmek istiyorum**’ cümleleriyle devam ettirilmektedir. Gerçek hayatta

çocukların kullandığı ‘acımak/acıtmak’ sözcüğü ile hedef olarak belirlenen, anlatılan konuya uyan ‘incinme/incitme’ sözcüğü uyuşturulmaya çalışılmaktadır. Sözü belirlenen yere getirme çabası, basit ve güdümlü kurgu anlatımı olumsuz etkilemektedir. Önce söylenilmek istenilenler belirlenmiş sonra da aralara dil ve edebiyatın malzemeleri ile dolgu yapılmış gibi görünmektedir.

Aynı metinsel kurgunun devamında geçen ‘**Kadınlarını eğitmeyen milletler yükselemez.**’ (TTK4/92) sözü, yazarın aynı güdümlü çabasının sonucudur. Yurtdışında yaşayan çocuğun böyle bir gündemi olmadığı için bu konuyu işlemek anlamsızdır. Bu metinde, değerler kazandıracak sözlerden başkasına gerek yoktur, 4.sınıf çocuğuna sosyolojik bir teması olan Hacı Bektaş Veli sözü öğretmek faydasızdır.³⁶

‘Mehmet: Al Ayşe, tabletle sen oyna.

Ayşe: Hayır abi, sen oyna. Sen haklısın.

Dede: Aferin, çocuklar... İşte böyle birbirinize iyi davranın. Sizi böyle görünce aklıma Mevlâna geldi. O, herkese iyi davranılmasını öğütlemiş.’ (TTK4/93)

Oyun yaşındaki çocukların, birkaç Hacı Bektaş Veli sözü ile olgunlaşmaları, dedenin sürekli ciddi ve ağır konuları işleyen, felsefik, Hacı Bektaş’tan Mevlana’ya uzanan bir kişilik olarak kurgu edilmesi çok yapmacık durmaktadır. Anlatılmak istenilenler için başka bir form bulunmalıdır.

İlerleyen sayfalarda konunun Mevlana’dan Yunus Emre’ye geçişi öncekilere göre daha makul yapılmıştır:

‘Ayşe: Dede, ben Mevlâna’yı çok sevdim. Başka böyle insanlar var mı?

Dede: Size Yunus Emre’nin hikâyesini anlatayım. Onu da çok seversiniz.’ (TTK4/97)

Yunus Emre’nin, Hacı Bektaş Veli ve Tapduk Emre dergâhlarında yaşadıkları bölüm kitapta şöyle anlatılmaktadır.

‘Köyünde kıtlık olmuş. Yunus, **buğday istemek için** Hacı Bektaş Veli dergâhına gitmiş. Hacı Bektaş, onu Taptuk Emre’ye yönlendirmiş. Taptuk Emre, Yunus’u dergâha odun taşımakla görevlendirmiş. **Yıllarca dağdan kestiği odunları sırtında taşımış.** Hiç şikâyet etmemiş. Dergâha her zaman kuru ve dümdüz odunlar taşımış.’ (TTK4/98)

³⁶ Metnin, okuyucunun/dinleyicinin ilgisini çekmesi, dikkat çekici bilgiler sunması, metinselliğin yedi ölçütünden biri olan ‘bilgilendiricilik’ (informativity) ile ilgilidir (Mert, 2011).

Birçok edebî kaynakta çok beğenilerek anlatılan hikâye, yazarının elinde başka bir metne dönüşebilmektedir. Yukarıdaki metne göre Yunus, zor durumda olan köylülerine yardım etmek için yola çıkmış, buğday istemeye gitmiş ama oraya varınca gayesini unutmuş, köylülerini zor durumda yüz üstü bırakarak yıllarca oralarda kalmıştır. Kahramana, yazar eliyle kötü rol edindirilmiştir. Köylüleri için yiyecek bulması gerektiğini unutan kahramanın, hikâyenin devamında ne yaptığı okuyucunun ilgisini çekmeyecektir. Yunus Emre gibi bir ermiş şahsiyet, yazar elinde köylüsünü yüzüstü bırakıp dergâha eğri odun taşımamak gibi gereksiz bir işle meşgul olan birine dönüşmektedir okuyucunun zihninde.

‘Ayşe: Dede Ankara’da yaşayan bir gönül insanı var mı?

Dede: Var tabii, Hacı Bayram Veli.’ (TTK4/100)

Böyle bir diyalogun gerçek hayatta karşılığı yoktur. Küçük bir çocuğun dilinde, dede diye başlayan hiçbir cümle devamında böyle devam etmez. Çocuk ‘gönül insanı’ diye bir sözcük grubu kullanmayı bilmez. Hiçbir çocuğun aklına, dedesine ‘Ankara’da yaşayan bir gönül insanı’nın varlığını sormak gelmez. Kurgu ve senaryo bu aşamada uydurma kapsamına girmektedir. Yazarın söylemek istediklerini sıraya koyup şartlarını yapılandırmadan kahramanlarına söylettirmesi kolayca kaçmaktır. Ayrıca çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan konu ve metinler, ana dili sevgisinin ve bilincinin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir (Sever, 2003; 10).

‘Mehmet: Hacı Bayram Veli Camisi adını ondan mı almış? Dede: Evet, size biraz Hacı Bayram Veli’den bahsedeyim.’ (TTK4/100) Ankara dışında yaşayan Türkiye’deki 4.sınıf seviyesindeki çocukların bile çoğunun bilemeyeceği bir bilgiyi yurtdışında yaşayan bir çocuğun bilmesi gerçeklikten uzak olarak değerlendirilmektedir.

Bilinen **‘Ağustos Böceği ile Karınca’** hikâyesinin anlatıldığı okuma parçasının sonu şöyle bitirilmiş:

‘Soğuk havalarda ağustosböceği yiyecek bulamamış. Günlerce aç kalmış. Açlıktan ölmek için karıncaya yiyecek istemeye gitmiş. Fakat karınca ona yardım etmemiş. Sonunda ağustosböceği soğuktan ve açlıktan ölmüş.’ (DT2ADOK/23)

Ana fikri; çalışmak, hazırlık yapmak ve tedbirli davranmak olan hikâyenin sonu bu parçada farklı bitirilmiş, amaç hâsıl olmamıştır. Gerçekte, tembelliği yüzünden zor duruma düşen ağustos böceği, karıncanın kapısını çalacak, karınca da yaptığı yanlışın

sonuçlarını onun yüzüne vuracaktır. Hikâye bittiğinde okuyucu gerekli dersi alacak, ağustos böceği mahcup olacak, karınca ise doğru kişi olarak algılanacaktır.

Ancak yukarıdaki örnekte hikâye bittiğinde karınca kötü kahraman olmaktadır. Ağustos böceği için yazın çalışmayı ihmal edip şarkı söylemeye dalmanın cezası soğuktan ve açlıktan ölmek olmamalıdır. Buna sebep olan ya da bu kötü sona göz yuman karıncanın yaptığı davranış yanlış, karınca acımasız karakter, ağustos böceği ise yardım edilmeyen zavallı durumundadır.³⁷

‘Kaz derede yüzüyordu. Kurnaz tilki uzaktan onu gördü. Başına bir bez parçası bağladı. Sessizce dereye yaklaştı.

–Sevgili kaz bak, teyzen geldi. Dereden çık. Seni çok özledim. Gözlerim iyi görmüyor. Onun için ben suya giremiyorum, dedi.

Kaz tilkinin ne düşündüğünü anladı. Fakat birşey belli etmedi. Yüzerek dere kıyısına geldi.

–Teyzeciğim sudan çıkmama yardım eder misin? dedi.

Tilki sevinçle ayağını uzattı. Kaz, tilkinin ayağını yakalayıp ısırıldı. Canı yanan tilki, dengesini kaybetti. Suyu düştü. Yüzme bilmediği için de **boğulup öldü.**’ (DT2ADOK/64)

Yazarın bu kitaptaki ikinci cinayetidir. Daha önce de ağustos böceğini öldürmüştü. Bu acımasız tutum kurgusal olduğu kadar pedagojik olarak da yanlıştır. Kötü kimseleri öldürerek cezalandırıp ders almak/vermek doğru bir yaklaşım değildir.

‘Keloğlan Lokantada’ hikâyesi:

‘**Keloğlan**, arkadaşı ile lokantaya gitmeye karar veriyor. Keloğlan arkadaşına ilerdeki lokantayı gösteriyor. Lokantaya girip fiat listesine bakıyorlar. Keloğlan cüzdanındaki paraları çıkarıp, sayıyor. Cüzdanında yeterli para olmadığını, görüyor. Buna rağmen masaya oturup yemeklerini ısmarlıyorlar. Keloğlan parayı ödememek için bir kurnazlık düşünüyor. Yemeğin etrafında uçuşan sineklerden yakalayıp salatanın içine atıyor. Öfkeyle garsonu yanına çağırıyor. Salatanın içindeki sinekleri gösteriyor. Bu durumda para ödemeyeceklerini söylüyor. Garson oldukça mahcup, bir Keloğlan’a bir de sineklere bakıyor. İki arkadaş **para ödemededen lokantadan çıkıyorlar.**’ (RD3KÇ/67)

Yalan söyleyen, hile yapan kimselerin kazandıkları hikâyelerin öğrencilere yönelik hazırlanan kitaplarda olması genel olarak doğru bir davranış değildir. Buna rağmen yukarıdaki hikâye herhangi iki yaramaz arkadaşın bunu yapması üzerine

³⁷ Bilinen hikâyeye rağmen karıncayı değil ağustos böceğini makul karşılayan edebî anlayış ve yazılar da belli bir ana fikri olan eserlerdir. Kendi zemininde bir felsefesi vardır. Ancak yukarıdaki hikâyede sorun, sonunun yanlış yazılmasıdır.

kurgulansaydı çok problem olmayabilirdi belki ama bu sahtekârlığı yapanın millî motif/kahraman Keloğlan olması doğru görülmemektedir. Kolaç, ders kitaplarına alınan metinlerin dürüst, etik değerlere bağlı, kişilik bakımından sorunsuz bir nesil yetiştirme amacına yönelik iletiler içermesi gerektiğini belirtmektedir (2009: 597).

‘Babamın Bahçesi’ metninde yazar, ölen babasının ardından sattıkları evlerinin son durumundan söz ederken evi satın alanlar için hakkı olmayacak şekilde kötü konuşmuş hatta sona doğru biraz küstahlık bile yapmıştır:

‘...Ne güzel günlerimiz geçmişti orada. **Fakat şimdi başka birileri oturuyor o evde. Bizim, o çamın her dalına saklanmış anılarımızın, kahkahalarımızın, mutluluklarımızın ve üzüntülerimizin fakında bile değiller. Kayısı ağacımızı bize sormadan kesmişler. Yeni ev sahibi, ‘Kiraz artık kurtlandı,’ diyormuş. Senin ektiğin lâlelerin, kasımpatıların yerine maydanoz, soğan ekmiş. İyi ki görmedin baba, görseydin üzüldün...**’ (TADD5/93)

‘Mehmet Akif Ersoy zengin bir adam mıydı? Pek sayılmaz. Kendisi bir veterinerdi. Hava çok soğuk olunca, kendisi gibi veteriner olan bir arkadaşının paltosunu giyiyordu. Arkadaşı “Kendine bir palto al!” deyince ona küstü ve tam iki ay onunla konuşmadı.’ (TTK5/75)

Arkadaşının paltosunu niçin giydiği, arkadaşının bununla ilgili olarak söylediği söze neden kızıp küstüğü tam olarak anlatılamamıştır. Okuyucu için açık ve anlaşılır değildir. Ayrıca, Mehmet Akif ile ilgili anlatılan anekdotların birleştirilmesi ile oluşturulmuş kurgusu hatalı bir metin ortaya çıkmıştır. Yaygın anlatılan/yazılanlara göre paltosunun emanet olarak kullandığı arkadaş anekdotu ile küsüp iki ay boyunca konuşulmaması anekdotları birbirinden bağımsızdır.³⁸

‘Bir rivayete göre Kanuni Sultan Süleyman Balkanlarda seferde iken ordusu bir asma bahçesinin yanından geçer. Askerlerden biri dayanamayıp asmadan bir salkım üzüm koparır. Kopardığı üzümün parasını vermek ister fakat bahçe sahibini bulamadığı için üzümün parasını bir kese içinde asmanın dalına asar. Ordu yolda ilerlerken bir köylü koşarak yaklaşır ve askerlere Kanuni Sultan Süleyman ile görüşmek istediğini söyler. Askerler köylünün isteğinin yerine getirirler. Kanuni’nin huzuruna çıkan köylü “Efendim benim bahçemin yanından geçen askeriniz bir salkım üzüm koparmış ve parasını da asmanın dalına asmış. Ne iyi ahlaklı askeriniz var. Bu ordunun sırtı yere gelmez” der. Buna şaşırان Kanuni “O asker parasını da asmış olsa o bağdan üzüm koparmamalıydı” diyerek hemen **o askerin bulunmasını ister. Huzura çağrılan askerin görevine hemen oracıkta son verilir.** Bu duruma şaşırان köylü “Efendim askeriniz haram yememiş ki! Üstelik üzümün parasını da asmanın dalına asmış” der.

³⁸ Metnin altına ‘düzenlenmiştir’ notu düşülmüştür. Sorunun kaynağı, düzenlemeden kaynaklanan kopukluk da olabilir.

Kanuni, “Eğer parasını asmamış olsaydı daha ağır ceza alırdı. Parasıyla da olsa izinsiz mal alınmaz. Böyle bir askerle de zafer kazanılmaz” demiştir.’ (TTK3/111)

Burada da yaygın bilinen hikâye farklı anlatılmıştır. Yaygın bilinenin değiştirilmemesi ya da her yazarın kendi inisiyatifiyle değiştirebileceği görüşleri vardır. Kurguda yapılan bu değişikliğin, toplum belleğinde yer etmiş olan hâline zarar vermediği, temasını bozmadığı müddetçe öğrencilere yönelik hazırlanan kitaplara alınabileceği düşünülebilir.

Bakıldığında herhangi bir hata yokmuş gibi görünen kimi metinler anlatımlarındaki bazı dikkat edilmemiş inceliklerinin sonucu olarak kusurlu olabilmektedirler. Okuma parçalarında kurgu ile ilgili kusurlar; özensizlik, yanlış değerlendirme, yazarlık kabiliyeti, belli unsurlara odaklanma, sözü belli bir yere getirmeye çalışma çabası, güdümlü zorlama senaryo, ana fikri doğru kavrayamama gibi sebeplerle ortaya çıkmaktadır. Şimşek’e göre okuma metinleri, öğrencinin duygusal zekâsını geliştirici ve bilişsel ufku açıcı özellikler göstermelidir (2011: 40-41).

Yapılmak istenen diyalog çalışma için etkinlik kurgulanırken öğrenciye ‘bir lokantaya gittiği, gelen garsona siparişlerini verdiği’ söylenmekte, bunun için de diğer bazı seçeneklerle birlikte ‘Çorbanda tuz istemiyorsun.’ (TTKH2DK/82) seçeneği verilmektedir. Diğer seçenekler bir lokanta siparişi için uygunken ‘çorbanın tuzsuz olması’, bir lokantanın müşteri isteği olabilir diye tamamen tuzsuz çorba yapabileceği pek makul görünmemektedir. Kurgu için seçenek oluştururken makuliyet dairesinde olmak yerinde olacaktır.

‘Oya’nın annesi hasta. Babası işte. Oya çay yaptı. Annesine getirdi. Mutfağa gitti. Bulaşıkları yıkadı. Kuruladı. Yerlerine koydu. Odasına geldi. Yatağını düzeltti. Kafesi temizledi. Kuşa yem verdi. Pencereyi açtı. Ödevlerini yaptı. Çantasını yerleştirdi. Bebekleri ile oynadı.’ (YT2/34)

Bu metin de kurgulanırken makuliyet sınırları zorlanmaktadır. Anne hasta iken babanın işte olması isabetli bir kurgu tercihi değildir. Evin çocuğu Oya’nın hem çay yapabilip bulaşık yıkayabilip evi toplayabilen biri olması hem de bebekleri ile oynayacak yaşta olması tezattır. Metinlerin çocuğa görelilik olma kriterlerinden biri de yaşama yakınlık-dönüklük ilkesidir (Canlı, 2015: 106).

Aşağıdaki alışveriş diyalogu sahici değildir. Söylenmek/öğrenciye öğretilmek istenilenler sunulurken doğallıktan uzaklaşmaktadır. Kurgulanırken gerçek hayattaki karşılıklarına bağlı kalınmalıdır.

‘Görevli : Hoş geldiniz. Nasıl yardımcı olabilirim?

Veli : Hoş bulduk. Çanta, şort, havlu ve fotoğraf makinesi almak istiyorum.

Görevli : Tamam. Başka bir isteğiniz var mı?

Veli : Pil ve güneş kremi de var mı?

Görevli : Evet, var.

Veli : Toplam ne kadar?

Görevli : Toplam, 200 lira... İyi tatiller!

Veli : Teşekkür ederim. Hayırlı işler.

Görevli : Sağ olunuz. İyi günler’ (TTKH1DK/106)

Ders kitaplarında, anlatılan konuya örnek olması için üretilen bazı metinlerin, gösterilmek/konu edilmek/anlatılmak/öğretilmek için odaklanılan konuya bağlı kalınmasından dolayı kurgusal olarak kusurlu oldukları görülmektedir.

‘Gülay bugün anneannesine gitti. Arkadaşı İlknur da oraya gelmişti. İkisi birbirlerini görünce çok sevindiler. Oyun oynayıp sohbet ettiler. Yaz tatilinde neler yaptıklarını anlattılar. İlknur tatilini Akdeniz’de geçirmişti. Gülay da birkaç gün Pamukkale’de kalmıştı. Sonra biraz dolaşmak için bahçeye çıktılar. Bahçede her türlü bitki vardı. Hanımeli evin balkonuna kadar uzanmıştı. Akşamsefaları rengârenk açmıştı. Gülay biraz kuzukulağı topladı. Akşam olunca anneannesiyile lokantaya gittiler. İlknur alabalık yedi. Gülay karnıyarık istedi. Anneanne de imambayıldı yedi.’ (DT3ADOK/34)

Bu parçada da birleşik sözcük kullanılmaya odaklanılmıştır.

‘Adamın yüzü hiç gülmüyordu. Cebinden yüz lirayı çıkarıp, uzattı. ‘At ahırda. Önüne biraz ot at. Su vermeyi de unutma. Çayın suyu bulanık akıyordu. At içmek istemedi’ dedi. Bütün gün dolu ve yağmur yağmıştı. Her taraf çamur içerisindeydi. Genç adam söylenenleri yaptıktan sonra odaya girdi. Çay dolu bardağı misafirin önüne koydu.’ (DT4ADOK/43)

Eşsesli sözcükler konusunu anlatmak için uydurulmuş metinsellikten uzak bir metin olmuştur.

Özel isim kullanmaya odaklanılmış ‘Seyahat’ başlıklı metin:

‘Dilek, İstanbul’dan Almanya’nın Köln şehrine uçacaktı. Orada arkadaşı Oya’yı ziyaret edeceğine ve şehri gezeceklerine seviniyordu. Oya ona, Köln’deki Ren Nehri’nden, Dom Kilise’sinden, parklar ve oyun sahalarından çok bahsetmişti. Her yeri gezeceklerdi. ‘Ah! O gün bir gelseydi...!’ diye iç geçirdi.’ (RD3İY/42)

Tekil-Çoğul konusunu anlatmak için üretilmiş ‘Güreş’ başlıklı metin:

‘Soner’in canı güreşmek istiyordu. Derste 3-4 arkadaşına ayrı, ayrı fısıldadı. –Okuldan sonra çocuk bahçesinde buluşup güreşelim, dedi. Hepsi de kabul etti. Okuldan sonra, çocuk bahçesinde, çayırların üzerinde buluştular. Hepsi birden Soner’e saldırdılar. Soner şaşırdı: Teker, teker gelin! Tek tek güreşelim. Arkadaşları: -Bizlere ayrı ayrı söyleyince, hepimizle birlikte güreşmek istediğini ‘zannettik.’ Sonra anlaşarak, işi tatlıya bağladılar.’ (RD3İY/44)

Kurguyu, okuldan çıkınca güreşmeyi ‘canı istemek’ üzerine kurmak da gerçeklikten uzaktır.

Aşağıdaki örnekte de ‘-lar,-ler’ çoğul eki kullanılmaya odaklanılmıştır.

‘**Yeni yılda** teyzemler bize gelecek. Annem ile alışveriş için pazara gittik. Tezgâhlarda çeşitli şeyler vardı. Meyveler, sebzeler, hediyeelik eşyalar, giysiler, et, yumurta ve daha neler neler. Satıcıların sesleri birbirine karışıyordu. Biri: -**Kırmızı elmalar, sarı ayvalar, armutlar...** diye bağırıyor. Öteki: -**Sulu portakallar, mandalinler, limonlar...** diye bağırıyordu. Biz önce meyvelerimizi aldık. Annem kestane almayı da unutmadı. Yeni yıl için hediyeleri de oradan aldık.’ (DT2ADOK/41)

‘**Yeni yılda** teyzemler bize gelecek’ değil ‘**Yılbaşında** teyzemler bize gelecek’ şeklinde olmalıdır. Yazar çoğul ekini çokça kullanmaya çalıştığı için **pazarcıların bağırma şeklini** de gerçek hayatta olduğundan farklı göstermiştir. Ürünlerin isimlerini **tekil olarak değil çoğul ekli** olarak söyletmiş/bağırtmıştır. Hikâyenin genelinde bir alakasızlık ortaya çıkmıştır. Yeni yıl, paragrafın yarısından fazlasını alan bir meyve bahsi, kestane, ve yeni yıl hediyeleri ile konu bütünlüğü oluşmamıştır. Yazarın aklında yılbaşı gecesi alışverişi olmasına rağmen ona değil çoğul isimlere odaklandığından metin ‘yılbaşı gecesi alışverişi’ olamamıştır.

Aşağıdaki örneklerde de belli sesleri kullanmak ve öğretmek gayesiyle üretilmiş metinlerin buna odaklanınca kurguları ve metin olma kriterleri açısından nasıl bozuldukları görülmektedir:

‘Tanju, arabasını garajdan çıkardı. Bagajını açtı. Traş takımını ve jiletlerini Janset’e verdi. Bagajı kapattı. Plaja gitmek üzere yola çıktı.’ (T1OYÖ/61)

‘Jale pijamasını giydi. Babam jant fabrikasında çalışıyor. Jet uçağı Japonya’ya hareket etti. Virajda arabamız kaydı. Bekir judo kursuna gidiyor. Judocu olmak istiyor. Dedeme jilet götürdüm. Postaneden jeton aldım. Amcama telefon ettim. İzne giderken arabanın üzerine bagaj koyduk. Satıcı hanım aldıklarımı ambalaj yaptı. Dayım askerde jandarma olmuş. Ajda bisikletimi bulunca ‘müjde’ dedi. (YDT2/98)

J sesi kullanmak için uydurulmuş ancak metin olma kriterlerini kaybetmiş satırlar, cümleler yığını olmuşlardır. Metnin belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü veya yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü olduğunu vurgulayan Günay (2013), en temel işlevinin iletişim olduğunu, her metnin bir bildirişim işlevinin olması gerektiğini, metin olarak değer taşımasının iletişim işlevinin olmasına bağlı olduğunu, aksi takdirde bildirişim işlevi olmayan yazılı veya sözlü bir belgenin metin olarak görülemeyeceğini ifade etmektedir.

‘Çiğdem ile Uğur iki çalışkan öğrencidir. Öğretmenleri onları çok sever. Dün yağmur yağdı. Çiğdem ıslanmış ve üşütmüş. Boğazı ağrıyor. Çiğdem ıgñeden korkuyor. Sağlığına kavuşmak için bol bol vitamin alıyor.’ (YT2ÇK /42)

örneğinde de yumuşak g harfini kullanmak için biraraya getirilen satırlar metin estetiğinden ve kriterlerinden uzak kalmıştır.

Aşağıdaki örnekte de ‘p ve b’ harf çalışmasına odaklı hazırlanan metnin, estetik, kurgu, bağlaşıklık vb. açılardan anlatımı olumsuz etkilediği görülmektedir.

‘Bugün Betül’ün doğum günü. Serap, Belma ve Polat birlikte Betüllere gittiler. Polat köpeği Pamuk’u da götürdü. Pastalarını yedikten sonra hep beraber bahçeye çıktılar. Top oynadılar. İp atlادılar. Yorulunca battaniyelerin üzerine uzanıp, yattılar. Serap papatya toplamak için Pınarların bahçesine gitti.’ (DT2ADOK/42)

Yazarın ‘d ve t’ harflerini kullanma çabasıyla oluşturduğu, hastalanan Nurten’in doktora gitmesi konusunun anlatıldığı okuma parçasında kullanılan ‘Verdiğim tablet ve **fitili** alırsan çabuk iyileşirsin.’ (DT2ADOK/50) cümlesinde geçen ‘fitil’ sözcüğü yersiz bir seçimdir. Ders sırasında sınıf ortamında bir öğrencinin bunun ne olduğunu sorması dersin akışının bozulmasına sebep olacaktır.

‘Z ve s’ seslerini kullanmaya odaklı kurgusu bozulmuş metin:

‘Güzel bir yaz günü Sibel ile Zeynep buluştular. Beraber deniz kıyısına gittiler. Aslı ile Remzi de oradaydı. Hep beraber denize girdiler. Yüzdüler. Kumsalda top oynadılar. Oradaki satıcıdan simit, meyve suyu ve mısır aldılar. Getirdikleri yiyecekleri hazırladılar. Aslı domates ve salatalığı yıkadı. Zeynep salamı kesti. Remzi su getirdi.’ (DT2ADOK/68)

‘Sema sabahleyin pazara gitti. Pazardan domates, salatalık, ıspanak, pırasa ve salam aldı. Çantayı bisiklete yerleştirdi. Gazeteciden gazete³⁹ aldı.’ (DT2ADOK/76)

³⁹ Yapılan alışverişin üzerine kullanılan ‘gazete’ sözcüğü alakasız olduğu için sırtıtmaktadır. Ayrıca gazete, gazeteciden değil gazete bayisinden alınır.

Bu ve benzeri örnekler çokça görülmektedir. (T1OYÖ/42, 51, 53, 54, 55, 57)

Aşağıdaki ‘Küçük Kuş’ öyküsü de ‘nokta’ işaretinin nerelerde kullanıldığını göstermeye odaklanmıştır:

‘Gül 12.3.2017 tarihinde ormanda küçücük bir yavru kuş buldu. Eve getirdi. Babası ona yem verdi. Günler geçti. Kuşcağz daha uçacak kadar kuvvetlenmemişti. Gül ‘ah! Bir uçmaya başlasaydı!’ diye düşünüyordu. O gün Gül okuldan yeni gelmişti. Tam yemeğe oturacaktı. Başının üzerinden hızla bir şeyin uçtuğunu farketti. Sevinçle başını kaldırdı. Kuşu 27.3.17’de, saat 15.30’da uçmaya başlamıştı.⁴⁰ Gül ‘Tam 15.günde!’ diye düşündü.’ (RD3İY/30)

Ünlem işaretini kullanmak için üretilmiş metin:

‘Bir kış günüydü. Anne işten yeni gelmişti. Ev işini, yemeğini de yaptı. Beş yaşındaki oğlu odada oyuncakları ile oynuyordu. Biraz dinlenmek için, kanapeye uzandı. Öyle de yorgundu ki..! Gözlerini zorla açık tutmaya çalışıyordu. Nihayet uykuya yenik düştü ve daldı. Birden bir çığlık ile sıçradı. Oğlu: -Ay! Ellerim! Anne! Kalk’ –Ne oldu? Ne var? –Ellerim! Ellerim! Yanıyoruz! -Aa! Oğlum! Yanıyoruz! Yetişin! –Eyvah! Ne yapayım! Kendini toparlayan anne, hemen itfaiyeye haber verir. Yangın söndürülür. Çocuk hastaneye götürülür.’ (RD3İY/35)

Virgül kullanımını göstermek için üretilmiş metin:

‘Kubilay ile Ali top oynuyorlardı. İlk golü Kubilay attı. Ali sıranın kendisinde olduğunu düşünürken, arka arkaya altı gol yedi. Ali kızmıştı. Birden topa yaklaştı, yaklaştı. Hızla bir vurdu. Top gitti, gitti, gitti...! Ağları deldi, dışarı fırladı. Ali: -Yaşasın, yaşasın! diye bağırıyor, bağırıyordu.’ (RD3İY/31)

Metin oluştururken belli unsurlara bağlı kalıp odaklanmadan kaynaklanan zorlama hâli kopuk unsurların ortaya çıkmasına, kurgunun bozulup gerçeklikten kopmasına sebep olmaktadır. Çocuklar için hazırlanmış okuma kitapları ve ders kitapları içerisinde geçen okuma parçaları/metinler aynı zamanda çocukların edebî zevk ve beğenilerini geliştirici, onlara edebiyatı tanıtıcı araçlardır. Bu sebeple metinler kurgulanırken özenli olunmalı, sağlam unsurlar ile kurulmalıdırlar. Kolaç’a göre, ders kitaplarına alınan metinler; içerik ve yapı olarak anlamsal, mantıksal bir bütünlük taşımalı, öğrencilerde okuma isteği uyandırmalı, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin gelişmesinde temel oluşturacağı düşüncesiyle anlatım bakımından sorunsuz olmalı ve ana dilimizin güzelliğini, inceliğini, zenginliğini yansıtacak bir dil kullanılmalı, öğrencilerde ana dili sevgisi uyandırılmalıdır (2009: 597).

⁴⁰ Tarih ve saat göstermek için kuşun uçuş tarihini ve saatini kullanmak da zorlama kurgu olmuştur.

Kitap sayfalarındaki metinler ya da yönerge ve soru gibi bağımsız cümleler ile her türlü ibare, sözcük, başlık vb. dil unsurları; noktalama ve imlâ bakımından, deyim, ek ve sözcüklerin doğru kullanılması, anlatımın bozukluğu taşımaması, estetik olması ve kurgusu bakımından dil ve anlatım kural ve niteliklerine bağlı kalmalı, iyi örnek teşkil edecek özellikte olmalıdırlar.

2.2.2. Öğrenciye/Çocuğa Uygunluk Açısından Ele Alınanlar

Üretilmiş her tür araç gibi edebî ya da öğretici amaçlarla üretilen her ürün/metin de teşekkül aşamasının ilk basamağında alıcısını, muhatabını, hitap ettiği kesim, yaş ve seviyeyi belirleyecektir. Çok iyi hazırlanmış olsa bile doğru alıcı ile buluşamayan ürün hak ettiği değeri göremeyecek, isabetli ürün ile karşılaşamayan alıcı ise faydalanamayacaktır. Hatta bazı durumlarda zarara bile uğrayabilecektir.

Bu bağlamda; hikâye, roman, masal, deneme, anı, gezi yazısı vb. okuma kitapları ya da yazıları ile ders kitaplarına alınan her tür okuma parçası/metin en başta kime, hangi yaşa, hangi seviye, hangi profile hitap ettiğini belirlemeli ve ona göre şekillenmelidir. Örneğin küçük yaş grubuna yönelik hazırlanan bir kitabın/metnin büyük yaş grubunun ilgi, ihtiyaç, konu ve tarzlarına göre olan unsurlar barındırması; pedagojik, psikolojik, sosyolojik sakıncalara; öğrenme sürecini olumsuz etkileyecek yanlışlıklara sebep olacaktır.

İncelediğimiz metinlerde bu bakımlardan aşağıdaki olumsuz örneklerle karşılaşmıştır.

2.2.2.1. Pedagojik açı ile ilgili olanlar

Çocuk bilimi ve eğitim bilim olarak da karşılanan Pedagoji, çocuğun ruhsal gelişimi çerçevesinde çok geniş bir alanı kapsar. Genel olarak çocuğun sağlıklı bir birey olması süreci ile ilgilidir.

Çalışma kapsamında incelenen okul çağındaki çocuklar için hazırlanmış olan okuma ve ders kitaplarında karşılaşılan çocuğun zihinsel, cinsel, ahlakî, sosyal, çevreye ve kendi doğasına uygun yaşama gibi kişilik gelişimi ile ilgili bulgular ve değerlendirilmeleri şöyledir:

‘Portakalı soydum, Baş ucuma koydum, Yiyemedim doydu**m**, **Ben bir yalan uydurdum**, Duma duma dum, Kırmızı mum.’ (T1OYÖ/20)

saymacasında geçen ‘**yalan uydurdum**’ ifadesinin pedagojik olarak uygun olmadığı, bunun yerine örneğin ‘**şaka uydurdum**’ ifadesinin daha isabetli olacağı düşünülmektedir.

‘Aslında duymuştum. Geleneksel bir tiyatro olduğunu biliyorum. Ama detaylı olarak **biliyorum dersem yalan olur.**’ (TTK8/33)

cümlesinde kullanılan ‘biliyorum dersem yalan olur’ ifadesi de hem aynı gerekçeyle hem de ifadenin sokak ağzı üslubu yakışıklıslığına olmasından dolayı hedefi Türkçe öğretmek olan bir ders kitabı için uygun bir kullanım değildir.

‘**Çiğdem uçurtma uçuruyor. Cem bahçede ip atlıyor.**’ (DT2ADOK/30)

Ders kitapları, psikososyal gelişiminin en önemli/kritik evrelerini geçiren yaşlara hitap eden materyallerdir. Bu bakımdan verilen örneklerde cinsiyet karmaşasına sebep olmayacak unsurlar tercih edilmelidir. ‘Uçurtma uçurmak’ her iki cins için uygundur ancak ‘ip atlamak’ için erkek (Cem) yerine kız (Çiğdem) tercih edilmelidir. Metin kurgusunda, kız çocuğuna futbol oynatmak da (TTKH1DK/86) iyi fikir değildir.

‘Bak ve anlat’ etkinliğinde geçen şu cümleler de bu bakımdan yerinde değildir:

‘Babam yemek yapıyor’, ‘Annem çok yorgun. O televizyon izliyor’, ‘Ablam uyuyor’, ‘Ağabeyim banyo yapıyor’. (TTKH1ÇK/62)

Yaşamın olağan akışında bir evde elbette bunlar da yapılmaktadır ancak çocuğa sunulurken pedagojik gerekçelerle seçici olunmalıdır. ‘Hazırlık 1’ kitabında en yaygın/en standart/en olması gereken/en uygun olan verilmelidir. Sonraki seviye kitaplarında bu ortalama görüntünün dışına çıkılabilir. Ancak ilk kitapta ‘anne yemeği yapmalı, abla ona yardım etmeli, baba ampül değiştirmeli, ağabey marketten alınanları mutfığa taşımalıdır.

‘**Akrabalarının adlarını biliyor musun?** Biliyorsan onların**da** adlarını yuvarlakların içine yaz.’ (DT2ADOK/33)

yönergesinin ilk cümlesi zikredilmemelidir. Çocuktan ‘akrabalarının isimlerini yazması’ başka bir cümle ile istenmelidir. ‘Akrabalarının adlarını bilmiyor olmak’ kitapça kabul edilebilir/tasvip edilebilir bir durum olarak görülmemelidir.

Ders kitabının ünlü birini tanıtmak konulu bölümünde, çocuk yaşta dansözlük yaparak ünlü olan bir ismin/şahsın (TTKH2DK/50) tercih edilmesinin iyi bir seçim olmadığı düşünülmektedir.

Kazdağı Milli Parkı ile ilgili birkaç cümleden oluşan kısa tanıtma yazısında **‘tarihteki ilk güzellik yarışmasının yapıldığı yer’** (TTK5/83) olduğunun söylenmesinin uygun olmadığı düşünülmektedir. Doğası ve havası ile çok seçkin bir yer olan Kazdağı Milli Parkı, 5.sınıf ders kitabı için bu yönüyle ön plana çıkarılmalıdır. Uzun bir yazı olursa o zaman ayrıntılara, çocuk için çok önemli olmayacak/olmaması gereken magazin bilgilerine girilmelidir. **‘Tarihte ilk güzellik yarışması, nerede yapıldı?’** (TTK5/84) cevap; (yukarıda tanıtımı yapılan) **‘Kazdağı’nda yapıldı.** Bir ders kitabında konu buraya gelmemeli, söz buradan açılmamalıdır.

Çocuklarda okuma ilgisi/güdüğü, sevgisi ve alışkanlığı, dil bilinci ve duyarlılığı, eleştirel düşünme becerisi/yetisi kazandırılırken, birtakım (insani, milli, ahlaki, kültürel vs.) değerlerin de verilmesi amaçlanmalı”, onların “kişisel, sosyal, dilsel, duyuşsal ve psikolojik yönden gelişimine katkı sağlamak hedeflenmelidir (Türkben, 2018: 983-984).

‘Sizin okulda nelerden dolayı kavga oluyor?’ (YT3/12)

sorusu, bir ders kitabı etkinliği için gereksiz ve faydasız bir konudur. Bunu konuşmak bu olumsuz durumu normalleştirmek anlamına gelmektedir.

Resmi karşılayan cümlelerin sorulduğu çalışmada seçenek olarak verilen ‘Topu geri veren çocuğu **dövüyorlar**’ (RD3KÇ/15) cümlesindeki ‘dövmek’ fiili, pedagojik açıdan uygun olmayacağı için cümlelerin; ‘topu veren veren **çocukla dövüşüyorlar**’, ‘topu geri veren **çocukla kavga ediyorlar**’ şeklinde kurulmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocukta, sağlıklı değerler sistemi oluşturması ve kavramsal gelişimlerine katkı sağlaması (Sever, 2007) açısından da başka bir örneğin tercih edilmesi daha yerinde olacaktır.

‘Hangi yemekleri yemiyorsun? Neden?’ (YT3/30)

sorusu, her yemeği sevmesi ve yemesi istenilen bu yaş çocuğu için pedagojik açıdan doğru bir soru değildir.

‘Hiç sevmediğin üç yemek adı:’ (YT3ÇK/22)

etkinlik cümlesi de yemek sevmeme huyu edinmemesi gereken çocuğu, durumu kabullenici tarzda olumsuz yönlendireceği için yanlıştır.

‘Çocuk : Anne yemekte ne var?

Anne : Çorba ve tavuk.

Çocuk : Ben makarna yemek istiyorum. Evde makarna var mı?

Anne : Evet, bir paket var. Ama neden tavuk yemiyorsun?

Çocuk : Çünkü yarın okulda, öğle yemeğinde tavuk var.

Anne : Tamam, hemen makarna yapıyorum.

Çocuk : Peki, kola içebilir miyim?

Anne : Hayır. Ama bir bardak ayran içebilirsin.’ (TTKH1DK/96)

En küçük seviye ders kitabı ama konunun basit, sıradan, en genel geçer hali değil. ‘**Yemekte ne var?**’ başlıklı konunun tanıtıcı metni bu olmamalı. Gereksiz günlük hayat durumuna girilmiş. Görsele bakılırsa anne emek emek tavuk yemeği pişirmiş ama –gerekçesi makul bile olsa- çocuk istediği için bir de üstüne makarna pişiriyor. Kötü bir davranışı öğretir gibi. Aynı zamanda belli bir konuyu öğretmeye odaklandığı için kötü metin ortaya çıkarma durumu da söz konusu.

Aynı şekilde ‘**Sen nelerden korkuyorsun? Niçin?**’ (YT3/31) sorusu da doğru değildir.

Duygu ve düşüncelerin her türlü yaşama bir parçasıdır ancak olumsuz duygu ve düşüncelerin vurgulanması, fazlaca ve kolayca olması, çocuğa telaffuz ettirilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi ‘korkma, nefret etme, sevmeme’ gibi rahatsız edici ifadelerin kullanımı bu bakımdan yerinde değildir.

‘Hey! Bana bak. Buradayım! Hemen söyle. Sen nelerden / kimlerden **nefret ediyorsun?** Nelerden / kimlerden korkuyorsun?’ (TTKH1DK/134) ‘Koladan **nefret ediyorum.** Peynirden **nefret ediyorum.**’ (TTKH1DK/137) ‘Hayır, ben resim dersini pek **sevmiyorum**’ (TTKH2ÇK/16), (hâl eklerini anlatmak için verilen örnekler) ‘**senden nefret ediyorum**’ (TTKH1ÇK/89), ‘Banyodan / Banyoda **nefret ediyorum.**’, ‘Farelere / Farelerden **korkuyorum.**’, ‘Ablamdan / Ablamın **korkuyorum.**’, ‘Yılandan / Yılanı **korkuyorum.**’, ‘Böcekten / Böceğe **korkuyorum.**’ (TTKH1DK/134).

Aynı şekilde ‘**düzenli bir insan değilim.**’, ‘**çok çekingenim.**’ (TTKH2DK/77) gibi olumsuz durumları/örnekleri, kahramana kendisi için söyletmek ‘ben’ anlatımı kullanmak pedagojik olarak yanlıştır. Kardeşiyle kendisini tanıtan kahramanımız olumsuz özelliklerden söz ederken 3.tekil şahıs anlatımını kullanmalı, olumsuz

özellikler ‘ben’ anlatımıyla okuyucuya söylenmemelidir. ‘Ben’ anlatımlı olumsuzluklar; gitar çalamamak, iyi futbol oynayamamak, iyi ip atlayamamak, top sektirememek gibi daha çok beceriye dayalı, kişilik ve karakter ile ilgili olmayan, özenilemeyecek olumsuzluklar olmalıdır.

Bu bağlamda taramalarımız sonucu elde ettiğimiz bulgulardan, yaklaşımını doğru bulduğumuz olumlu/iyi örnek olarak şunları gösterebiliriz:

Olumlu cümle örneği:

Ben kitap okudum.

Sen kitap okudun.

O kitap okudu.

Biz kitap okuduk.

Siz kitap okudunuz.

Onlar kitap okudular.

Olumsuz cümle örneği:

Ben yalan söylemiyorum.

Sen yalan söylemiyorsun.

O yalan söylemiyor.

Biz yalan söylemiyoruz.

Siz yalan söylemiyorsunuz.

Onlar yalan söylemiyorlar.

Anlamlarına göre cümleler konusunun anlatıldığı bölümde seçilen örnek cümlelerin, pedagojik açı gözetilerek belirlendiği görülmektedir. (ATH2/51)

Ders kitabında, balkonda elma yiyen bir çocuk resmi kullanılmakta ve öğrenciden gördüğü resmi anlatan cümlelerin hangisi olduğu sorulmaktadır. Cümleler şunlardır:

Çocuk balkonda top oynuyor.

‘Çocuk camdan atlıyor.’

Çocuk balkonda elma yiyor. (RD3KÇ/11).

Bir ders kitabında çocuğun intihar etmesi ile ilgili bir cümlelerin kullanılması nasıl ki kabul edilebilir olmayacaksa çocuğun camdan atladığının söylenmesi de yanlış, gereksiz ve sorumsuzluk olarak değerlendirilmektedir.

‘Zeynep duvardan atlıyor’ cümlesi ve görseli (TTKH1DK/136) de aynı gerekçelerle uygun değildir.

‘Sözünü dinlemediği için annesi kızmış. Keloğlan’ın üzerine yürümüş. ‘İşe gidiyor musun, yoksa gitmiyor musun?’ diye kızgın kızgın bağırması. Keloğlan yerinden bile kımıldamamış. Fakat annesi **yanan odunla** orasına burasına vurmaya başlayınca, Keloğlan korkudan kapıya doğru fırlayıp...’ (KK/4)

‘Yanan odunla bir çocuğu kovalama’nın bir çocuk kitabında yazılmasının iyi bir fikir olmadığı düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2019: 17) ‘Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri’ bölümünde de ‘olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar’ın kullanılmaması öngörülmektedir.

‘Banyo –
a. yapıyorum.
b. izliyorum’ (TTKH1DK/80)

‘Banyo’ konulu çalışmada seçenek olarak ‘izlemek’ fiilini kullanmak uygun değildir.

Kavga, şiddet, işkence, intihar, ölüm, cenaze, kaza, sakatlık, hastalık, kusmak, banyo yapmak, tuvalete gitmek vb. günlük hayatın bir gerçeği olmasına rağmen bir ders kitabında, çokça konuşulmamalıdır. İncelenen kitapların birkaçında bu inceliğin gözetilmediği görülmektedir: ‘Banyodan sonra ödev yapıyorum.’ (TTKH1DK/81) ‘Ben banyo yapıyorum./yapıyorsun./yapıyor.’ (TTKH1DK/82) ‘Sonra banyo yapıyorum.’, ‘Banyodan önce spor yapıyorum. / Spordan sonra banyo yapıyorum.’ (TTKH1DK/84) ‘Banyo yaparım.’ (TTK2/195) ‘Kişisel temizliğimiz için düzenli olarak banyo yapmalıyız.’ (TTK2/202) Kız çocuğu (TTKH1ÇK/58) ve erkek çocuğu (TTKH1DK/131) üzerinden banyo konusunu konuşmak vb.

Ayrıca; vücudumuzu tanıtan, organları öğreten konuda kız çocuğu görseli kullanmak (TTKH1DK/114) da iyi fikir değildir.

Gelişim çağındaki çocuklar için hazırlanan kitapların; metinlerinin konuları, dili, kullandıkları cümleler, verdikleri örnekler, tutum ve yaklaşımları; çocuğun kişilik gelişimini etkileyen zihinsel, cinsel ve ahlakî bakımlardan kendi doğasına uygun

olmayan olumsuz özelliklerden uzak durmalı; çocuğun dâhil olduğu dinî ve kültürel etkilerle şekillenen toplumsal yapı ve sosyal çevresiyle uyumlu olmalıdır.

2.2.2.2. Yaş ve seviye ile ilgili olanlar

Öğrenim çağındaki çocukların yaşları ile birlikte gelişen zihinsel yapıları, bilgi dağarcıkları, algı yetileri, ilgi, ihtiyaç ve beğenileri ile ilgili konudaki bilme seviyeleri bilimsel olarak genel itibarıyla bellidir. Materyaller bu bakımdan bilimsellikten uzak olmamalıdır. Metinlerin konuları, anlamaya yönelik soruları, etkinlikleri ve verdikleri örnekler öğrencilerin yaşlarını ve bilme seviyelerini karşılamalıdır.

‘Ailende Almanya’ya ilk gelen kim?’ sorusundan sonra buna bağlı olarak yöneltilen ‘**Nasıl gelmiş?**’ (T3ÇD/9) sorusu bu yaş çocuğun kavrayıp sınırlandırıp cevabını verebileceği bir soru değildir. Yetişkinler bu soru ile ne sorulduğunu anlayabilirler ancak çocuklar konunun muhatabı ve hikâyeyi yaşayan kişiler olmadıkları için soruyla tam olarak neyin kastedildiğini bilemeyeceklerdir.

‘Biz, kalın paltolarımız altında titrerken, çok yaşlı bir nine, yorganını kağının üstüne örtmüş, çıplak ayaklarıyla karları çığniyordu. Arkasındaki **peştamalin içinde de, kendisi gibi çıplak bir yavru vardı.**’ (DT3ADOK/59)

Yurtdışı çocuğu bu cümleyi/çıplak kelimesini ‘soğuk havaya rağmen ince giyinmiş olmak’ şeklinde değil de gerçekten ‘elbisesiz’ olarak anlayacaktır. O nedenle bu tür metinlerin, orijinal dahi olsalar, uyarlanmaları gerekir.

‘Varlıklı olmayan kimsenin yardım veya armağan olarak az şey vermesi büyük fedakârlıktır, varlıklı kimsenin vereceği armağan ve yardımlar **fedakârlık sayılmaz**’ (TTK8/103)

İleri yaş ya da üst seviye bir ortamda konunun bu açıdan ele alınıp değerlendirilmesi doğru olabilir ancak ders kitabının hitap ettiği kesime bu şekilde anlatmak doğru olmaz. Soyut olan ‘fedakârlık’ kavramına bu felsefeyi de dâhil ederek vermek çocuğun anlamlandırmasını zorlaştıracaktır.

Türkiye tatili ile ilgili soruların sorulduğu bölümde yöneltilen ‘**Gitmek için nasıl hazırlandın?**’, ‘**Ne yaptın?**’ (T3ÇD/33) ve ‘**Bebeklikten, bugüne kadar neler öğrendin?**’ (YT2/32) gibi sınırları belirlenemeyen bundan dolayı da cevabı verilemeyen sorular, bu yaş çocuklar için cevaplanması güç sorulardır.

‘-Anneciğim sana **yardım etmemi ister misin?**

–**Teşekkür ederim** kızım.’ (T2OYÖ/13)

Alt yaş gurubuna (*Türkçe 2, Okuma Yazma Öğreniyorum*) ‘teşekkür’ün, sadece yapılan iyi şeylere karşılık olan kullanımı öğretilmelidir. Bu örnekteki gibi ‘yardıma ihtiyacım yok ama teklifin için teşekkürler’ anlamındaki kullanımı, ileri seviye sınıflarında gösterilmelidir.

‘^ işaretini konmazsa karışacak olan, yazılışları aynı fakat okunuşları ve anlamları farklı olan üç sözcük çifti bulur musun?’ (T3ÇD/12)

etkinliği bu yaş grubu için hem çok ağır hem de öğrenilmesi çok da öncelikli/gerekli olmayan bir konudur. Bu tür sorular aynı yaş grubu Türkiye’de yaşayan bir çocuğun bile kolaylıkla cevaplayamayacağı sorulardır.

Özel isimlere gelen çekim eklerinin kesme işareti ile ayrılması gerektiği konusu için yaptırılan ‘**Aşağıdaki sözleri (‘) işaretini kullanarak doğru bir biçimde yazarmısın?**’ (T3ÇD/45) çalışması, anadilini öğrenmeye çalışan bir 3.sınıf yurtdışı çocuğu için çok gerekli bile olmayan zor bir konudur. Dilini öğretmeye çalıştığınız çocuğa yazılarını hatasız yazması çalışması yaptırmak bu aşamada zorlaştırmak olacaktır.

‘**Şurada bir köy var. (Şimdiki zaman)-**

Şurada bir köy vardı. (Geçmiş zaman)’ (YT3ÇK/54)

şeklinde anlatmak, zamanları anlatırken isim cümlesi örneği de yaptırmak bu seviye (3) çocuklar için gramer konusunu daha ağır olan kısımdan başlayarak anlatmış olmaktır.

‘...Karabaş da...geliyor. Mehmet Amca...ekmiş. ...meyve bahçesi de var. Bahçelerden olgunlaşan sebze ve meyveler **toplanır**. Daha sonra bu sebze ve meyvelerin bir bölümü pazarda **satılır**. Bu iş bittikten sonra eve **gelinir**. Yorucu bir gün geride **birakılır**....’ (T2OYÖ/23)

Metni edilgen çatılı cümleler ile oluşturmanın alt yaş gurupları için uygun olmadığı görülmektedir. Edilgenlik ileri seviye konularındandır.

‘**Sen ılık günlerin altın beşiği**’ (T2OYÖ/68)

dizesi Türkçe 2, Okuma Yazma Öğreniyorum yaşı için; ‘Sıfat’ (DT3ADOK/55) konusundaki çalışma 3.sınıf yaşı için; ‘- A sütununda Yunus Emre’nin iki farklı şiirinden birer dördlük karışık olarak verilmiştir. B sütununa dört cümle seçip bir **dördlük yazın**. Seçtiğiniz her cümledeki hece sayısının eşit olmasına dikkat edin.’

(TTK4/102) çalışması da 4.sınıf yaşı için yurtdışı öğrencilerinin seviyelerine uygun çalışmalar değildir. Türkiye’de okuyan akran yaş gurupları çocukların bile yapmakta zorlanacağı çalışmalardır. Bu yaş çocuğu mecazi anlamı aktarabilme ve yorumlayabilme becerisini henüz kazanmamış olduğundan bu etkinliği yapabilecek edimbilimsel yeterliliğe de sahip değildir (Çağ ve Bölükbaş, 2021: 730).

Kolaç, ana dilin zenginlik, incelik ve güzelliklerinin sezdirilerek güçlü bir ana dili bilinci ve sevgisi kazandırılmasının can damarı olan metinlerin, taşınması gereken özellikler ile ilgili olarak, ‘öğrencilerin gelişim düzeyine uygun’ olması gerektiği üzerinde durmaktadır (2009: 597).

Bazen bir yurtdışı çocuğu için pek de gerekli olmayan, bazen de zor ve ayrıntıları çok olan dilbilgisi/gramer öğretilmemeli, anlamsal ve biçimsel çalışmalar yaptırılmamalıdır.

‘Ben küçükken annem bana, ‘Eğer koç görürsen korkma ve kaçma. Hemen yere otur, o zaman sana hiçbir şey yapmaz. Bırakır gider,’ dedi.

Birgün arkadaşımın evine gidiyordum. Dar sokakta, karşıma bir koç çıktı. Korktum, fakat annemin dedikleri aklıma geldi, hemen yere oturdum. Koç beni oturduğum yerde de süstü. Geri geri gidip üstüme geliyor, vücuduma çarparak canımı acıyordu. Bir yandan ellerimle kafamı koruyor, bir yandan annemin sözlerini düşünüyordum.

Koç beni bırakıp gitmedi. O sırada çeşmeye giden yengem imdadıma yetişti, beni kurtardı.

Arkadaşıma gitmedim, eve döndüm. Üstüm başım toz içindeydi. Elim ayağım titriyordu. Koçun çarptığı yerler ağrıyordu. Ağlamaya başladım.

Annem, ‘Ne oldu?’ diye sordu. Ben de, ‘**Senin dediğini yaptığım için koç beni bu hale getirdi,**’ dedim. Herkes gülmekten kırılıyordu. Olan olmuştu. Onlarla birlikte ben de güldüm.’ (TADD5/29)

‘Ben Küçükken’ başlıklı yukarıdaki anı yazısı, okuyucu için eğlenceli olabilir ancak ders kitabını kullanan minik çocuklara ‘annenizin sözünü dinlemeyin’ mesajını vermiş olmaktadır. Bu bakımdan küçüklere hitap eden bir kitapta olmamalıdır.

‘Babaannem ve Anneannem’ başlıklı aşağıdaki anı yazısı ise, iyi/başarılı örnek olarak gösterilebilecek bir metindir:

‘Çocukluğum Isparta’nın Keçiborlu kasabasında geçti.

Evimiz hem anneanneme hem de babaanneme yakındı. Bir gün birine, bir gün ötekine giderdim.

Babaannemin anlattığı masallara bayılırdım. Her masalın başlangıcı aynı olsa da beni çok etkilerdi. “Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde, deve tellal iken, pire berber iken...” sözlerini duyunca sanki büyülenirdim. Sesim soluğum kesilirdi. Uzun uzun düşünür, bir türlü akıl erdiremezdim. “Nasıl bir var olur da, sonra bir yok olur? Deveden tellal, pireden berber olur mu acaba?”

Masalların bitişleri de düşündürürdü beni. “Gökten üç elma düşmüş, biri Keloğlan’ın başına, biri Erhan’ın başına, biri Ercan’ın başına.” Niye gökten armut düşmüyor da hep elma düşüyor? Elma niye kafamıza düşsün ki?

En sevdiğim masal, “Kurt ile Tilki Masalı” idi.

En sevdiğim yemek ise babaannemin yaptığı yaprak dolmasıydı. Tek başıma bir tabak dolmayı bitirirdim. Karnım doyunca uykum gelirdi. Babaannem dizini yastık yapıp beni hemen oraya, oturduğu mindere yatırır. Başımı öyle bir okşardı ki, kendimi kedi gibi hissederdim.

Bir de anneannemin benimle oynamasına bayılırdım. Yanağını kocaman bir balon gibi şişirir, öpeyim diye bana uzatır. Öptüğümde “Pırrrt” diye bir ses çıkardı. Katıla katıla gülerdim. Ben gülünce o da gülerdi. Sonra da dört yanı gül bahçesiyle çevrili evini gezdirirdi bana. En çok kapısı kilitli olan odayı merak ederdim. Anneannem hiçbir eşyasını atmaz, bu odada saklardı. Taa çocukluğunda oynadığı bez bebek bile bu odadaydı.

Bir varmış bir yokmuş. Birgün babaannem, anneannem ve çocukluğum üç kuş olup uzaklara uçup gitmiş.’ (TAD5/37) (Ercan Karaefe)

Çocuğun yaş ve seviyesi ile ilgili bilimsel veriler genel itibariyle bellidir ve genel yapıyı büyük ölçüde kapsayıcıdır. Ancak yurtdışı çocuklarının yapısı bu alandaki en zor, değişkeni en fazla olan başlıklardandır. Bu sebeple daha fazla uzmanlık ve itina gerektirmektedir.

2.2.2.3. Bilişsel ve duyuşsal gelişim ile ilgili olanlar

Çocuklar için hazırlanan kitaplar, metinlerinin konuları, konuyu ele alışları, yaklaşım ve tutumları bakımından sorumlu davranmalı, hasas ve özenli olmalıdırlar. Çünkü bu tür materyaller aynı zamanda bir eğitim aracıdırlar. Yaklaşımları çocuğun ruhsal gelişimini etkileyebilecek türlerdendir.

*‘Horozumu kaçırdılar, Daldan dala uçurdular, **Suyuna da pilav pişirdiler.** Bili gâh bili gâh, bili bili gâh gâh, Kúpeli horozum, kar beyazım.’ (T1ÇD/64)*

En düşük yaş seviyesine hitap eden ders kitabının (Türkçe 1, Okuma Yazma Öğreniyorum), hayvanları dost ve arkadaş olarak gören yaştaki küçük çocuklara, o

hayvanların yemekte kullanılmalarını konu etmesi, yazması ya da ima etmesinin doğru olmadığı düşünülmektedir. Bu tür metinler daha üst sınıflarda kullanılmalıdır.

‘Hangi hayvandan nasıl yararlanıyoruz, eşleştirelim.’ (T3ÇD/56)

çalışmasındaki **‘yararlanıyoruz’** ifadesi ve devamında verilen **‘Giyinmek için’**, **‘Ulaşım ve taşıma için’**, **‘Beslenmek için’**, **‘Korunmak için’** başlıkları; ile konu hoyratça ele alınmış, hayvanlardan fütursuzca yararlanma bakış açısı ortaya konmuştur. İlkokul 1-2 seviyesindeki çocuklar için hazırlanmış ders kitabında konunun bu minvalde ele alınması yanlıştır. Bu yaş çocuklarının duygusal durumları bu konuyu bilgi olarak almak için uygun değildir. Özellikle modern zaman çocuklarının algı dünyaları açısından konunun bu şekilde ele alınması, sevimsiz bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Aynı yaklaşım ilkokul 2-3 seviyesine yönelik hazırlanmış olan başka bir ders kitabında da görülmektedir. **‘Hayvanların Yararları’** başlıklı sayfada (TADÇD3/50) hayvanların nelerinden **‘yararlanıyoruz’** konusuna ait etkinlik, **‘Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun kelimelerle doldur’** çalışması ile yaptırılmaktadır. Sayfada; çizimleri olan sevimli hayvanlar, her birinin yanında bir satır boşluk ve onu tamamlayacak **‘yararlanıyoruz’** yüklemi vardır. Aşağıda da boşluklara getirilecek kelimeler sıralanmıştır: **‘Sütünden, Yününden, Derisinden, Kemiğinden, Gübresinden, Yumurtasından, Tüyünden, Etinden’**. Sayfa adeta bir anti vejetaryen propagandası afişi gibi durmaktadır. Küçücük bir çocuğun karşısına, dostlarıyla ilgili olarak bu tema ile çıkmak, büyükleri utandıracak nitelikte, çok acımasız, hoyrat ve kaba durmaktadır. Ders kitapları, gelişim düzeylerine uygun olarak öğrencilerin duygusal gereksinimlerine uygun nitelikte olmalı, insanları ve bütün canlıları seven, çevresine karşı duyarlı bir nesil yetiştirme amacına yönelik iletiler içermelidir (Kolaç, 2009: 597).

Ders kitapları için seçilen metinlerin, hitap edilen yaş gurubunun bilişsel ve duygusal gelişimlerine uygun olup olmadıklarına bakılmalı, bu hususta özenli ve titiz olunmalıdır. Bir yaş gurubu için normal/uygun/sıradan olan bir metin başka bir yaş gurubu için bu açıdan sakıncalı/tehlikeli/zararlı olabilmektedir.

2.2.2.4. Sosyolojik durum ile ilgili olanlar

Öğrenciler için hazırlanan materyaller, onlara kazandırmak istedikleri bilgileri belirlerken onların içinde bulundukları şartları, çevreyi, toplumsal yapıyı, sosyolojik durumu göz önünde tutmalıdırlar. Her konu her kesim için ilgi çekici ya da gerekli görülmeyebilmekte, yersiz ya da yanlış olabilmektedir.

‘...Fakat daha sonra gelen padişahlar ülkeyi iyi yönetemediler. Padişahlık babadan oğula geçtiği için bazen çocuk yaştaki kişiler, bazen yeteneksiz olanlar padişahlık yaptılar. Bazıları da kendi zevk ve eğlencelerini düşündüler. Osmanlı İmparatorluğu yıllar geçtikçe gücünü kaybetti. Eğitime yeteri kadar önem verilmedi. Halkın çoğu okuma yazma bilmiyordu. Dünyada olan bazı yenilikler ‘şeytan icadıdır, günah’ diye alınmadı.’ (DT3ADOK/24)

Ülkesinden uzakta yaşayan kimseler genel olarak vatanları için olumlu duygu besler durumdadırlar. Yurtdışında yaşayan çocuklarda kendi ülkesine, coğrafyasına ve tarihine ait korumacı ve sahiplenici refleks daha çok görülür. Bu konuda olumsuz şey duymak onu mutsuz edecektir. Anavatanına yabancılaşmasına sebep olabilecek bir yaklaşımdır. ‘Bazıları da kendi zevk ve eğlencelerini düşündüler.’, ‘Dünyada olan bazı yenilikler ‘şeytan icadıdır, günah’ diye alınmadı.’ ve bir sonraki sayfada geçen **‘Bunun üzerine devleti yönetenler ve padişah M.Kemal için ‘ölüm emri’ verdi.’** (DT3ADOK/25) cümleleri yazarın siyasi görüşünü belli eden subjektif cümlelerdir. Siyasi tarihimize ait yurtiçinde konuşulan, iç mesele sayılan, tartışmalı, ihtilaflı konuları, yabancı bir ülkede/ortamda konu etmek sorumlu davranmamaktır. Yurtdışı nezdinde Osmanlı Devleti, tarihteki Türk devletlerinden biri ve en önemlilerindendir. Siyasî olarak ele alınacak konular, yurtdışı çocuklarının ilgi alanlarının dışında kalmaktadır. Konu bu açıdan ele alınmalı ve yaklaşım ulusal değerlerimizi yansıtmak, öğrencilerde ulusal değerleri koruma bilinci oluşturmaya çalışmak (Kolaç, 2009: 597) şeklinde olmalıdır.

‘Cumhuriyet’ (DT4ADOK/31) başlıklı metin, Cumhuriyet yönetim şeklini övücü niteliktedir. Bu konuyu işlemek, cumhuriyet kurulduktan sonraki nesilleri, bu konuda bilinçlendirmek için yapılan bir eğitimin parçasıdır. Ancak içinde bulunduğumuz tarihler, üzerinden çok uzun yıllar geçtiği için artık konunun hükmünün kalmadığı zamanlardır. Muhatabımız olan nesil, cumhuriyet övülünce bunun neden ve neye karşı övüldüğünü bile bilmemekte, ilgilenmemektedir. Yurtdışındaki çocuklar ise konu ile uzaktan yakından alakasız durumdadırlar. Yüz yıl önceki tartışmaları bugün hâlâ var

zannetmek ve konuşmak, konuyu yurtdışındaki Türkçe derslerine taşımak anlamsız ve gereksizdir.

‘Cumhuriyetin Getirdiği Yenilikler (Devrimlerimiz)’ (YDT4/113) başlıklı sayfada ‘kılık-kıyafet, tesettür’ ve ‘alfabe (Arap-Latin)’ karşılaştırmasının yapılması ve **‘Cumhuriyetin getirdiği yeniliklerden dört tanesini yaz.’** (DT4ADOK/45) çalışması, yurtdışı çocuğunun Türkçe dersi içeriği için anlamsız ve sıkıcı bir etkinliktir. Kapanmış konularla onları gereksiz meşgul etmektir. Kutuplaştırıcı olmak gibi bir sakıncası da vardır. Sever’e göre, ana dili öğretiminde istenen amaçlara ulaşmada ders kitaplarında kullanılan metinlerin, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmaması ana dili sevgisinin ve bilincinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (2003; 10).

‘Öykü Tamamlama’ (DT4ADOK/74) başlıklı sayfadaki yönergede, **‘Öyküyü yazarak tamamlama’** denmiş ve devamında/aşağıda; okuyabilmek için köyünden çıkıp zor şartlarda tehlikeli yollardan geçerek okulunun pansiyonuna ulaşmaya çalışan çocuğun çabası anlatılmıştır. Yurtdışında yaşayan 4.sınıf seviyesindeki çocuğun bu konu hakkında yazabilecek bir şey bilmesi olası değildir. Seçilen metnin konusu, muhatabının hazırbulunuşluğuna uygun olmalıdır.

‘Sizce Kaşgarlı Mahmut niçin Türkçenin Arapçaya karşı üstünlüğünü savunmuş olabilir?’ (TTK8/160)

sorusu yurtdışındaki öğrencilerin cevaplayabileceği bir soru değildir. Bunun sorulması için; cevabı olacak bilgilerin, kitabın sayfalarında, sunulan metinlerin içerisinde konu edilmesi gerekir. Yurtdışındaki öğrencilere dersi veren öğretmenin de bu konulara hâkim olunamayan bir ortamda olduğu da gözden kaçırılmamalıdır.

‘Kaşgarlı Mahmut’un günümüzde yaşadığını hayal edin. Sizce Kaşgarlı Mahmut, günümüzde Türkçenin yaşadığı hangi sorunları dile getirirdi’ (TTK8/160)

Bu soru Türkiye’deki öğrencilere yöneltilebilecek bir sorudur. Çünkü dersin işlendiği ülkeler Türkçe’nin kastedilen sorunlarının yaşanmadığı ülkelerdir. Yurtdışında yaşayan 13 yaşındaki bir çocuk Türkçe’nin yaşadığı sorunları bilemez, Türkiye’de yaşamadığı için sorunu göremez, görse bile dertlenemez, idrak edemez, anlatamaz.

‘Günümüzde yaşayan bilim adamları sizce Farabî gibi çok çeşitli bilim dallarıyla ilgileniyor mu? Farabî ve günümüzdeki bilim adamlarının özelliklerini karşılaştırarak geçmişten günümüze bilimin nasıl değiştiğini tartışın.’ (TTK8/167)

İstenilen yorum ve değerlendirmeler 8.sınıf yaşındaki yurtdışı öğrencisini aşmaktadır.

‘Şehrinizdeki Kültür-Sanat Etkinlikleri’ (TTK8/188) başlıklı bölüm, yurtdışındaki çocukların ders kitabında olmaması gereken bir başlıktır. Konu Türk-Türkçe, kültür-sanat etkinliklerini tanıtmaya yöneliktir. Ders kitabının işlendiği birçok ülkede bu tür etkinlikler bulunmamaktadır ya da çok azdır. Kitap yurtiçinde ve yurtdışında yapılan etkinlikleri öğrencilere tanıtmakla iktifa etmelidir.

Bu örnekte ve aşağıda verilen bazı örneklerde de görüldüğü gibi kimi yazarlar, kitap yazımı sürecinde yurtdışındaki yaşam ile ilgili bilgi ve empati bakımından zayıf kalmaktadırlar. Metinler oluşturulurken bazen yurtdışı çocuklarına yönelik yazıldığı unutulmakta ve Türkiye’de yaşayan çocuklar gibi düşünülmektedir.

‘Hepimiz **okulun bahçesinde toplandık.**, ‘Çocuklar **sıra oldu.**’. (DT2ADOK/15) ‘Her yıl 29 Ekim günü yaklaşırken içimizi bir sevinç kaplar. **Çocuklar günler öncesinden sınıflarının camlarına asacakları bayrakları ve süsleri hazırlarlar.**’ (TTK3/64)

Bu konular anlatılırken metin, Türkiye’de yapılanın tanıtıldığı şeklinde kurgulanmalıdır. Örneğin İstiklal Marşı’nı anlatırken ‘her Pazartesi okul başlamadan ve her Cuma okul bitince bahçede hep beraber okuruz’ denilemez çünkü oralarda okunmamaktadır. Bu sebeple ‘Türkiye’de’ ifadesi eklenmelidir. **‘Türkiye’deki okullarda** çocuklar günler öncesinden sınıflarının camlarına asacakları bayrakları ve süsleri hazırlarlar.’

Belki de ders kitaplarının Türkiye’de hazırlanmaları, yurtdışındaki durumları tam bilememeye, görememeye sebep olmaktadır. Örneğin Almanya’da uçurtma etkinlikleri için seçilen mevsim sonbahar iken kitapta bu ayrıntı kaçırılmış ve bunun için ilkbahar mevsimi söylenmiştir: **‘Mevsim ilkbahar. Bak, gökyüzünde uçurtmalar var.’** (TTKH1DK/74) **‘İlkbahar Kursu-Uçurtma Kursu Başlıyor: 1 Mart / Bitiyor: 15 Mayıs’** (TTKH1DK/148)

‘İkinci bölümde yer alan “Yabancı sözcükleri at!” dizesiyle ne anlatılmak istenmektedir? Doğru seçeneğin başındaki kutucuğa “D” harfi koyun’, ‘Dile sonradan giren yabancı sözcükleri kullanmamak’ (TTK7/21)

Yurtdışında yaşayan bir öğrenciye yönelik böyle bir çalışma yaptırılmamalı, bu sorumluluk yüklenmemelidir. Bu, onu iki arada bir derede bırakmış olmaktır. Çok zor bir sorumluluktur, başa çıkamayacağı kesin olan bir görev vermektir. Bu dil politikası güdülecekse bile çocuklara değil yetişkinlere yönelik olmalıdır. Dil bilinci ve

duyarlılığı, çocuğa göre olan bir kurguyla duyumsatılmalı, anlamlandıramayacağı ya da yaşama geçiremeyeceği sorumluluklar yüklenmemelidir (Sever, 2007).

Ancak bu, Türkçe'nin yabancı diller etkisine karşı korunmaması anlamına gelmemeli, örneğin 'bitiş' kelimesi dururken onun yerine **'finit'** (YT3/20) kullanılmamalıdır.

Bu bağlamda standart Türkçe'nin de doğru öğretilmesine özen gösterilmeli **'gidiyom-gidiyorum'** (YT3ÇK/14) gibi yanlış telaffuzu yaygın olan sözcüklerin doğrusunu gösterme çalışması yaptırılırken bile yanlış şeklini sayfada göstermek, yanlış yazmak başka bir hata olacağından konuyu bu şekilde işlemek doğru olmayacaktır. Öğretmen, öğrencilerin hep yapacakları olağan yanlışları her karşılaştıkça sınıfta sözlü olarak düzeltmelidir.

'Aşağıdaki bilgilerin bazıları doğru, bazıları yanlıştır. Doğru olanın önüne (D) harfi, yanlış olanın önüne (Y) harfi koy.

1-(.....) **Bizim anadilimiz Almancadır.'** (DT3ADOK/23)

...

Anadil konusu çocuk nezdinde biraz karışık iken, Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden öğrenciler arasında Türk olmasına rağmen Türkçe bilmeyen ve farklı milletlerden olan çocuklar varken bu etkinliği yaptırmak çocuğun kafasının karışmasına, dersin ahenginin bozulmasına, tartışma yaşanmasına sebep olacaktır. Bu sebeple böyle bir çalışma yaptırılmamalıdır.

Bulmaca etkinliğinde **'domuz'** (DT2ADOK/53) sözcüğüne yer vermek, uyaklı sözcükler konusunun anlatıldığı sayfada **'külot'** (YT2ÇK/27) sözcüğünü kullanmak yersiz ve gereksizdir, bulunan ortamın gözetilmesini gerektiren inceliğe aykırı bir durumdur.

'Okulda İlk Gün' başlıklı sayfada, yaz tatili sonrası okuldaki Türk çocuklarının aralarındaki konuşmalara yer verilmiştir:

(Yaz tatilinde Türkiye'ye gidebilen çocuk) **'Hava çok sıcaktı. Hergün yüzmeye gittim.'**

(Yaz tatilinde Türkiye'ye gidebilen diğer çocuk) **'Biz Kapadokya'ya gittik. Peribacaları çok ilginçti.'**

(Yaz tatilinde Türkiye'ye gidemeyen çocuk) **'Burada hergün yağmur yağdı.'** (DT4ADOK/3)

Burada sosyolojik durumun göz ardı edildiği bir kurgu görülmektedir. Yaz tatilinde Türkiye'ye giden arkadaşlarının arasında gidememiş olan çocuğa kahr yüklemek; gidememiş olanlara kötü davranmaktır, onları üzme, kötü hissettirmektir, yaşanan ülkeye de haksızlıktır. Bir ders kitabı bu konuda olmamalı aksine böyle bir realite karşısında çocuklara itidalli davranmayı öğreten tavırda olmalıdır. Çünkü yurtdışı toplumunda her yaz, izin/yaz tatili gündemi oluşur ve Türkiye'ye gidebilenler şanslı kimseler olarak kabul görür ancak muhtelif sebeplerle gitmeyen/gidemeyenler de olur. Yukarıdaki kurgu, okulun ilk günü onlara kendilerini kötü hissettirecektir. Gidemediği Türkiye'ye karşılık bulunduğu yere kahreden çocuk, bu sahneyi yaşadığı dersi de sevmeyecektir.

Öğrenciye içinde bulunduğu ortamın dışında kalan gereksiz bilgiler aktarmak, yapılması zor görevler/ödevler vermek, seviyesinin üstünde şeyler sormak, ortama ve muhabata göre davranmamak bakımından kabalıktır. Yurtdışındaki çocuklar Türkiye'deki çocuklara göre bu bakımdan da özel durumlara sahiptirler. Materyallerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için bu inceliği göz önünde tutmaları gerekmektedir.

2.2.2.5. Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olanlar

İncelenen ders kitaplarında; konu anlatımlarında ve verilen bilgilerde, öğretmenin bilgiyi verme ve öğrencinin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek nitelikte olan bazı yanlışlıkların yapıldığı görülmüştür:

'Arılar bal topluyor.' (TADÇD2/43) **'Arılar çiçekten çiçeğe dolaşp, bal topluyorlar.'** (RD3İY/29)

Arılar çiçek/toz toplar; bal toplamaz, **bal yaparlar.**

'İstiklâl Marşı 25 Mart 1921 tarihinde ulusal marş olarak kabul edilmiştir.' (YT4/81)

İstiklâl Marşı'nın millî marş olarak kabul edildiği tarih **12 Mart 1921**'dir.

'Ramazan Bayramı başlamadan önceki üç güne 'arife' denir.' (TADD5/119)

'Arife günü' Ramazan Bayramı başlamadan önceki üç güne değil, **bayramdan önceki son güne (tek gün) denir.**

'Aşağıdaki cümlelerden hangileri doğru ise örnekteki gibi işaretle!' (DGÇ3/50)

yönergesi ile **kurallı cümle** öğretilmektedir. Ancak bu ifade ile öğrenciye **devrik cümle**nin ‘**yanlış cümle**’ olduğu söylenmiş olmaktadır. Oysa devrik cümle bir bozukluk ya da yanlışlık değil aksine edebî ve ustaca olanıdır.

‘Aşağıdakilerden hangisi ad değildir?’ Tahta, tebeşir, **beyaz**, teneke, sünger’ (YDT4ÇK/58)

sorusu dilbilgisel bilgi yanlışlığıdır. Sıfatlar tek başlarına kullanıldıklarında ad (isim) olurlar. Bir başka kitapta da yapılarına göre sözcükler (YT4ÇK/60) konusunun yanlış işlendiği görülmektedir.

‘Aşağıdaki kelimelerin **kökünü bulunuz!**’ ‘...**postacı**...’ (RD3İY/14)

örneğinde görüldüğü gibi kökünü bulmak için yabancı bir kelimeyi sormak yanlış bilgilenmeye sebep olmaktadır. Türkiye’deki bir öğrenci bu sözcüğün kökü için ‘posta’yı düşünecektir ancak yabancı bir ülkede yaşayan, batı dillerini kullanan çocuklar ‘post’ olarak düşüneceklerdir. Bu durumu çocuklara izah etmek zor olacaktır.

‘Aşağıdaki cümlelerde **sıfatların altlarını çiziniz!**’ yönergesine bağlı olarak verilen;

‘Dedem uzun bir masal anlatıyordu. Bu masal kardeşimin çok hoşuna gitti. Durmadan **tatlı tatlı** gülümsedi. Dedem de onun saçlarını okşadı. (RD3İY/52)

cümle grubunda zarf kullanmak öğrencinin kafasının karışmasına neden olmakta, anlatmayı ve öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

‘Gençler yaşlıların ellerini öperek onların hayır dualarını alırlar. El öpen çocuklara para ya da armağan vermek gelenektir.’ (TADD5/119)

cümleleri, bayramın bu kısmı için yanlış bilgi, yanlış öğretmedir. Geneli doğru kavratmak için ‘**küçükler büyüklerin ellerinden öperler**’ denmelidir. Komşu amca, elini öpen evin genç oğluna daha çok bayram harçlığı vermeyip hayır dua eder ancak dede elini öpen genç torununa para verir, baba verir, amca-dayı verebilir. Hele bu kişi bayansa daha ileri yaşta bile olsa hatta evli barklı bile olsa Anadolu’da yaygın olarak harçlık verilebilmektedir.

Çocuklara verileni de doğrudan para olarak söylemektense ‘**El öpen çocuklara bayram harçlığı (para) ya da çeşitli hediyeler vermek gelenektir.**’ şeklinde söylemenin daha isabetli olacağı düşünülmektedir. ‘Armağan’ sözcüğünün yerine de ‘hediye’ sözcüğü kullanmak daha isabetli bir tercih olacaktır.

İkilemeler konusunun anlatıldığı sayfada, ikilemelerin bir yapılış şekli için örnekler verilmiştir:

‘tathlar tathısı - beyazlar beyazı - yiğitler yiğidi – uzunlar uzunlu – yaramazlar yaramazı – kötüler kötüsü – yeşiller yeşili – cimriler cimrisi – çalışanlar çalışkanı – ustalar ustası’ (TADD5ÇD/23)

Ancak verilen örneklerden anlaşılan bu yapma şekliyle sınırsız yapılabilir yönündedir. Oysa kullanımda bu ölçüde bir sınırsızlık söz konusu değildir. Her sözcük ile bu şekilde ikileme yapılamamaktadır.

Eş anlamlı sözcükler öğretilirken verilen **‘arkadaş’** ve **‘dost’** (TTK4/56) örneği yanlıştır.

Kitabın, saatlerin öğretildiği sayfasında **‘var’**, **‘geçiyor’** ifadeleri anlatılmakta daha sonra da öğretilenlerin pekiştirilmesi ve test edilmesi için boşluk doldurma sorusu sorulmaktadır.

‘Emin kardeşiyle sabah saat kahvaltı yapıyor.
(Saat sekize çeyrek var). (ATH1/85)

Cümleyi doğru tamamlamak için **‘var’** sözcüğünün karşılığı olarak **‘kala’** yazmak gerekmektedir ancak konu anlatımında kitapta bu sözcük hiç geçmemekte, tanıtılmamaktadır. Kitap, öğretmen faktörünün eksik kaldığı durumlarda öğrencinin yanlış öğrenmesine fırsat bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır.

Anlatılan konu için verilen örnekler kapsayıcı, geneli temsil edici nitelikte olmalıdırlar. Zamir konusunun anlatıldığı kitapta, **‘Zamirler isim çekim eklerini alabilirler.** Bu yüzden **kişi zamirleri** karşımıza **çekim eki almış** şekilde çıkabilir.’ (ATH2/49) denilmekte ancak devamında verilen örneklerde zamirlerin sadece **ilgi** ve **yönelme hâl ekleri** almış şekilleri gösterilmektedir. Belirtme (-i), bulunma (-de), ayrılma (-den) hâl ekleri de örneklendirilmelidir. Altı şahsın hepsinde aynı şey yapılınca isim çekim ekleri sadece bu ikisiymiş olarak düşünülmektedir. Bu, yanlış öğrenmeye sebep olacaktır.

Ders kitabının, isimlere gelen hâl eklerinin anlatıldığı sayfasında; **‘-i, -e, -den’** hâlleri ile ilgili örnekler yaptırılmış ama **‘-de’** hali hiç kullanılmamıştır. (TTKH1ÇK/27) Bu, anlatılan konunun bütünlüğünü bozmaktadır.

Ancak aynı kitabın şahıs eklerinin anlatıldığı sayfasında, şahıslara göre fiillerin örnek çekimleri yapılmış ve bütün şahıslar kullanılmıştır. (TTKH1ÇK/73) İyelik zamirlerinin anlatıldığı bölümde de tamamının gösterildiği ve örneklendirildiği görülmektedir. (TTKH1ÇK/86) Bunun bütünlüğü sağladığı ve doğru öğrettiği görülmektedir.

‘Hakan : Merhaba, İrem.

İrem : Merhaba, Hakan.

Hakan : **Nasılsın?**

İrem : Teşekkür ederim, **iyiyim**. Sen nasılsın?

Hakan : Ben de iyiyim.

...

Hakan : Sen **nasılsın** Beste?

Beste : Ben **hastayım**.

Hakan : Geçmiş olsun!

Beste : Sağ ol.

Hakan : Görüşürüz.

Beste : Görüşürüz.’ (TTKH1DK/32)

Hakan ile İrem diyalogunda ‘nasılsın-iyiyim’ ifadesi yerinde kullanılmıştır. Ancak Hakan ile Beste diyalogundaki kullanımı doğru bir yaklaşım değildir. ‘Nasılsın’ sorusunu ‘sağlıklı-hasta olup olmama’ sorusu olarak öğretmek yanlış bir tutumdur. Bu ifade; bir soru sormak, bir bilgi almak maksatlı değil, iletişim kurma amaçlı, selamlaşma, diyaloga giriş yapma vb. fonksiyonundadır. Yeni tanışılan birinin ‘nasılsın’ ifadesine karşılık, hasta olursa bile ‘hastayım’ denmemelidir; bu bir kabalık, nezaketsizliktir. Böyle bir cevaba, karşı taraf bozulacaktır. ‘Nasılsın’ ifadesinin iletişime giriş amaçlı kullanıldığı bütün yerler gösterildikten sonra ancak durum bildiren ‘hastayım, yorgunum, kötüyüm’ vb. cevapların da verilebildiği örnekler gösterilmelidir.

Benzer tutum başka bir ders kitabında da görülmektedir. (TTKH1ÇK/20-23) Eğer duygu durum konusu işlenecekse o zaman bu selamlaşma konusundaki ‘nasılsın-iyi misin’ bölümünden ayrı bir üniteye işlenmelidir.

Ancak aynı ders kitabında ‘mevsimler’ konusu işlenirken sorulan ‘nasılsın’a verilen cevap ‘hastayım’ olmuştur. (TTKH1ÇK/52) Mevsimlere dayalı sağlık durumu sorulabileceği için burada yerinde kullanıldığı görülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan ‘oyun’ bölümlerinde bazı oyunların öğrencinin tam anlayacağı şekilde tarif edildiği/anlatıldığı görülürken (Yağ satarım, bal satarım (TTK3/47)) bazı oyunların da (İsim-Şehir-Hayvan oyunu’ (TTK2/136)) öğretiminde anlatımdan kaynaklanan eksiklikler olduğu bu sebeple tam öğretilemediği ya da yanlış öğretildiği görülmektedir. Yine aynı oyun başka bir kitapta güzel tarif edilmiş olmasına rağmen puanlamanın nasıl olacağı söylenmemiş ve ‘kendi aranızda karar verin’ (TTK4/50) denmiştir. Oysa kitap, bilmeyeni düşünerek ya da karar veremeyenleri hesaba katarak puanlama ile ilgili en yaygın uygulamayı yazmalı/öğretmelidir.

Turizm ünitesinde geçen ‘**Kapadokya Nevşehir’dedir.**’ (TTK6/96) ifadesi yanlıştır, ‘**Nevşehir Kapadokya’dadır**’ olmalıdır. Çünkü Kapadokya, başka şehirlerle birlikte, Nevşehir’i de içine alan daha geniş bir bölgeye verilen addır.

‘Nemrut Dağı 2150 metre yüksekliğindedir. Burası tanrıların, kralların ve **bazı yaratıkların** dev heykellerinin **insana tepeden baktığı** bir mekândır. Nemrut Dağı’nda antik mezar, anıtsal heykeller, mimari kalıntılar vardır. Eşsiz manzarası görülmeye değerdir. Heybetli **heykellerin boyları yaklaşık on metredir**. Heykellerin sadece yıkıntıları ve başları görülür.’ (TTK4/84)

Verilen bilgiler teknik olarak yanlış olmasa bile anlatımdan ve ele alış şeklinden dolayı bahsedilenler doğru tanıtılamamış olmaktadır. ‘Yaratık’ sözcüğü ile kastedilen ‘aslan’ ve ‘kuş’ için ‘varlık’ sözcüğünü kullanmak daha isabetli olacaktır çünkü ‘yaratık’ olağanüstü varlıklar için de kullanılmaktadır. Oysa buradaki varlıklar sıradan/bilinen aslan ve kuştur.

Bu heykellerin ait olduğu Kommagene Krallığı’nın; hiç savaşmamış, barışsever ve hoşgörülü bir krallık olduğu, tarih sahnesinde bu özellikleri ile bilindiği göz önünde tutulursa heykellerin çok yüksek bir dağda olmalarının ‘tepeden bakmak’ deyimini ile ifade edilmesinin, Türkçe’de ‘kendini beğenmiş, kibirli’ anlamında ‘tepeden bakmak’ diye bir deyim de olduğundan onların karakteristik özelliklerine ters düşeceği için yersiz olduğu düşünülmektedir.

Tahmin edilene göre heykeller ilk yapıldıklarında oturan krallar şeklinde yapılmıştır ancak insanlık âlemince keşfedildiklerinden beri heykellerin baş kısımları ile gövde kısımları birbirinden ayrıdır. Parçalar birleşik olarak düşünülürse boylarının 10 metre olduğu söylenebilir. Ancak Nemrut Dağı/heykeli denilince herkesçe bilinen imaj bağımsız baş heykelleridir, onlar da yaklaşık 3-4 metredir. Tüm dünyada yıllardır bilinen fotoğrafı ve ziyaret edilen hâli bu 10 metrelik hâli değil, 3-4 metrelik hâlidir. Belki bir sanat tarihi makalesinde bu heykelleri, orijinal hâlleri ile ele alıp 10 metre demek doğru olabilir ama turizm bağlamında tanıtırken böyle söylemek doğru değildir, yanlış bilgi vermektir.

Ders kitaplarının çeşitli etkinlik ve çalışmalar için kullandıkları yönerge cümlelerinde de öğretimi, öğretim sürecini, sınıfta yapılan ders atmosferini ya da evde ev ödevi yaparkenki durumu olumsuz etkileyen belirsizlik, eksiklik ve yanlışlıklar görülmektedir:

Yönergede ‘Boşlukları **fiillerle** doldur.’ (TTKH2ÇK/24) denmiş ama aşağıya zarf ile tamamlama cümleleri verilmiş:

‘Hava bugün buz, sıkı giyin. (a) gibi b) rağmen c) benziyor)’, ‘Filmi izle....., bana da anlatır mısın? (a) –meden önce b) –dikten sonra c) –mene rağmen)’.

‘Oku ve **altı çizili** sözcüğün eş anlamlısını seç.’ (TTKH2ÇK/34) denmiş ama verilen örneklerin (beş örnek) hiçbirinde hiçbir sözcüğün altı çizilmemiş olan çalışmanın bir örneği şöyledir:

‘Bu sırada babası hayatını kaybetti. a) kayboldu b) hastalandı c) vefat etti’.

‘**Diyaloğu** sırala’ (TTKH2ÇK/68) başlıklı etkinlik, eş/yakın anlam bulma çalışması ile iç içe olacak karışıklıkta sunulmuş, öğrencinin tam olarak ne yapması gerektiği anlaşılmaz olmuştur:

‘1.Bu meslekler, şu anda da var. a) şimdi de b) yarın da c) bu arada

2. Ancak, gelecekte daha popüler hâle gelecekler. a) Çünkü b) Ama c) Bu nedenle

3. Günümüzde bile neredeyse her işimizi bilgisayarda yapıyoruz. a) yaklaşık b) eğer c) hemen hemen

4. Örneğin, bilgisayar bilimleri ile tüm meslekler! a) hepsi b) bütün c) bir kısmı

5. Gelecekte, daha temiz bir dünyada yaşamak için ekologlara ihtiyaç olacak. a) gereksinim b) gerekli c) mümkün’

Bazı yönergelerin mantıksal olarak eksik oldukları görülmektedir:

‘Yukarıda öğrendiğiniz çalgıların resimlerini internetten bulun. Onları dörde katlayarak bir kavanozun içine atın.’ (TTK3/128)

Yönerge bu hâliyle ‘İnternette bulun, dörde katlayın’ olmaktadır. Oysa internette bulduktan sonra dörde katlayabilmek için önce o görseli kâğıt ortamına taşımak gerekmektedir. Bu sebeple yönergeye ‘**çıktı almak**’ eklenmelidir.

‘**Büyüyünce ne olmak istersin? Boya.**’ (ATH2/62)

yönergesinde de biraz düşünüldüğü gibi yazılmış, kitap cümlesi olacak şekilde olmamış, yapılacak çalışma; güzel, tam, anlaşılır, açık anlatılamamış. **Büyüyünce olmak istenilen meslek** düşünülecek, karar verilecek, o belirlenen mesleği temsil eden bir görsel **çizilecek** sonra da bu çizilen **boyanacak**.

Benzer bir başka yönergede de cümle ‘**Senin en sevdiğin çiçek hangisi? Boya...**’ (ATH2/79) şeklinde kurulmuştur. Oysa ‘**çiz ve boya**’ olmalıdır.

‘**Birleştirdiğin heceleri boya.**’ (DT4ADOK/11)

denmiş yönergede ve aşağıda karışık heceler verilmiş. Yönerge tam anlaşılmamaktadır. Kitap boyunca ‘boya’ talimatı, verilen resimleri boyamaya yönelik bir talimat olarak kullanılmış ve alıştırmışken hecelerin nasıl boyanacağı belirsizliği ortaya çıkmaktadır. Aslında söylenilmek istenilen hecelerin işaretlenmesi, belirginleştirilmesidir. ‘**Heceleri renkli kalemle işaretle**’ ya da ‘**boya kaleminle yuvarlak içine al**’ gibi bir cümle ile belirsizlik ortadan kaldırılabilir.

‘Aşağıdaki kelimeleri bulmacanın içinde **karalayarak** şifreyi bulun.’ (TTK7/16)

yönergesinde de işaretlemek için önerilen ‘karalamak’ talimatının doğru bir uygulama olduğu düşünülmemektedir.

‘**Özel adları ve tür adlarını istediğin renge boya**’ (DT4ADOK/21)

yönergesinde benzer bir belirsizlik söz konusudur. Tablodaki özel ve tür adlarını ayırt ettirebilmek için yaptırılan bu çalışmada, unsurların farklı renklere boyanması gerekliliği anlatılamamış. ‘Özel adları ve tür adlarını istediğin **iki farklı** renge boya’ şeklinde olması, belirsizliği ortadan kaldıracaktır.

‘**Adları tümcede kullan.**’ (DT3ADOK/10), ‘**Yazdığın sözcükleri tümce içinde kullan.**’ (DT3ADOK/19)

yönergelerinde geçen ‘kullan’ sözcüğü, öğrenciye tam olarak ne yapması gerektiğini anlatır özellikte olan bir sözcük değildir. Ders kitabı öğrenciye neyi nasıl yapması gerektiğini net ifade etmelidir. Çünkü yaptırılan bütün çalışmalar kitabın uhdesinde bilinçli ve planlı çalışmalardır. ‘Kullan’ ile birlikte yönerge; ‘kitabın üzerine yaz’, ‘deftere yaz’, ‘sınıfta söyle’ vb. ile tamamlanmalı, netleştirilmelidir.

Sayfada beş tane yönerge verilmiştir. İlk dört yönerge, öğrenciye yapması gereken çalışmalara yönelik oku, yaz vb. gibi talimatlardan oluşmaktadır. Ancak beşinci yönerge **‘I’ ile ‘İ’ arasındaki farkın kavratılması** (YT2/15) şeklinde öğretmene yönelik bir müfredat/kazanım cümlesi gibi olmuştur.

‘Bazı cümlelerle dikte çalışması yapın. (Arkadaşın veya öğretmenle.)’ (YT2/22) yönergesi, hazırlanan kitabın kime yönelik olduğu konusunda belirsizlik oluşturmaktadır. Öğretmenin yapacağı iş öğrenci aracılığıyla verilmemelidir, arkadaşlarıyla yapması isteniyorsa da bu belirtilmelidir.

Ders kitabının, dersin nasıl işleneceği konusunda da bir görüşü ve önerisi olmalıdır. Hangi format üzere hazırlandığı uygulayıcılarca bilinmelidir. Öğrenci kitapla beraber bir defter kullanacak mıdır, planlı ve bilinçli olarak bu deftere birşeyler yazdırılacak mıdır, yoksa yazdırılacak şeyler için kitap sayfalarında gerekli boşluklar verilecek midir, vb. bu belli olmalıdır.⁴¹

‘Hangi dersleri görüyorsunuz? Derslerin isimlerini yaz.’ (YT2/25) talimatı, bu bakımdan belirsizlik taşımaktadır. ‘Yaz’ ama nereye yazılacak? Eğer deftere yazılacaksa hangi başlık altına, nerenin devamına yazılacak? Yok eğer kitaba yazılacaksa da bunun için yer ayrılmış olmalıdır.

‘Öğretmenin ismi ne?’ (YT2/25) yönergesi de havada kalmaktadır. Öğretmenin ismi yazılacak mı, söylenecek mi? Yazılacaksa nereye yazılacak, söylenecekse kime söylenecek? Yönerge-talimat, ne yapılacağını tam belirtir açıklıkta olmalıdır.

‘Okul eşyalarını oku, resimlerini göster.’ (YT2/24) talimatı da bu bakımdan evde kendi kendine çalışma yönergesi gibi durmaktadır.

⁴¹ Türkçe ve Türk Kültürü dersi, birçok sebepten dolayı kitapla beraber bir defter kullanmaya uygun bir ders değildir. Bu sebeple hazırlanan ders kitapları, yazılması istenilen şeyler için sayfalarında uygun yerlerin ayrıldığı biçim ve tarzda olmalıdır.

‘Bir iki cümleyi ters yazarak arkadaşına göster ve okut.’ (YT3/41)

talimatındaki ‘bir iki cümle’ ifadesi bir yönerge ifadesi olarak uygun değildir. Öğrenci nezdinde yapılacak her şey net ve belli olmalıdır.

‘İki cümle de siz yapınız!’ (RD3İY/29)

yönergesi, ‘hepsini biz yaptık, iki tane de siz yapın’ gibi bir tavır hissettirdiğinden ‘iki’ yerine başka bir sayı kullanılmalıdır.

Aynı kitabın, aynı çalışmayı (karışık verilmiş sözcüklerden cümle yapma çalışması) birbiriyle çelişen farklı yönerge cümleleriyle yapması öğrencinin kavramları/terimleri zihninde doğru yerleştirmesini olumsuz etkilemektedir.

‘Sözcükleri düzenle.’ (yakınındaki / spor / evimin / parkta / yapıyorum / günleri / cumartesi.) (TTKH2ÇK/19),

‘Cümleleri düzenle ve tekrar yaz.’ (acısız / istiyorum. / lahmacun / ayran / ve) ’ (TTKH2ÇK/47).

Bazı yönergelerin yanlış yazıldığı görülmektedir:

‘Üçgenlerin 7 tanesini belirleyin ve boya.’ (TTK1/143)

‘Sarı, mavi, turuncu ve sarı renkli kartonlar’ (TTK1/144)

‘Resme bak. Dinlediğin menemen tarifinde verilmeyen malzemenin resmini işaretle.’ (TTK2/122)

denilmiş ancak verilmeyen malzemenin birden fazla olmasından dolayı **‘malzemeler’** yazılması gerekmektedir.

Bazı yönergeler bilgi gerektiren sorular olmaktadır. Bu tür soruları Türkiye’deki öğrenciler için hazırlanan kitaplarda sormak mümkündür ancak yurtdışı öğrencilere yönelik hazırlanan, yurtdışında yaşayan öğretmen tarafından kullanılacak olan kitaplarda sormanın bazı çekinceleri vardır. Türklüğe dair (tarih, coğrafya, edebiyat, sanat, bilim vb.) bilgiler Türkiye’de canlı ve dinamiktir. Ancak yurtdışı için durum böyle değildir, yaşanan ülkenin ana gündeminin dışında, cılız ve durağandır. Bundan dolayı öğretmen Türklüğe dair her bilgiyi az kullanmakta daha çok unutmakta daima güncelleyememektedir. Bu sebeple yurtdışı için hazırlanan ders kitapları, yöneltilen soruların cevaplarını aynı kitabın içeriğinde bulmanın mümkün olacağı tarzda düşünülmeli ve oluşturulmalıdır.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı konusu anlatılırken sorulan

‘Atatürk bu bayramı neden çocuklara armağan etmiş olabilir?’ (TTK3/65)

konuşma etkinliği sorusu için dersi anlatan öğretmenin de bilgilendirilmesi gerekir. Bu tür bilgi ve yorum gerektiren konular herkesin/her öğretmenin her zaman rahatlıkla cevap verebileceği konular değildir. Yorum yapılabilir elbette ama bilgiye dayalı olmayan yorumlara fırsat verecek durum ortaya çıkarmak da başka bir sorundur, sağlıklı bir öğretim için kesinlikle olmaması gereken bir durumdur. Hele de millî konularda öğretmeni zaafiyete uğratacak bir mevzu açmak kötü olacaktır. Öğretmen, çocuklardan alacağı cevaplardan sonra toparlayıp son sözü söyleyebilmek için bilgilendirilmelidir. Sürdürülebilir olması için yurtdışı öğretmenin ihtiyacı olan bu bilgilere kolay ulaşması sağlanmalıdır. Bunun da en kestirme yolu aynı ders kitabının satır aralarında ya da bir okuma parçası aracılığıyla vermek, daha ayrıntısı için de öğretmene kaynak ve bibliyografya konusunda rehberlik yapmaktır.

Bu durum konu anlatımlarında da geçerlidir. Metinde geçen konularla ilgili muhtemel öğrenci sorularına cevap verebilmesi için öğretmenin ön bilgi sahibi olması yine aynı ders kitabı aracılığıyla yapılmalıdır. Örneğin metinde geçen;

‘Bir efsaneye göre bir Türk büyüğü, kartal yuvasında doğmuştu.’ (TTK5/145),

‘Hacı Bektaş Veli, Anadolu’ya bir güvercin kılığına girerek gelmişti.’ (TTK5/145)

cümlelerine bağlı olarak öğrenci; kim, nasıl, niçin vb. sorular sorarsa ve öğretmenin malumatı yoksa ne olacak? Özellikle yurtdışı öğretmenin bu ve benzeri sorulara cevap verememe diye bir ihtimali olmamalıdır. Her öğretmenin bu soruları cevaplayabilecek bilgi ve donanımına sahip olacağını düşünmek gerçekçi değildir. Aynı şekilde yurtdışında yaşayan bir öğretmenin bu soruları cevaplayabilecek doyurucu bilgilere ulaşabilmesi de kolay değildir. Ders kitabının bu konuda öğretmene yardımcı kaynak olması gerekmektedir.⁴²

Bazı yönergelerde istenilenin uygulanabilir olmadığı görülmektedir.

‘Sınıf arkadaşlarınızla **gruplar oluşturun**. Tarihî ve turistik bir **mekânı ziyaret edin**.’ (TTK4/118).

Özellikle Türkiye’de hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında ‘**gruplar oluşturun**’ yönergesi çok görülmektedir. Yurtdışında yapılan Türkçe dersi

⁴² Bazı kitap setleri, bu ve benzeri durumlar için öğretmen kılavuzu hazırlamaktadırlar. Ancak bu öğretmen kılavuzlarının pratikte kullanımlarının pek olmadığı görülmektedir.

kapsamında çok gerekli bir etkinlik olmadığı gibi muhtelif şartlar göz önüne alındığında bu tür etkinliklerin yapılmasının pratikte pek mümkün olmadığı da görülmektedir. (Örneğin bir ders kitabında yapılması istenilen etkinlik için ‘**dörtör kişilik gruplar oluşturun**’ (TTK8/155) denilmektedir ki bu dersin bazen/bazı okullarda toplam öğrenci sayısının bile dört olmadığı bilinmektedir.) İlkokul yaşındaki çocukları böyle bir etkinliğe ders kapsamında sorumlu kılmak zor, örneğin Paris için yapılacak bir gezi de Türkiye’nin tarihi ve turistik yerleri ünitesinin teması için faydasızdır. Bu bakımdan gerçekleşmeyecek etkinlikler ile görevlendirmek/ödevlendirmek de kitabın kullanılabilirliğini/güvenirliliğini zedeleyecektir. Grup oluşturulup etkinlik yapılacaksa bile bunun talimatı öğrenciye yönelik değil öğretmene yönelik olmalıdır.

Uygulanabilirliği düşük, yapılması zor ya da makul değil gibi sebeplerle uygun olmayan yönergeler başka biçimlerde de görülmektedir.

‘Bu temada öğrendiklerinizden yola çıkarak deyimlerle ve atasözleriyle ilgili bir **sunu hazırlayın**. Sununuzu arkadaşlarınızla paylaşın.’ (TTK8/110)

gibi çalışmalar ‘**Tema Sonu Değerlendirme**’ bölümlerinde olmamalı konunun anlatıldığı kısımlarla birlikte yapılmalıdır. Ünite bitince verilen bir ödevin sunumu kuvvetle muhtemeldir ki sınıfta olmayacaktır. Geçmiş konular ile ilgili verilen bir sunu ödevinin öğretmen tarafından alınıp değerlendirilip geri bildiriminin yapılması da olası değildir. Bu durum Türkiye’deki ders kitaplarında da görülen; yazarın tek düzelikle söylediği, olması/yapılması muhtemel olmayan, bunu öğrenci ve öğretmenin de bildiği, ortaya atılan ve kimsenin sahip çıkmadığı ödev verme/soru sorma tarzıdır. Konu bittikten, yeni konuya geçildikten sonra öğrencinin, biten konu ile ilgili ödev yapıp/sunu hazırlayıp okula getirip arkadaşlarıyla paylaşması yapılabilir değildir. Yeni üniteye/konuya geçen öğretmenin geçmiş ünite/konu hakkında konuşması, sunuları alması zordur. Ünite sonunda sıradan bir değerlendirme çalışması kapsamında hazırlanacak ödevde öğretmenin bakamayıp anlamlı bir geri bildirim yapamaması öğrencinin ödev yapma motivasyonu ve ciddiyetini olumsuz etkileyecektir. Bir ders kitabında sağlam bir şekilde bir noktaya tutunmayan her türlü yönerge, talimat, çalışma, ödev vb. her şey resim sayfasında kalan beyaz yerler gibidir. Bu, dersi ve öğretimi birçok açıdan olumsuz etkileyen önemli bir ayrıntıdır.

‘Eğer biliyorsanız **bayram namazının nasıl kılındığını arkadaşlarınıza anlatın.**’ (TTK6/74)

Yapılması istenilen bu etkinlik, birçok açıdan uygunsuzdur: İlkokul-Ortaokul yaş seviyesinde bir çocuğun bunu öğrenmesi zordur ki büyükler bile öğrenmekte zorlanırlar. Kaldı ki bayram namazı, on yaşındaki bir çocuk için öyle öğrenilmesi gereken mühim bir konu değildir. Gerekli midir, bir namazın nasıl kılınacağını arkadaşlarına anlatmak ya da bunu dinlemek bu yaş grubu için bir etkinlik değeri taşır mı, öğrencilerimizden bu etkinliği yapacaklarını gerçekten bekliyor muyuz? Ayrıca eğer bilmiyorsa bu etkinlik yapılmayacak mı? Öğrencilerin yapamayacağı ya da bazılarının yapabilip bazılarının yapamayacağı bir çalışmayı sunmak öğretim stratejisi bakımından doğru mudur?

Yönergenin devamında da ‘Gitmediyseniz **büyüklerinizden öğrenin.**’ (TTK6/74) denilmektedir. Ancak evde bunu öğretebilecek bir büyüğün bulunabilmesi çok zordur. Çünkü bayram namazı yılda sadece iki defa kılındığından unutulmaktadır. Bu sebeple bayram namazlarında çokça yanılan olmaktadır ve bunun için bayram namazlarından önce imam, cemaate namazın nasıl kılınacağını hatırlatmaktadır.

Metinlerde ele alınan konular ve çocukta uyandırılmak istenen etki, çocuğun yaşına, gelişim özelliklerine ve gereksinmelerine uygun olmalıdır (Sever, 2007).

Hava durumu konulu çalışma sayfasında üzerinde illerin sıcaklık derecelerinin yazılı olduğu bir Türkiye haritası verilmiş ve yönergede

‘Meteoroloji haritasındaki veriler hangi mevsime aittir?’ (TTK4/136)

denmiştir. Yurtdışında yaşayan bir çocuk, Türkiye’nin sıcaklık ortalamalarını bilemeyeceği için, bu soruyu yapamayacaktır. Her çocuğun mevsim bilgisi kendi yaşadığı ülkenin iklimine göredir. Ülkenin iklim yapısına bağlı olarak 15 derecenin sıcak kabul edildiği ülkeler de vardır, 15 derecenin soğuk kabul edildiği ülkeler de vardır. Öğrenci buna göre değerlendirecek ve doğru cevabı veremeyecektir. Yaşadığı ülkenin sıcaklık değerlerinin mevsimsel karşılığının Türkiye ikliminde neye karşılık geldiğini bilmesi gerekecektir. Bu sebeple sayfa kurgusunda; Türkiye’den bir çocuğa, mevsim normallerini bildiren sıcaklık derecelerini verdirip kitabın kullanıldığı ülkenin çocuğuna da kendi bulunduğu ülkenin verilerini sorup yazdırdıktan sonra bu çalışma yaptırılmalıdır.

Bir Nasrettin Hoca fıkrası olacak resimler verilmiş, konuşturarak yazınız denmiş ama fıkra çok yaygın bir fıkra olmadığı için yapması da zor olmuş. (Hoca'yı ev sahibi ile konuşturma yönergesi '**Hoca Davette**' başlıklı fıkra.) (RD3İY/37)

Yönergede '**Aşağıdaki çiçeklerin altına adlarını yazın.**' (TTK4/18) denmiş ve 'menekşe, sümbül, gül, lale, karanfil, papatya' görselleri ile sözcükleri verilmiş. Yazar birini kendisi yapmış ve papatyanın altına papatyayı yazmış, diğerlerini öğrencinin bulması için boş bırakmış. Yazarın tercihi papatya olmamalıdır. Menekşe ve sümbül bir öğrencinin hatta birçok anne-babanın bile kolay tanıyamayacağı çiçeklerdir ancak papatya, gül ve lale hemen herkesçe tanınan bilinen çiçeklerdir. Böyle durumlarda yazar; az bilineni, zor bilineni kendisi yapmalı, muhataplarının daha kolay yapabileceği ve bilmesi gerekenleri onlara bırakmalıdır.

Ülkelerin tanıtıldığı sayfada '**Aşağıdaki tabloyu yazarak doldurur musun?**' (T3ÇD/17) denmiş ve altına da 'Kısaltması', '**Bayrağı**', 'Ulus Adı', 'Dili' sütunlarının olduğu bir tablo konulmuş. 'Bayrağı' bölümü için ne yazılabileceği konusunda kitap herhangi bir açıklama yapmamış, öğrenciye yol göstermemiştir.

'Aşağıdaki soruları biri kısa, biri uzun olmak üzere iki cümle ile yanıtla.'
(TADÇD3/35)

yönergesine bağlı olarak verilen soru-cevaplardan biri '**Kaçıncı aydayız? – 12.aydayız.**' şeklindedir. Öğrencinin bu cümleyi uzun olarak cevaplayabilmesinin mümkün olmadığı göz önünde tutulmamıştır.

'Aşağıda bazı kıyafetlerimizin resimleri verilmiştir. Bunları acaba **hangi mevsimde giyiyoruz?** Altına **adını yazın.**' (TTK3/144)

'hangi mevsimde giyiyoruz' denilince resmin altına 'yaz, kış...' yazılması gerektiği düşünülmekte ama sonraki cümlede 'altına adını yaz' denilince şapka resminin altına 'şapka', eldiven resminin altına 'eldiven' yazılması gerekiyormuş gibi de anlaşılmaktadır. Yönerge cümlesi, bu belirsizliği ortadan kaldıracak nitelikte olmalı ya da kitap bir örneği kendisi yaparak ne istediğini tam belli etmelidir.

Alıştırılmalarda ne yapılacağı ya da tam olarak nasıl yapılacağının sadece yönerge ile tam anlaşılmadığı başka örneklerle de karşılaşılmaktadır. (TADD5ÇD/37) Bazı durumlarda materyalin öğretmensiz şartlarda kullanılmak zorunda kalındığı

düşünülecek olursa çalışmanın başına ‘yapılmış bir örnek’ eklemenin öğrenci için çok iyi olacağı, bunun çalışmaya can vereceği söylenebilir.

Anı konusu işlenirken yöneltlen **‘Dişçideki bir anını anlat.’** (YT3/49) yönergesi, iyi düşünülmemiş bir tercihtir, uygun bir konu değildir. Herhangi bir kimse için dişçi/diş kliniği, anı yaşamaya sebep/fırsat olabilecek özellikli bir yer değildir.

Türk kültürüne ait numunelerin verildiği bölümde yer alan **‘Noel Baba’** şiiri ve resminin olduğu sayfa (YT2/99) Türkçe ve Türk Kültürü dersinin genel yapısıyla uyumsuzdur. Noel Baba, Türk kültürüne ait bir unsur olmadığından yersiz bir sayfa olduğu görülmektedir.⁴³

‘Taner ile Caner’ başlıklı metinde kahramanlar birbirlerine bilmece soruyorlar. Taner, geleneksel olarak sorulagelen bilmecelerden sorar, Caner de kolayca bilir. Sonra Caner çağdaş bilmecelerden sorar, Taner bilemez, afallar. Durumdan rahatsız olan Taner, **‘Bu nasıl oluyor’** diye sorar, Caner de cevap verir: **‘Senin sorduğun bilmeceler çok eski. Onları herkes biliyor. Benim bilmecelerim ise yeni...’** (TADD5/26) Yazar eğlendirmek istedi ama bu arada geleneksel bilmecelerimizi kötülemiş oldu. Oysa bilmeceler kültürümüzün parçalarıdır.

Yazarın bazı yönergeleri sabitleyip her bölümde kullanması ve birkaç çeşit etkinlik belirleyip her konudan sonra sorması (TTK8/156) ile ortaya çıkan tekrar ve tekdüzelik öğretimin sıkıcı olmasına sebep olmaktadır. Birkaç sayfa arayla aynı sorunun sorulması ile bile karşılaşılmıştır:

‘Okuduğunuz hayvanlardan en çok hangisi ilginizi çekti? Nedenleriyle anlatın.’ (TTK8/220),

Okuduğunuz hayvanlardan en çok hangisi ilginizi çekti? Nedenleriyle anlatın.’ (TTK8/223)

Bu yaklaşım bazen de aynı şeyleri soran farklı sorular olarak ortaya çıkmaktadır: **‘Evinizde beslediğiniz herhangi bir hayvan var mı? Neden?’** sorusu sorulmuş, ardından da **‘Evinde hayvanı olmayanların, neden evde hayvanı yoktur?’** (YT3/95)

⁴³ Batı toplumu ile aynı sahnede yer edinebilmek için araya sıkıştırmaya çalışmak Türk milletini küçültür. Oysa Noel Baba motifini komşularımızın bir geleneği olarak görmek, komşularımız için önemli bir güne onların adına değer vermek ve onları bunun için tebrik eden konumda olmak bizi büyütür.

diye bir daha sorulmuş. Oysa yukarıdaki sorunun cevabı olumsuzsa zaten buna cevap verilmiş olmaktadır. Bu nedenle ikinci soru sormak gereksizdir.

Bazı yönergelerin de konuyu değerlendirmesi ya da öğrencileri ilgilendirmesi hususunda kapsam yönünden eksik oldukları görülmektedir.

Akrabaların tanıtıldığı bölümden sonra konulan değerlendirme sayfasında, öğretilen her akraba sözcüğünü pekiştiren/test eden sorular sorulmuş ancak ‘dede’ ve ‘nine’ ile ilgili soru sorulmamıştır. (TTK3/18)

(Bu kişi) ‘**Aileden birisi değilse nasıl tanıştın?**’ (TTK5/15)

gibi sorular, tek durumu hedefleyen diğer durumları kapsamayan nitelikte oldukları için etkinliği olumsuz etkilemektedirler. ‘**Ya ailedense?**’ o zaman bu soru boş mu geçilecek, bu etkinlik yapılmayacak mı? Öğrenci bu belirsizlikten kurtarılmalıdır. Soru her iki durumu da karşılayacak kapsayıcılıkta olmalıdır. Örneğin; (Bu kişi) ‘**Aileden biriye neyin oluyor, aileden birisi değilse nasıl tanıştın?**’ şeklinde sorulabilir.

Verilen bilgilerin doğruluklarında sorun olması, anlatılan konular ile ilgili yöneltilen soruların kapsayıcı olmaması, konunun ya da anlatma tarzının öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikte olmaması gibi durumların süreci olumsuz etkileyen unsurlar olduğu görülmektedir. Yönergelerin çocuğa ne yapması gerektiğini tam olarak anlatabilecek açıklıkta olması, duruma göre bir öğretmenin açıklamasına ihtiyaç duyulmayacak nitelikte anlaşılır olması gerekmektedir. Bu bakımlardan görülen olumsuzlukların ve özellikle bilgi yanlışlıklarının çoğunlukla yurtdışında hazırlanan kitaplarda olduğu görülmektedir.

Öğrenciler için hazırlanan okuma ve ders kitapları; pedagojiye, çocukların yaş ve seviyelerine, bilişsel ve duygusal gelişimlerine, sosyolojik durumlarına, öğrenme kabiliyet ve özelliklerine uygunluk açısından durumu karşılar nitelikte olmalıdırlar. Metinler oluşturulurken çocuğun gelişim evreleri, yaş, seviye, toplum yapısı vb. faktörler göz önünde tutulmalı, bilgilerin seçiminde ve sunumunda muhatapların özellikleri dikkate alınmalıdır.

Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanmış olan okuma ve ders kitaplarının incelendiği bu bölümde, kitapların yayın süreci ve içerikleri ile ilgili durumları ele alınmıştır. Yayın sürecine bağlı olarak tasarım ve görsel unsurlar açısından ele alınmış ve görülen aksaklıklar değerlendirilmiştir. İçerik başlığı altında

da materyaller; dil ve anlatım, noktalama-ımlâ, dil unsurlarının doğru kullanımı, örneklerin çocuklara pedagojik açıdan uygunluğu ve öğrenme sürecinin çocuğa göreliliği değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular ve bunlarla ilgili yapılan değerlendirmeler, araştırmanın evrenini oluşturan materyallerin belirlenen kriterler açısından azımsanmayacak kadar muhtelif olumsuz nitelikler taşıdıklarını göstermektedir. Edinilen kanaat, olumsuzlukların temel kaynağının yurtdışı öğrencisine yönelik olmak bakımından geliştirilememiş olan bakış açısı eksikliğinden kaynaklandığı yönündedir.



BÖLÜM III: BULGULARIN EDİMBİLİMSEL İNCELİK SÖYLEMİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dil unsurları olan sözcük, cümle, paragraf, metin ve görseller; dil doğasının marifetiyle, sentaktik (cümle) ve semantik (anlam) anlamlara sahiptirler. Yakın dönem dil araştırmalarında ortaya konulan ilkelere göre tümceler, stratejik kullanılış şekli ve bulundukları bağlama göre de farklı boyutlar kazanabilmektedirler (Doğru, 2014: 651). Bu sebeple dil çözümlemelerinde dilbilgisel ve anlambilimsel kuralların yanı sıra edimbilimsel kuralların da eklenmesi gerekmektedir (Turan, 2013). Çünkü bağlam temelli edimbilimsel bakış açısı ile zengin anlamlar elde edilebilmektedir.

Çalışmamızda temel bağlam yurtdışında yaşayan ikidilli çocuklardır. Kitapların hitap ettiği muhatapların/çocukların/öğrencilerin yaşları, Türkçe bilme seviyeleri, algıları, hazırbulunuşlukları, bilgi düzeyleri ve tarzları, psikososyal durumları, motivasyonları, konumları ve yabancı bir toplumda yaşıyor olmaları ile ilgili her türlü dinamikleri bağlam oluşturan temel unsurlardır.

Edimbilimsel incelik söylemi bakış açısıyla taranan dökümanlardan elde edilen bulgulardaki karşıt/olumsuz özelliklerin bazılarının metin öğrenci bağlamında bazılarının da metnin kendi iç kurgusunda gerçekleştiği tespit edilmiştir. Kuramın her aşamasında görülen sınırlarının tam belirlenememesi, kavramlarının birden fazla alan ile yakınlığı ve örneklerinin farklı başlıklar altında birden çok özellikleriyle değerlendirilebiliyor olmaları gibi iç içe geçmişlik, elde edilen bulgularda da görülmektedir. Kuramın karakteristik özelliği olarak görülebilecek bu durum dolayısıyla, bulgular değerlendirilirken çok zaman bu bağlamda sınıflandırılmakta zorlanılmış, birçoğunun aynı anda birden fazla duruma da örnek olabilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Bu bulgular incelenirken aynı bölümde ele alınmakla beraber,

belirginliklerine göre sıralanmaya çalışılmış, değerlendirmeler ise her iki durumu da karşılayacak şekilde yapılmıştır.

Bu bölümde; elde edilen bulguların, muhatapları nezdinde ve metinlerin kendi içlerinde görülen edimbilimsel incelik söylemi açısından olumsuz yanları, kusurları ele alınıp değerlendirilecek, yorumlanacaktır.

3.1. EDİMBİLİMSSEL İNCELİK SÖYLEMİ

İletişimsel düzeyde, dilsel unsurlar, dilin ses ve sözdizim yapılarına ait bilgilerin yanı sıra bağlam içerisinde iletişim amacıyla sözlerin kişilerin inanç, amaç, isteklerine dayalı niyetlerine bağlı olarak edimsel anlam taşımaktadırlar (Turan, 2013: 104).

Edimbilimsel incelik söylemine kaynaklık eden göstergebilime göre; söz dizimi, sözcüklerin cümle içindeki dizilimine bağlı anlamla; anlam bilimi, metinsel bağlam içindeki (textual context) anlamla; edimbilimi de durum bağlamı (context of situation) içindeki anlamla ilgilenir (Yılmaz, 2020: 16). Söz dizimi ve anlambilimde anlam bağlam-bağımsız, edimbilimde ise bağlam-bağımlıdır (Kocaman, 1996: 26).

Birbirine çok yakın duran anlambilim ile edimbilimin sınırlarını kesin çizgilerle belirlemek mümkün değildir. Birinin alanına giren bir örnek diğerinin alanına da girebilmektedir. Daha çok dil içi anlamla ilgili olan anlambilimde (Turan, 2013: 93), anlam; durum, konuşucu ve dinleyiciden (muhataptan) ayrıştırılmıştır (Leech, 1983). Daha geniş anlamla uğraşan edimbilimde ise anlam; cümle ile iktifa etmeyip sözce anlamıyla, dil ötesi bağlama dayalı yorumlamayla elde edilmektedir. İletişim söylemine incelik kazandıran değer de işte bu edimbilimsel bakış açısı ile ilgilidir.

3.1.1. İncelik Söylemi Kuram ve İlkeleri İle İlgili Olanlar

İletişim dünyasında genel itibariyle incelik söylemi olarak ifade edilen, Grice'ın 'söz-eylem teorisi', Lakoff'un 'kibarlık teorisi', Leech'in 'kibarlık ilkeleri' ve Brown & Levinson'un 'incelik söylemi' kuram ve ilkelerinin öncülük ettiği yaklaşım, dilbilimde

dilbilgisel ve anlambilimsel kuralların yanı sıra edimbilimsel kuralların da eklenmesi gerektiğini savunmuştur (Turan, 2013: 129).

Kişilerin inanç, amaç, isteklerine dayalı niyetlerine bağlı olarak edimsel anlam taşıyan sözcelere (Turan, 2013: 104) bakıldığında tümceler, stratejik kullanılış şekli ve bulundukları bağlama göre farklı boyutlar kazanabilmektedirler (Doğru, 2014: 651) Dilin ses ve sözdizim yapılarına ait bilgilerin yanı sıra bağlam içerisinde iletişim amacıyla uygun sözlerin ne şekilde kullanılması gerektiği ve hangi sözcelerin hangi bağlamda uygun olacağı bilgisi (Dalkılıç, 2017: 933), muhatapları yazar ve okuyucu/öğrenci, platformu kitap/ders kitabı olan materyallerdeki yazı ve görselleri kapsamaktadır.

İncelik söyleminin dilbilimsel yanına dayanan bakış açısına göre taranan dökümanlarda, incelik söylemi kapsamında öne sürülen ilkelerin işaret ettiği karşıt durumlarla karşılaşılmaktadır.

İletişimin sağlıklı ve etkin olması için konuşucuların, bir diğeri ile işbirliği yaparak konuşmaya aynı hedef doğrultusunda katkıda bulunduklarını söyleyen H. Paul Grice'ın (1975), insan aklı tarafından üretilen, insanların genelde davranışlarını, özelde ise dil kullanımlarını belirleyen düzenleyici kurallar dediği ve konuşmaya yapılan katkının diğer konuşulanlar doğrultusunda yeterince bilgilendirici, doğru, diğerleriyle bağlantılı ve düzenli olarak sunumuna yönelik konuşucunun gösterdiği varsayılan çabaya ilişkin ilke olarak tanımladığı 'işbirliği ilkesi' nin alt ilkelerinden olan '**nicelik ilkesi**' kapsamında gereğinden çok bilgi verilmesinin, doğrudan ilintili olmayan yan konularda ayrıntıya girilmesinin muhatapın aklını karıştırabileceği ifade edilmiştir (Turan, 2013: 96-97)

Aşağıdaki vücudumuzu tanıyalım görselinde, bütüne ait parçaların ayrıca gösterildiği organ çizimlerindeki hata, çizimin gösterilen organı odaklayamamasından kaynaklanmaktadır.



Görsel 46. Görselin temsil ettiği unsur tam karşılamaması.

Diğer bütün organlar için gösterilmek istenen organ ile onu temsil eden çizim, organı tam ve doğru yansıtırken ‘ağız’ ve ‘yüz’ görselleri yanıltıcı olmuştur. Bu şekliyle daha çok ‘diş’ ve ‘kafa’yı temsil eder niteliktedir. (TTK2/185) Ağız görselini tam doğru gösterebilmek için dişler yarım gösterilip ağzın içi ön plana alınabilir, yüz görselini tam doğru gösterebilmek için de kafa kısmı azaltılıp surat ön plana çıkarılabilirdi.

‘Üç arkadaş bir ayı vuracaklarmış. Bu ayı akşamları dereye gelir, su içermiş. **Derenin bir yanı çalılık, öbür yanı çamlıkmış.** Bizim arkadaşlar, bu yanda, bir çalının dibine saklanmışlar. Ellerinde tüfekleri varmış. Ayının gelmesini bekliyorlarmış. Güneş batmış, hava kararmaya başlamış. Tam bu sırada, boz renkli, güzel mi güzel bir ayı salına salına dere kıyısına inmiş. Kimseye zararı yokmuş. **Üç arkadaş**tan biri ayağa kalkmış. Tüfeğini ayıya çevirmiş. Tam o anda, ayı kendine çevrilen tüfeği görmüş, hemen olduğu yere sinmiş. Hiç kımıldamamış. Arkadaşlar: -Ayıya ne oldu? Biraz daha yaklaşalım, görelim, ateş edelim, demişler. Ayının saklandığı yere doğru yavaş yavaş ilerlemişler. Onlar yaklaşınca hayvan da ortaya çıkmış. Çalı çırpı arasında sakladığı iki yavrusunu enselerinden tutup, kaldırmış. **Üç arkadaş**a demek istemiş ki: ‘Beni vurmayın. Yavrularım var. Onlar çok küçük. Ben ölürsem aç kalırlar..’ **Arkadaşlardan biri:** -Aman, indirin tüfeğinizi! Bırakın yaşasın zavallılar, demiş. Orada **kendisi de, arkadaşları da** bir daha ava çıkmamak için söz vermişler.’ (RD3KÇ/54)

Ayı Avı başlıklı yukarıdaki kısa hikâyede ‘**üç arkadaş**’ sözcük grubu, kullanılma sıklığına bakılınca vurgulanmış olmakta, ‘**üç**’ olmakla ilgili bir şey olacak intibası uyanmakta ancak hikâyede buna bağlı hiçbir şey olmamaktadır. Mekân ile ilgili olarak ‘**derenin bir yanı çalılık, öbür yanı çamlık**’ diye özellikle belirtilmesi, yine aynı şekilde gelişecek olay için belirleyici bir unsur olarak algılanmakta ancak hikâyenin devamında bunun hiçbir belirleyiciliği olmamaktadır.

‘Yusuf, Aydın Deve Güreşleri Festivali’nde her yıl **160’dan fazla** deve **güreşiyor.**’ (TTK8/126)

cümlesi, muhtemelen ilgili haber yazısından aynen alınmış ve kullanılmış. Ders kitabında kullanıldığında uyarlanması gerekirdi. Haber yazısı ilgili tarihe ait bilgileri verirken ders kitabı bunu genelleyecek şekilde dönüştürmelidir. O yıl 160’tan fazla deve güreşmiş olabilir ama bu, genel bilgi olarak aktarılacağı zaman yuvarlanılacak yakın rakamla ifade edilmeli ve ‘**her yıl 150’den fazla deve güreşiyor**’ denmelidir. Hatta belki yanlış bilgi vermemek için ‘100’den fazla’ demek daha isabetli olacaktır.

Cacabey Medresesi başlıklı metin:

‘Medrese, Selçuklu zamanında Cacabey tarafından **1272’de yaptırılmıştır. Burada gökyüzü incelemeleri yapılmıştır. Güneşin, ayın, yıldızların hareketlerini inceleyen bir gözlemevi olarak kullanılmıştır.** Minaresi mavi çinilerden yapılmıştır. Işık alan kubbesi ve **füze görünümlü yapısı dikkat çekicidir.**’ (TTK4/114)

Astronomi alanında kullanıldığı için duygusal davranılıp füzeye benzetildiği düşünülmektedir. Değilse Selçuklular, füze teknolojisi konusunda mahir, astronomide ilerlemiş bir devlet değildi ve o yıllarda da henüz füze teknolojisi yoktu. Selçuklu mimarisinin özelliği olan ve başka alanlarla ilgili yapılarda da kullanılan bir kubbe tarzını füzeye benzetmenin yerinde olmadığı görülmektedir.

‘Van kedisi, kedilerin en güzelidir. En önemli özelliği **genetik bir bozukluk sonucu oluşan** iki farklı göz rengidir.’ (TTK8/217)

Ders kitabına konu edilen Van kedisinin güzelliği ve özelliği gözlerinin farklı renkte olmasıdır. Çocuğa anlatılırken bu bilginin verilmesi olması gerektir. Ancak gözlerinin farklı renklerde olmasının ‘genetik bir bozukluk sonucu oluşan’ bir sebebe bağlı olması ders kitabının hitap ettiği kimseler için gerekli bir bilgi değildir. Daha çok veterinerlik branşı ile ilgili bir bilgidir.

Konunun özü ile doğrudan ilintili olmayan unsurların konu edilmesi anlatımı nicelik bakımından olumsuz etkilemektedir.

Grice (1975) aynı ilke kapsamında; konuşmanın yeterince bilgilendirici olacak şekilde yapılmasını, gereğinden az bilgi vermenin de karşıdaki için yeterince bilgilendirici olmayacağını ifade etmiştir.

‘Biz **dört kişilik** bir aileyiz. Annem, babam ve kardeşim Selim.’ (DT2ADOK/32) anlatımında herhangi bir hata olmamasına rağmen ‘dört kişi’ denilip üç kişi sayıldığı için bir yanlışlık varmış gibi görünmektedir. ‘Biz dört kişilik bir aileyiz. Annem, babam, **ben** ve kardeşim Selim.’ şeklinde söylenerek bu görünüm ortadan kaldırılabılır.

‘Anne ve babamızın yakınlarına, onların çocuklarına akraba diyoruz. Annemizin, babasına dede, annesine anneanne, kız kardeşine teyze ve erkek kardeşine de dayı deriz. Babamızın, babasına büyükbaba, annesine babaanne, kız kardeşine hala ve erkek kardeşine de amca deriz. Onların çocuklarına da kuzen deriz.’ (DT4ADOK/19)

paragrafının ise şöyle kurulması anlatılmak istenilenlerin daha tam ve doğru anlatılmasını sağlayabilir:

‘Anne ve babamızın yakınlarına *ve* onların çocuklarına akraba diyoruz. Annemizin; babasına dede, annesine anneanne *ya da nine*, kız kardeşine teyze, erkek kardeşine de dayı deriz. Babamızın; babasına büyükbaba *ya da dede*, annesine babaanne *ya da nine*, kız kardeşine hala, erkek kardeşine de amca deriz. Onların çocuklarına; *dayıoğlu/dayıkızı, teyzeoğlu/teyzekızı, amcaoğlu/amcakızı, halaoğlu/halakızı diyebildiğimiz gibi hepsini birden anlatmak için kuzen sözcüğünü de kullanabiliriz.*’

Haber yazısı, 5N1K, basın-yayın organları konularının anlatıldığı bölümde ‘Merhaba’ adlı yerel gazete hakkında bilgi aşağıdaki şekilde verilmiştir:

‘Merhaba, 1990’da yayın hayatına başlamıştır. Yayın hayatına aylık bir yerel gazete olarak başlayan Merhaba, şu anda ayda iki kez basılmakta ve ücretsiz dağıtılmaktadır’ (TTK8/195)

5N1K’yi öğreten kitap, gazetenin ‘nerede yayımlandığı’ gibi önemli bir bilgiyi vermemiştir.

‘Kız Kulesi, güzelliğiyle filmlere ve şiirlere ilham kaynağı olmuştur. İstanbul’un mimari açıdan en güzel yapılarından biridir. **Salacak açıklarında bulunmaktadır.**’ (TTK4/108)

Kız Kulesinin yeri için resmi bildirim yapar gibi ‘Salacak açıklarında’ denilmesinden daha bilinen zengin bir tarifile ‘Üsküdar sahilinde’, ‘Üsküdar İskelesinin karşısında’ denilmesinin anlatımı/bilgiyi/öğretilmek istenileni, öğrenilmesi/bilinmesi gerekenleri daha iyi ve güzel yapacağı düşünülmektedir.

‘Oruç’ ile ilgili olarak söylenmek istenenlerin tanımlama ve açıklama cümleleri ile kurularak sunulduğu aşağıdaki paragrafı, bu bağlamda iyi örnek olarak gösterebiliriz.

Oruç, belirli bir süre yiyecek ve içecekten uzak durma ya da belirli yiyecekleri yememe, ağzı ve kulağı yalandan ve kötü sözden koruma gibi şekillerde yerine getirilen bir ibadettir. Bu ibadete hemen hemen bütün dinlerde rastlanır. İnsanlar, inançlarına göre bu ibadetin şartlarını yerine getirirler. İslâmiyet’te başka oruç çeşitleri de bulunmakla birlikte belirli şartlar çerçevesinde her Müslüman için zorunlu bir ibadet niteliğinde olanı ramazan orucudur. Oruç sadece yemeyi ve içmeyi terk etmekten ibaret değildir. Aynı zamanda oruç, çirkin, kötü ve kaba sözlerden uzak durmaktır. Oruç ayrıca açlık ve susuzluğun verdiği sıkıntıya dayanma yönüyle de bir sabır eğitimidir. İnsanın hayatta başarılı olabilmesi için iradesine hâkim olması ve güçlükler karşısında dayanabilmesi yani sabredebilmesi gerekir. (TTK7/74) (Halil ALTUNTAŞ, İsmail KARAGÖZ, Oruç İlmihali, Düzenlenmiştir)

Anlatılmak istenilenler, söylenilmesi gereken bazı unsurlar söylenmediğinde eksik bırakıldığında anlam noksan olmakta ve iletişim nicelik bakımından olumsuz etkilenmektedir.

‘İşbirliği ilkesi’nin dayandığı alt ilkelere olan ‘**bağıntı ilkesi**’ kapsamında Grice (1975), bahsedilenler arasındaki bağıntılar ve söylenenlerin ilişkilendirilmesi ile konuşmada karşıdakinin son bahsettiği konu üzerine devam edilmesine, mevzu tamamlanınca başka/diğer konulara geçilmesine dikkat çekmiştir.

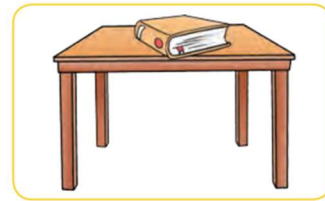
Bazı kitaplarda görsellerin, anlatılmak/söylenmek istenileni tam karşılamadığı görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde masa, olması gereken ölçekte çizilmemiştir. (TTKH1DK/21-24) Üzerine üç kitabın sığabileceği büyüklükte olan görsel, masadan çok sehpa benzemektedir. (TTKH1DK/62)



masa (1 masa)



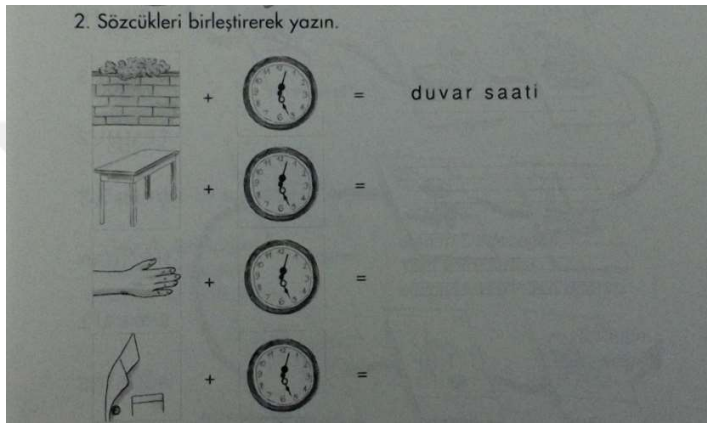
masalar (4 masa)



4
- Masada kitap var mı?
a. Evet, var. b. Hayır, yok.

Görsel 47. Çizimin gerçeğine benzerliği/benzemezliği.

Saat türlerinin anlatıldığı bu örneğimizde, duvar saatinin anlatımı için ‘bahçe duvarı ve saat’, masa saati için ‘masa ve saat’, cep saati için ‘cep ve saat’ görsellerinin kullanıldığı sayfada, ‘kol saati’ (YT2ÇK/29) için ise ‘el ve saat’ görselleri kullanılmıştır. Oysa bu anlatma şekline göre ‘kol’ çizilmesi gerekirdi. Eğer duvar saati için bahçe duvarı değil de asılacağı yer olan odanın duvarı gösterilmiş olsaydı, masa saati için masa ile birlikte ayaklı küçük bir saat görseli kullanılsaydı, cep saati için de cep ile birlikte cep saati görseli kullanılsaydı o zaman buradaki bileği gösteren el-kol görseli doğru olabilirdi.



Görsel 48. Görsellerin ilgilileriyle bağlantılarının aynı düzlemde olmaması.

Aşağıdaki örnekte çok çocuksu bir metin için çizilen kişi görselleri metnin aksine ileri yaş/genç çizimleri şeklinde yapılmış; görsel, metni tam karşılamamıştır. (YT2/71)



Görsel 49. Görsel ile metin arasındaki bağlantı kusuru.

Anne ile küçük kızının birlikte yemek yapmasının resmedildiği aşağıdaki örnekte de anne görseli yapılan etkinlik ile uyuşmamaktadır. Yemek yapan annenin mutfak önlüğü dışındaki kıyafeti, mutfak işi yapma ile örtüşen bir ev hâli kıyafeti olması gerekirken, elbisesi ve özellikle ayağındaki ince topuk ayakkabı⁴⁴ ile gezme, misafirliğe gitme kıyafeti olmuştur. (TTKH1ÇK/71)⁴⁵



Görsel 50. Görsel ile anlatılan konu arasındaki bağlantı kusuru.

⁴⁴ Ayakkabı daha günlük giyilebilen tarzda olsaydı rahat olduğu düşüncesiyle elbise de yapılan etkinlikle uyumlu görülebilirdi ancak ayakkabının tarzı elbisenin de günlük olmayan, misafirlik kıyafeti kombini tarzında görünmesini etkilemiştir.

⁴⁵ “Bu kıyafetle yemek yapılamaz mı?” diye düşünülebilir. Yapılabilir ancak öğreticilik görevinde olan bir ders kitabının, olabilecek muhtelif durumları değil genel geçer olanı, çoğunlukla yapılanı, yaygın olanı, ilk başlarda akla geleni kullanması öğreticilik açısından daha yerinde olmalıdır. Örneğin meslekler konusunda, doktorluk mesleği –sadece birkaç tıbbî branş tarafından kullanılan bir alet olmasına rağmen– genel olarak boynunda stetoskop olan kişi ile gösterilir. Özellikle küçük yaş grubu için hazırlanan ders kitaplarında bu motiflere bağlı kalınması önemlidir.

Saz aleti ‘bağlama’nın tanıtıldığı konuda kullanılan aşağıdaki görselde; bağlama çalan kişi, saçları olmayan/kel biri olarak çizilmiştir. (TTK3/117) Bu, olağanın dışına çıkmak, belirti koymak anlamına gelmektedir.⁴⁶ Oysa bağlama için böyle belirti/imağ söz konusu değildir. Bununla birlikte göze de hitap etmeyen bir görselin tercih edilmesi, sunum açısından da kusurdur.



Görsel 51. Görsel ile tanıtılan unsur arasındaki bağıntı kusuru.

⁴⁶ Gerçek hayatta bağlama çalan ve bu görseldeki tipe uygun çok sayıda müzisyen görmek mümkündür. Ancak aksi şekilde bağlama çalan uzun saçlı, küpeli, sakallı müzisyen tipleri de görmek mümkündür. Ders kitabında bunları kullanmak da yerinde görülemez. Örneğin görseldeki tipte olup gitar ve piyano çalan kimseler de gerçek hayatta mutlaka vardır ama bu tipte gitar ve piyano çalan bir görsel oluşturmak doğru bir seçim olmazdı. Bu seçenekler arasında görselde kullanılan tipin en çok bağlamaya uyan bir tip olmasına rağmen yine de ortalama/olağan tipin tercih edilmesinin daha isabetli bir seçim olabileceği düşünülebilir. Eğer sayfalarda birden fazla ‘bağlama çalan müzisyen’ görseli kullanılacak olsaydı birini mutlaka bu şekilde, hatta başında bir kasketle birlikte çizmek yerinde ve uygun olabilirdi.

Aynı kitabın kemençeyi tanıtırken kullandığı görselde de saçsı olmayan/kel adam kullanması (TTK3/119), başka bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Birkaç sayfa arayla bu özellikte görsel kullanmış olan kitap, farkında olmadan, enstrüman çalan insanlarla ilgili olarak öğrencilere, genelleme yapılabilmesine sebep olarak ‘orta yaş üstü, saçsı olmayan’ bilgisi vermiştir. Oysa böyle bir şey söz konusu değildir. Bununla birlikte müzisyen daha çok doğu ve iç Anadolu tipinde çizilmiştir. Aksine kemençe Karadeniz’e özgü bir enstrüman olduğu için yüz yapısı ve kemerli burnuyla Karadenizli tipinde çizilmelidir. Kemençe bilgisi bu şekilde tamamlanmalıdır.



Görsel 52. Görsel ile tanıtilen unsur arasındaki bağıntı kusuru.

Aşağıdaki örnekte, kitabımızın ‘**Türkiyemizi Tanıyalım**’ sayfasında bir Türkiye haritası, şehirler ve o şehirlerin bellibaşlılarının en meşhur unsurlarının resimleri yer almış; İstanbul için Sultanahmet Camii, Denizli için Pamukkale, Konya için Mevlana,

Adana için pamuk, Van için Van Kedisi vb. Akdeniz, Karadeniz ve Ege Denizi için de mavi renk ve havaya zıplayan balıklar görseli kullanılmıştır. Ancak Şanlıurfa'daki 'Balıklıgöl' için de benzer bir şekilde maviliklerden zıplayan balık görseli çizilince (ATH2/97) ortaya yanıltıcı bir durum çıkmıştır.



Görsel 53. Görsel ile temsil ettiği unsur arasındaki bağıntı kusuru.

Bir bütün olarak ele alındığında bir görsel, kendi konseptinde/tarzında kendi dilini de oluşturur. Üç büyük deniz için 'maviliklerden zıplayan balık' görseli kullanmak, bu görseli bu haritada 'deniz' ile eşdeğer yapmaktır. Bu anlama gelen görseli mavi bir göl ve içinde balık olmasından dolayı 'Balıklıgöl' için de kullanmak isabetli olmamakta, gerçeği yansıtmaktan uzak kalmaktadır. Çünkü buradaki göl ve balık, sıradan bir göl ve balık değildir, başka anlamlar taşıyan güçlü bir hikâyenin parçasıdır. Bu sebeple, burası için çizilecek göl ve balık, diğerlerine benzemeyen, buraya/buradaki hikâyeye özel bir imaj ile gösterilmelidir.

Mersin'de her yıl düzenlenen 'Narenciye Festivali'ne ait aşağıdaki görselde, **Portakal ve mandalina ile kaplanmış tren, motorsiklet, zürafa ve kaplumbağa maketleri** görülmektedir.



Görsel 54. Görselin bağıntısının, ilgili konunun imajına zarar vermesi.

Böyle bir festival kapsamında bu maketlerin yapılması ilgi çekici olabilir.⁴⁷ Ancak bir ders kitabında portakal ve mandalina ile yapılmış bir ‘semazen’ heykeli görseli kullanmak (TTK6/94) doğru değildir. Bu, Mevleviliği ve Mevlâna’yı küçültmek ve değersizleştirmek anlamına gelir ki bu da eğitim-öğretim açısından kabul edilebilir değildir. Böyle bir fotoğraf öğrencilere yönelik hazırlanan bir öğretici kitapta kullanılmamalı, öğrencinin/çocuğun belleğinde ‘Mevlâna-mevlevilik-semazen’ ile ‘portakal-mandalina-narenciye festivali’ arasında zihinsel bir bağ kurulmasına fırsat verilmemelidir.

Aşağıdaki, sahilde el arabasında karpuz satılan görsel (TTK3/134) ise konuyu tam yansıtamamaktan fazlası olarak; Türkiye’yi kötü tanıtmak bakımından, konuyu yanlış anlatan bir görsel olmuştur.

⁴⁷ Ancak bir festival kapsamında portakal ve mandalina ile yapılmış bir ‘semazen’ heykeli kullanmak doğru değildir.



Görsel 55. Görselin bağıntısının, ilgili konunun imajına zarar vermesi.

Aşağıdaki örnekte de görsel, konu ve tema ile örtüşmemektedir. Çanakkale savaşı konusunun anlatıldığı sayfada, savaşın zor ve çetin şartları, yokluk, zorluk ve fedakârlık örneği bir savaş olduğu anlatılmak için, yaygın kullanılan yemek listesi ve altında da yemek kuyruğunda olan askerlerin fotoğrafları verilmiştir. Görselin üst kısmında yer alan ‘liste’ anlatılmak istenene uygun bir unsur olarak dururken altındaki, ellerinde kocaman leğenlerle yemek kuyruğunda duran Çanakkale askeri fotoğrafı (TTK6/118), konu ve tema ile tezat bir görünümüdür.

ETKİNLİK



**Çanakkale Savaşı, büyük
yokluklar içinde kazanılmıştır.
Aşağıdaki menüyü inceleyin.
Bu konuyla ilgili olarak
arkadaşlarınız ve ailenizle
konuşun.**

15 HAZİRAN 1917 Sabah üzüm hoşafı Öğle yemek yok Akşam yağlı buğday çorbası Ekmek tam	26 HAZİRAN 1917 Sabah yemek yok Öğle yemek yok Akşam üzüm hoşafı Ekmek tam
18 TEMMUZ 1917 Sabah üzüm hoşafı Öğle yemek yok Akşam yarım ekmek	8 AĞUSTOS 1917 Sabah yarım ekmek Öğle yemek yok Akşam şekerli üzüm hoşafı

Not: 21 Temmuz 1917 tarihinden itibaren ordu emriyle dağıtılan ekmek miktarı 500 grama indirilmiştir, çünkü buğday ve un kalmamıştır.

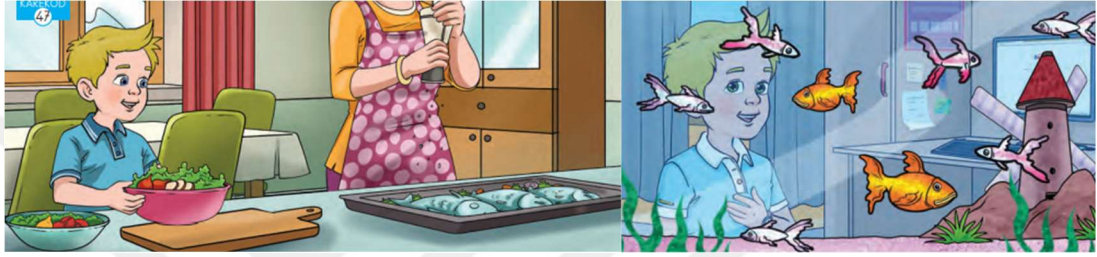


Görsel 56. Görselin bağıntısının, ilgili konunun imajına zarar vermesi.

Görselin yazıdan farklı olarak daha savunmasız olduğu gerçeği burada da görülmektedir. Yazı ile olsaydı, her bir leğenin onlarca, yüzlerce askerden oluşan koca bir bölüğün üç öğün yemeği olduğu bile söylenebilirdi⁴⁸ fakat tek görselde bu ayrıntıyı ifade edebilmek mümkün değildir. Ancak okuyucu/öğrenci için bilgi, gördüğü imaj ile olmaktadır. Kocaman leğenlerle yemek kuyruğunda olmak fotoğrafı, yokluğu değil bolluğu gösteren bir imajdır. Bu sebeplerle bu görsel ile bu kompozisyonda konu ve tema ile örtüşmeme, bağ kurulamama kusurundan fazlası olarak, bu savaşı/mücadeleyi değersizleştirdiği ve itibarını zedelediği için iyi olmayan, olumsuz bir anlatım yapılmıştır.

⁴⁸ Çanakkale savaşına dair gerçek bilgilere dayanarak kuyrukta bekleyen askerlerin her birinin kendi mangası ya da bölüğü için sırada durduklarını, leğene alınacak her yemeğin kalabalık asker grubunun tamamı için alınan yemek olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz ancak buna rağmen konu anlatımında bu görseli kullanmak yerinde değildir. Örneğin bu savaş sürecinde mutlaka askerlerin gülüp eğlendikleri zamanlar da olmuştur ve belki arşivlerde öyle fotoğraflar da vardır ama bu savaş anlatılırken o fotoğrafların kullanılması, bu savaşın ruhuna ve öğrencilere verilmek istenen temasına uygun düşmeyeceği için öğrenciye yönelik hazırlanan ders araç ve gereçlerinde kullanılmamalıdır.

İncelediğimiz, ilkokul yaş grubuna hitap eden ders kitabında, ilgili görsellerin birkaç sayfa arayla kullanılma şekillerinden dolayı şöyle bir olumsuzluk ortaya çıkmaktadır: Yemek yeme konusunun işlendiği kitabın 161. sayfasında, balık yemekten söz edilmiş ve bunun için de fırın tepsisinde yan yana dizilmiş pişmiş balıklar görseli kullanılmış, 164. sayfada ise sayılar konusu için akvaryumda sevimli balıklar görseli tercih edilmiştir. (TTK1/161, 164) Bu tercih, kitabın hitap ettiği kesim ve yaş grubu için yerinde olmayan bir kullanımdır. Küçük bir çocuğa sevimli olarak gösterilen bir canlı varlık, birkaç sayfa öncesinde yenilecek bir unsur olarak gösterilmemelidir.



Görsel 57. Görsellerin bağıntılarının, birinin diğerine zarar vermesi.

Kitap sayfaları arasındaki uyumdan söz edebildiğimiz bu örnekte de görüldüğü gibi kitabın tamamı da bir kompozisyonudur. Bununla birlikte, sayfa kompozisyonu, bir bakışa sığdığı için daha da belirgin ve görünür durumdadır.

‘Çaylıkta’ başlıklı anı yazısında, küçük kahramanımız, mekân ile ilgili olarak

‘Çaylığı ilk gördüğümde korkmuştum. Çünkü yamaçtaydı ve **çay ağaçlarının arasında hiç boşluk yoktu.**’

dedikten birkaç satır sonra da;

‘Teyzem çay keserken ben çaylığın içinde **aylak aylak dolaştım**’ (TADD5/30)

cümlesini kullanmaktadır. ‘Öylesine zaman geçirmek’ anlamında, bu kadar dar ve sıkı bir yerde ‘**aylak aylak dolaşmak**’ deyimini doğru bir tercih değildir.

‘Eve gidince bugün yaptığım geziyi anneme anlatmalıyım. Ancak biraz **üşeniyorum**. Çünkü çok yoruldum.’ (TTK8/41)

Burada ‘üşenmek’ sözcüğü kullanılmamalıdır. Çünkü ‘üşenmek’ fiili, içinde bulunulan durum ile ilgilidir, eve gidince yapılacak şey için önceden üşenmek fiili kullanmak yanlış olur. Daha eve gidilmeden, annesi ‘anlat’ demeden, bunun için önceden üşenildiği söylenmemelidir. Bu biraz duygu durumu ile de ilgilidir; belki eve gidince bütün yorgunluğuna rağmen uzun uzun anlatmak da isteyebilecektir. Ayrıca

eve gidince evdekiler ‘hadi bize bugünkü gezini anlat’ deseler; karşılık olarak ‘üşeniyorum’ demek yerinde olmayacaktır. Onun yerine ‘çok yoruldum, hiç konuşacak hâlim yok’ anlamında ifadeler kullanılabilir. Üşeniyorum, tam bu anlama karşılık gelmemektedir.

‘- Sen **hangi şehirde yaşıyorsun?**

- Ben **İstanbulluyum.**’ (TTKH2ÇK/11)

diyalogunda sorulan soru ile verilen cevap arasında uyumsuzluk vardır, verilen cevap sorunun karşılığı değildir. ‘İstanbullu olmak’ orada doğmak ya da yaşamının önemli bölümünü orada geçirmektir. Soru ise şu anda ‘hangi şehirde ikâmet etmek/yaşamak’ bilgisini öğrenmeye yöneliktir. Diyaloglar, ‘-**Hangi şehirde yaşıyorsun?** / – **İstanbul’da yaşıyorum.**’ ya da ‘-**Nerelisin?** / -**İstanbulluyum.**’ şeklinde kurulabilmektedir.

Tezlik fiilinin anlatıldığı sayfada ‘**Bebek**’ ismi ile ‘**koşmak**’ fiilinden cümle kurulması istenmiştir. (TADÇD3/53) İstenilen çalışma yapılırken ortaya ‘**Bebek birden yola koşuverdi**’ şeklinde gerçekliği olmayan bir cümle çıkmaktadır. ‘Bebek’ yerine ‘çocuk’ ismi kullanılmalıdır.

Okuma parçaları için belirlenen başlıkların uygun seçimler olmadığı örnekleri başka kitaplarda da görülmektedir.

‘Babamla dün yeni bir araba almaya gittik. Büyük bir park arabalarla dolmuştu. Renk, renk, çeşit, çeşit arabalar... Satıcıları da bekliyorlardı. Alıcılar da arabaların etrafında dolaşüyor, bakıyor, inceliyor ve satıcılara sorular soruyorlardı. Biz de dolaştık. Arabaları inceledik. Sonunda istediğimiz gibi, bir araba satın aldık.’ (RD3İY/49)

Yazısına verilen ‘**Sarı Araba**’ başlığı, anlatılan konuyu tam olarak karşılamamaktadır.

Keloğlan, karşısındaki adama iyi niyetle yaklaşıyor, mütevazı ve rica etme hâlinde bir şeyler anlatmaya çalışıyor, adam da aynı iyi yaklaşımla kulak veriyor ve neler bildiğini soruyor, ancak Keloğlan, -yazıdaki ifadeye göre değerlendirilecek olursa- kızar gibi ‘Ne bileceğim’ diye karşılık veriyor. Oysa gerçekte Keloğlan böyle bir şey söylemek niyetinde değildir, yazıdaki ifade gerçeği yansıtmamaktadır.

“Ne biliyorsun? Hadi anlat bakalım.” dedi. ‘**Ne bileceğim?**’ Hükümdarınızın yaptıklarını biliyorum tabi ki.’ (KSÜ/21)

Masalın son bölümünde yazar ‘**Keloğlan ve Beyaz Kız da yeni dostlar edinmişti.**’ (KSÜ/29) demektedir. Ancak önceki sayfalara bakıldığında ‘**yeni dostlar edinme**’yi

gösteren bir sahne olmamıştır. Eğer bu söylenecek idiyse –bunun desteklenmesi için– örneğin zafer kazanılan sahnede halk ile Keloğlan’ın birlikte zaferi kutlamaları, kucaklaşmaları söylenmeliydi. Kahramanlarımız takdir, teşekkür ve teveccühlere mazhar olmalı, ayrılırken duygusal anlar yaşanmalıydı.

Keloğlan karşısındaki yaşlı nineye –padişahı kastederek- **‘O neden halkın karşısına geçip doğruları anlatmıyor?’** (KŞÜ/15) diye soruyor, yaşlı nine de **‘Ben de zaten onun için ağlayıp duruyorum. Padişahın çoktan orduyu toplaması, düşmana saldırması gerekiyordu.’** diye karşılık veriyor. Ancak verilen karşılığın sorulan soruyla ilgisi anlaşılamamakta, anlam bağı kurulamamaktadır.

Suyun zehirlendiği bilgisini az evvel Keloğlan’dan öğrenen yaşlı nine **‘Casuslarını saldığı yetmiyormuş gibi şimdi de suyu zehirlemiş.’** (KŞÜ/18) demektedir. Oysa suyun zehirlendiğini yeni öğrenen birinin, konuşmayı bu bağıntı üzerinden ilerletmesi, cümleyi ona göre kurması gerekirdi. Örneğin: **‘Casuslarını saldığı yetmiyormuş gibi şimdi de suyu zehirlemiş öyle mi?’** (*Vah başımıza gelenler*).

Kurbağa ile karıncalar arasında geçen hikâyenin aşağıdaki bölümünde, anlatımda eksiklikten ya da yakıştırma hatasından kaynaklanan bir kusur görülmektedir.

‘Uyandığında karıncaların yuvası olan yaşlı kayın ağacının gövdesinden başını dışarı çıkarmış. **Bir de bakmış ki ne görsün! Karıncalardan biri otların üzerindeki çiy tanesinde yüzünü yıkıyormuş. Ona yalvararak ‘Şu ağacın tepesine çıksan da etrafa bir baksan. Evim ne tarafta?’ demiş.**’ (CKBK/13)

‘Bir de bakmış ki ne görsün!’ cümlesinden sonra gelen sahnenin, bu cümlemin ünlemine karşılayacak şekilde çok hayret edilecek bir özellikte olmadığı, sıradan bir durum olduğu görülmektedir. Ayrıca devamında yapılması istenilen şeyin de öncesinde bahsedilen durum ile hiç ilgisi bulunmamaktadır.

Okuma parçasında **‘onun on parmağında on marifet demiştim ya...’** (TTK5/13) cümlesi geçmektedir. Ancak metinde, cümlemin öncesinde böyle bir ifade geçmemektedir. Metnin altında ‘Düzenlenmiştir’ ibaresi yer almaktadır. Muhtemelen orijinal metinde yazının önceki bir yerlerinde geçmiştir ancak düzenleme yapılarak alıntı yapıldığı için o kısım atlanmıştır. Alıntı yaparken bu hususlara da dikkat etmek, gerekli düzenlemeyi ona göre yapmak gerekmektedir.

‘Yusuf, etkinlikleri tamamladığı zaman gözü dergideki bir yazıya ilişti. Yazıda geleneksel çocuk oyunlarımızdan “Körebe” anlatılıyordu. Büyük bir **merakla** yazıyı okumaya başladı.’ (TTK8/106)

cümleleriyle gerçeklikten uzak, inandırıcılığı olmayan abartılı bir paragraf oluşturulmuştur. Kitap setinin en üst seviye kitabını okuyan bir gencin ‘körebe oyunu’nu anlatan bir yazıyı ‘büyük bir merakla okuması’ gerçekçi değildir.

Benzer abartılı anlatım kusuru başka örneklerde de görülmektedir:

Dayanamadım ve “Ee peki, neden kutluyoruz Hıdrellez’i?” diye bir soru daha soruverdim. Dede Korkut’un **gözleri parladı** o an.’ (TTK8/118)

Okuyucu nezdinde Dede Korkut’un ‘gözlerinin parlaması’ önemli bir şeye delalet etmektedir ancak anlatımda bu beklentiyi karşılayacak önemli bir şey yoktur. Birinin ‘Hıdrellez’in neden kutlanıldığını’ sorması Dede Korkut’ mutlu eder ama ‘gözleri parladı’ dedirtecek bir heyecan ve şaşırma söz konusu olmaz. Olan ile yazarın anlatımı ve okuyucunun beklentisi arasındaki bağ tam birbirini karşılayacak derecede değildir.

‘Köpek avlanmaya çıkmıştı. Yolda bir tavşana rastladı. Peşine düştü. Dere kenarına kadar kovaladı. Tam köprüden geçiyordu, suyun içinde başka bir tavşan gördü. O daha yakın geldi. Önce bunu yakalayayım diye üzerine atladı. Kendini suyun içinde buldu. Sudaki tavşanın gerçek tavşanın yansıması olduğunu o zaman anladı. Perişan ıslak ve üzgün sudan çıktı. Silkindi. **Aç gözlülüğün cezasını çekti.**’ (YT2/67)

‘**Tavşan ile Köpek**’ hikâyesi, temayı ‘Aç gözlülüğün cezasını çekti.’ cümlesi ile vermeye çalışmıştır. Ancak hikâyede yaşananlar köpek için açgözlü olmayı karşılamamaktadır. Köpeğin yaptığı açgözlülük değil, avcılık/avlanmaktır. Avcının avlarından daha yakın olana hamle yapması da açgözlülük değil, stratejidir.

Bu bağlamda aşağıdaki metin iyi/başarılı bir örnektir:

Keklik, pır diye uçup bir ağacın dalına atmış kendini. Zavallı tavşancıksa yakalanmış sığınacak bir yer bulamadan. Canını kurtarmanın sevinciyle keklik, “Hani senden hızlısı yoktu!” diye dalga geçip gülmeye başlamış tavşancığa. Gökyüzünde dönen atmacadan haberi yokmuş kekliğin. Atmaca bir dönmüş. İki dönmüş. Bir mızrak gibi kekliğin üstüne uçmuş. Çok geçmemiş atmaca da kekliği yakalamış gülerken. Kanatlarını tutan pençelerden kurtulmak için çırpınmaya başlayınca keklik, atmaca eğilmiş kulağına: “Gülme komşuna, gelir başına.” demiş. Keklik, nasıl bir yanlış yaptığını o an anlamış ama çok geçmiş artık!(TTK3/31)(Süleyman Bulut)

Aşağıdaki örneklerde de belli sesleri kullanmak ve öğretmek gayesiyle üretilmiş metinlerin buna odaklanınca cümleler arasında herhangi bir ilgi ve bağ kurulamadığı, kurguları ve metin olma kriterleri açısından nasıl bozuldukları, görülmektedir:

‘Tanju, arabasını garajdan çıkardı. Bagajını açtı. Traş takımını ve jiletlerini Janset’e verdi. Bagajı kapattı. Plaja gitmek üzere yola çıktı.’ (T1OYÖ/61)

‘Çiğdem ile Uğur iki çalışkan öğrencidir. Öğretmenleri onları çok sever. Dün yağmur yağdı. Çiğdem ıslanmış ve üşütmüş. Boğazı ağrıyor. Çiğdem iğneden korkuyor. Sağlığına kavuşmak için bol bol vitamin alıyor.’ (YT2ÇK/42)

örneğinde de yumuşak g harfini kullanmak için bir araya getirilen satırlar metin estetiğinden ve kriterlerinden uzak kalmıştır.

‘Atatürk, bir gün Yalova’daki çiftliğe gider. Köşkün yanındaki çınar ağacının dallarını kesmeye çalışan bir bahçıvan görür. Bahçıvana bunun nedenini sorar. Bahçıvan **“Ağacın dalları uzamış, binanın duvarına dayanıyor.”** der. Bunun üzerine Atatürk şu emri verir: **“Ağaç kesilmeyecek, bina kaydırılacak.”** (TTK6/154)

Bir ağacın köküne zarar verilmediği müddetçe dalları istenildiği kadar kesilebilir. Bu açıdan dalları duvara denk geldiği için ağacın kesilmesini düşünmek, bunu yapmamak için de binanın taşınmasına gerek duymak normal şartlarda olası değildir. Böyle bir gerçek olay yaşanmışsa geçerli sebepleri de oluşmuştur. Metnin bunu tam yansıtması gerekir. Değilse okuyucu açısından bir kopukluk, ilgisizlik söz konusudur.

Anlatımı oluşturan unsurlar arasındaki uyum, ilgi ve bağ tam anlaşılmayı doğrudan etkilemektedir. Unsurların her açıdan bağıntılandırılması gerekir. Ayrıca kullanılan görsellerin anlatılan konu ile etraflıca örtüşmesi, onu tamamlaması/zenginleştirilmesi, geneli temsil etmesi; yapılan öğretim faaliyetinin tam ve doğru yapılabilmesi için önemlidir. Çünkü yazıda, anlatılmak istenileni, paragraf ya da metin boyunca kullanılacak kelime ve cümlelerle her yanı tam anlaşılabilecek, eksik bırakmayacak şekilde ifade etmek mümkündür. Ancak görsellerde durum böyle değildir. Bütün anlatılan sadece görüldür. Onun için görsellerin baştan sona ne ifade ettiği iyi tespit edilmelidir.

Grice, söz-eylem teorisine dayandırdığı ‘işbirliği ilkesi’ kapsamında belirlediği alt ilkelerden olan **‘tarz ilkesi’**nde; ifadede belirsizliğin ve bulanık anlamlılığın önlenmesine, kısa ve öz konuşmaya/anlatmaya, gereksiz söz kullanıp lafı uzatmamaya, anlatımın sunumunda düzenli olmaya, anlatımın açık, anlatılanların sıraya göre ve anlaşılır olmasına dikkat çekmiştir. (Turan, 2013: 96-97) Grice’ın konuşma ilkelerinden esinlenen ve dilbilimde kibarlık üzerine çalışma yapan ilk dilbilimci olan Robin Lakoff (1973) da iletişimde çatışmanın en aza indirgenmesi ile

ilgili olarak belirlediği kibarlık kuralları kapsamında ‘açık ol’mayı, dili kullanırken anlatımda bulanıklığa izin vermemeyi önermektedir. (Doğru, 2014: 656).

Harf çalışması yaptırılan aşağıdaki örnekte tamamlanacak yerin, tire/kısa çizgi (-) işaretiyle gösterilmesi, söylenmek ve yapılmak istenileni doğru karşılamamaktadır. (YT2ÇK/46) TDK İmlâ Kılavuzunda (2000: 62-63) kısa çizgi noktalama işaretinin böyle bir kullanımı yoktur. Tasarım amaçlı kullanılabileceği öngörülecek olursa da o zaman şunu söyleyebiliriz ki burada harfin ortasına denk gelen bir çizgi kullanmak isabetli bir tercih değildir. Çünkü pek alışık olunan bir yöntem olmadığı gibi böyle yazıldığı takdirde, kısa çizgi üzerine yazılacak ‘ı’ harfi ile ortaya ‘t’ harfi çıkacaktır. Ör: ‘kap-’ > ‘kap+’. Bu sebeple boşluk bırakmış olmak anlamında kısa çizgi değil, alt çizgi () ya da bir veya birden fazla nokta (.) işareti kullanılmalıdır.

2. Boşlukları “ı” veya “i” harfi ile tamamla ve oku.

t-lk-, kap-, tem-z, k-rm-z-, b-lez-k,
k-raz, f-rt-na, y-l-d-z, k-tap, k-l-ç,
k-br-t, h-rs-z, p-r-nç, s-ğ-r, s-m-t, h-zl-

Görsel 58. Tasarımın, etkinliğin tarzına uygun olmaması.

Aynı sayfada yaptırılan ikinci örnekte de doldurulacak yerler, öylesine boş bırakıldığı, nokta (.) ya da alt çizgi () benzeri bir işaret ile gösterilmediği için öğrencinin, yazılması istenilen harfi nereye yazacağı tam anlaşılmamaktadır. (YT2ÇK/46) Nereye harf yazılması gerektiğini belirlemek çabası, hangi harfi yazmak gerektiği çabasının önüne geçmektedir.

1. Şiirdeki boşlukları doldur ve sesli oku.

III Türkçem 2
Sayfa. 63

Her çiçekten bal al r z
Hiç durmadan çal ş r z.
Çiçeklerden bal yapar z.
Biz çal şkan ar lar z.

Biz çal şt k emek verdik,
Çiçeklerden bal derledik,
Biz doldurduk kovanlar ,
Bize derler işçi ar .



Görsel 59. Tasarımın, etkinliğin tarzına uygun olmaması.

‘Ailen ne iş yapıyor?’ (TTKH2ÇK/10)

Gerçek hayatta da kullanılmayan bu sorunun kullanışlı olmadığı görülmektedir. Sorunun yöneltildiği kimse için ‘aile’ en azından anne ve babayı kastetmektedir. İki farklı insanın, doğal olarak iki farklı iş yapan kimselerin tek çatı altında ne iş yaptıklarını söyleyebilmek mantık olarak mümkün değildir. Onun yerine ‘**Annen-baban ne iş yapıyor?**’ diye sorulabilir.

‘-Sen hiç fare gördün mü?

-Evet gördüm.

-Nerede gördün?

-Televizyonda. Bir çizgi filmde, ‘Aşçı Fare’.

-Nasıl, güzel miydi?

-Çok komikti.

-Fatma ablama söyleyim. Bana **televizyondan bulsun.**’ (T1OYÖ/58)

Televizyonda izlenen bir şeyi daha sonra tekrar arayıp bulmak teknik olarak mümkün değildir, televizyon yerine örneğin ‘**internet**’ kullanılmalıdır.

‘Babasının **vefatı üzerine** Baytar (Veteriner) Mektebine başlar.’ (TTK6/129)

cümlesi konu tam anlatılamadığı için anlam bulanıklaşmakta, sözcük eksikliğinden dolayı yanlış anlamlı olmaktadır. Cümle bu haliyle, ‘babası öldüğü için baytar mektebine gitme’ anlamını taşımaktadır ki bu mantık olarak doğru olmaz. Oysa asıl söylenmek istenen Mehmet Akif’in ‘babasının **vefatından sonra** baytar mektebine başladığıdır.

‘**Park yapan arabaların**’ arasından sağa sola bakmadan yola çıkan çocuğa motosiklet çarptı.’ (DT4ADOK/62)

cümlesi ‘**Park halindeki arabaların**’ şeklinde yazılmalıdır. Çünkü ilk kullanımda kullanılan fiilimsi ‘park etme fiilinin devam ettiği’ anlamını vermektedir. Oysa anlatılmak istenilen ‘park etmiş olan arabaların arasından geçildiği’ ile ilgilidir.

‘**Evde oynamak parkta oynamaktan daha sıkıcı.**’ (TTKH1ÇK/90)

cümlesinden, parkta oynamanın sıkıcı, evde oynamanın ondan daha da sıkıcı olduğu anlamı çıkmaktadır. Oysa asıl söylenilmek istenilen, ‘parkta oynamak varken evde oynamanın sıkıcı olacağı’dır. ‘**Parkta oynamak evde oynamaktan daha eğlencelidir.**’ denilebilir.

‘Çocuklar tüm gün süren bu gezinin ardından **çok eğlendiler ve çok yoruldular**. Ama suda yaşayan canlıları tanımaktan **çok mutlu oldular.**’ (T2OYÖ/24)

cümlelerinde bağlaçlar doğru görevlerde ve anlamlarda kullanılmadıkları için anlatım bozulmakta, anlatılmak istenilen tam olarak anlatılamamaktadır. ‘Çocuklar tüm gün süren bu gezinin ardından **çok yoruldular ama çok eğlendiler** ve suda yaşayan canlıları tanımaktan **çok mutlu oldular.**’ şeklinde düzeltilebilir.

‘Her işi annesi yaparmış. Yemekleri hazırlar, bulaşıkları yıkar, evi temizlermiş. Bunlar yetmiyormuş gibi, **onun bunun çamaşırlarını yıkar**, ekmek parası kazanırmış.’ (KK/2)

Keloğlan’ın annesinin çamaşırını yıkadığı kimseler, Keloğlan masallarının genel yapısı göz önünde tutulursa, muhtemelen köyün zengin ileri gelenleridir. Masallardaki rollerine bakıldığında fakir insanların velinimetleri olan bu kimselerin iyi insanlar oldukları görülmektedir. Bu sebeple onlar için ‘o bu’ ifadesinin kullanılması yanlış ve ağır bir tutumdur. Söylenen, Keloğlan’ın annesinin değmeyecek insanlar için kahrederek yaptığı bir iş gibi anlaşılmaktadır oysa gerçek öyle değildir, ifade, anlamı bu bakımdan belirsiz kılmaktadır.

‘Ailemiz ve Akrabalarımız’ başlıklı sayfada geçen aşağıdaki paragraflar, genel olarak konuyu güzel anlatmış olmalarına rağmen bazı ince hususların, metnin tam doğru ve açık ifade edilmesini olumsuz etkilediği görülmektedir.

‘Anne, baba ve çocukların oluşturduğu topluluğa aile denir. Aile bireyleri arasındaki karşılıklı sevgi ve saygı ailede birliği ve karşılıklı güveni sağlar. **Ailenin geçiminden anne ve baba sorumludur. Yalnız çocuklar da kendilerine düşen görevi yerine getirerek, sorumluluğu paylaşırlar.** Ailede iş bölümü oluşturarak katkıda bulunurlar.’ (DT4ADOK/19)

Paragraf şöyle kurulabilirdi: ‘Anne, baba ve çocukların oluşturduğu topluluğa aile denir. Aile bireyleri arasındaki karşılıklı sevgi ve saygı ailede birliği ve karşılıklı güveni sağlar. Ailenin geçiminden **genel olarak** anne ve baba sorumludur. **Ancak** çocuklar da kendilerine düşen görevleri yerine getirerek, sorumluluğu paylaşırlar. Ailede iş bölümü oluşturarak katkıda bulunurlar.

‘Bir varmış, bir yokmuş. Ülkenin birinde bir dokumacı varmış. Onun da akıllı bir kızı varmış. Bu kız tezgâhta, bez dokumayı kolayca öğrenmiş. Artık bezi kız evde dokuyor, babası pazarda satıyormuş. Bir gün baba, bir adama bez satmış. Alıcı parayı vermemiş.’ (RD3İY/41)

Akıllı Kız başlıklı okuma parçasından alınan bu metinde, kızın **tezgâhta bez dokuması** ile ilgili bir süreç gösterilmeden **kolayca öğrendiği** söylenmiştir. Öncesinde ne olduğu anlatılmadan **artık kızın evde dokuduğu babasının pazarda satmaya başladığı** söylenmiştir. Uzun bir hikâyeden, parça parça cümlelerin, olduğu gibi alınması biçiminde kopuk bir anlatım oluşmuştur. ‘Kolayca öğrenmesi’ ile ‘artık evde dokuması’ konuları yeterince açık ve anlaşılır değildir.

‘**Futbol Oynuyoruz**’ metni, diyalog şeklinde ilerleyen kısa bir hikâyeden oluşmaktadır. Ancak diyalogların başına isimler yazılmadığından takip etmesi güç olmaktadır. Sona doğru da karşılıklı konuşmalar uyuşmamakta, araya sanki üçüncü kişiler giriyor gibi ya da cümlelerde eksiklik var gibi kopukluk görülmektedir. Metin anlaşılamamaktadır. (YDT2/64)

‘Koray okulunu çok severdi. Çünkü orada oyuncaklarla oynuyordu. En önemlisi de **beraber oynayabileceği arkadaşları vardı. Koray kardeşleri olan çocukları çok kıskanırdı. Onlar evlerine gittiklerinde kardeşleriyle oynuyorlardı.** Ya o? O’nun anne ve babasından başka kimsesi yoktu. ‘Keşke bir kardeşim olsaydı,’ diye düşündü Koray.’ (KO/2)

Anlatımda bir karmaşıklık görülmektedir. ‘Arkadaş, kardeş, çocuk’ kavramları zihinde yerlerine oturmamaktadır. ‘Kendisi evin tek çocuğu olduğu için, kardeşi olanları/bir kardeşe sahip olan çocukları/evde bir kardeşi olan arkadaşlarını çok kıskanırdı’ gibi bir şekilde belirginleştirilmelidir.

Keloğlan ve keçisinin ellerinde bir haritayla uzak diyarlardaki yolculuklarının anlatıldığı masalda yazar; işlerin karıştığı, bilinmezliklerin arttığı bir yerde haritadaki işaretin kaybolduğunu söylemiş ve ardından da **‘Üstelik haritadaki her şey bir anda tersine döndü’** (KSÜ/20) yazmıştır. Yazarın zıtlıklar üzerinden tersine dönme motifi içinde kullandığı ‘haritadaki şeylerin tersine dönmesi’ okuyucu zihninde karşılıksız kalmakta, bunun nasıl olabileceği anlamsız olmaktadır. Bunun için başka bir şey bulmak gerekir.

‘Mehmet Akif Ersoy zengin bir adam mıydı? Pek sayılmaz. Kendisi bir veterinerdi. Hava çok soğuk olunca, kendisi gibi veteriner olan bir arkadaşının paltosunu giyiyordu. Arkadaşı “Kendine bir palto al!” deyince ona küstü ve tam iki ay onunla konuşmadı.’ (TTK5/75)

Arkadaşının paltosunu niçin giydiği, arkadaşının bununla ilgili olarak söylediği söze neden kızıp küstüğü tam olarak anlatılamamıştır. Okuyucu için açık ve anlaşılır değildir. Ayrıca, Mehmet Akif ile ilgili anlatılan anekdotların birleştirilmesi ile oluşturulmuş kurgusu hatalı bir metin ortaya çıkmıştır. Yaygın anlatılan/yazılanlara göre ‘paltosunu emanet olarak kullandığı arkadaş’ anekdotu ile ‘küsüp iki ay boyunca konuşulmaması’ anekdotları birbirinden bağımsızdır.⁴⁹

‘Birleştirdiğin heceleri boya.’ (DT4ADOK/11)

denmiş yönergede ve aşağıda karışık heceler verilmiş. Yönerge tam anlaşılmamaktadır. Kitap boyunca ‘boya’ talimatı, verilen resimleri boyamaya yönelik bir talimat olarak kullanılmış ve alıştırılmışken hecelerin nasıl boyanacağı belirsizliği ortaya çıkmaktadır. Aslında söylenilmek istenilen hecelerin işaretlenmesi, belirginleştirilmesidir. **‘Heceleri renkli kalemle işaretle’** ya da **‘boya kaleminle yuvarlak içine al’** gibi bir cümle ile belirsizlik ortadan kaldırılabilir.

‘Bazı cümlelerle dikte çalışması yapın. (Arkadaşın veya öğretmeninle.)’ (YT2/22)

⁴⁹ Metnin altına ‘düzenlenmiştir’ notu düşülmüştür. Sorunun kaynağı düzenlemeden kaynaklanan kopukluk da olabilir.

yönergesi, hazırlanan kitabın kime yönelik olduğu konusunda belirsizlik oluşturmaktadır. Öğretmenin yapacağı iş öğrenci aracılığıyla verilmemelidir, arkadaşlarıyla yapması isteniyorsa da bu belirtilmelidir.

Ders kitabının, dersin nasıl işleneceği konusunda da bir görüşü ve önerisi olmalıdır. Hangi format üzere hazırlandığı uygulayıcılarca bilinmelidir. Öğrenci kitapla beraber bir defter kullanacak mıdır, kitap; planlı ve bilinçli olarak bu deftere bir şeyler yazdıracak mıdır, yoksa yazdıracığı şeyler için kitap sayfalarında gerekli boşluklar verilecek midir, vb. bu belli olmalıdır.⁵⁰

‘Hangi dersleri görüyorsunuz? Derslerin isimlerini yaz.’ (YT2/25)

talimatı, bu bakımdan belirsizlik taşımaktadır. ‘Yaz’ ama nereye yazılacak? Eğer deftere yazılacaksa hangi başlık altına, nerenin devamına yazılacak? Kitaba yazılacaksa da bunun için yer ayrılmış olmalıdır.

‘Öğretmenin ismi ne?’ (YT2/25)

yönergesi de havada kalmaktadır. Öğretmenin ismi yazılacak mı, söylenecek mi? Yazılacaksa nereye yazılacak, söylenecekse kime söylenecek? Yönerge-talimat, ne yapılacağını tam belirtir açıklıkta olmalıdır. **‘Okul eşyalarını oku, resimlerini göster.’** (YT2/24) talimatı da bu bakımdan evde kendi kendine çalışma yönergesi gibi durmaktadır.

‘Bir iki cümleyi ters yazarak arkadaşına göster ve okut.’ (YT3/41)

talimatındaki ‘bir iki cümle’ ifadesi bir yönerge ifadesi olarak uygun değildir. Öğrenci nezdinde yapılacak her şey net ve belli olmalıdır.

‘İki cümle de siz yapınız!’ (RD3İY/29)

yönergesi, ‘hepsini biz yaptık, iki tane de siz yapın’ gibi bir tavır hissettirdiğinden ‘iki’ yerine başka bir sayı kullanılmalıdır.

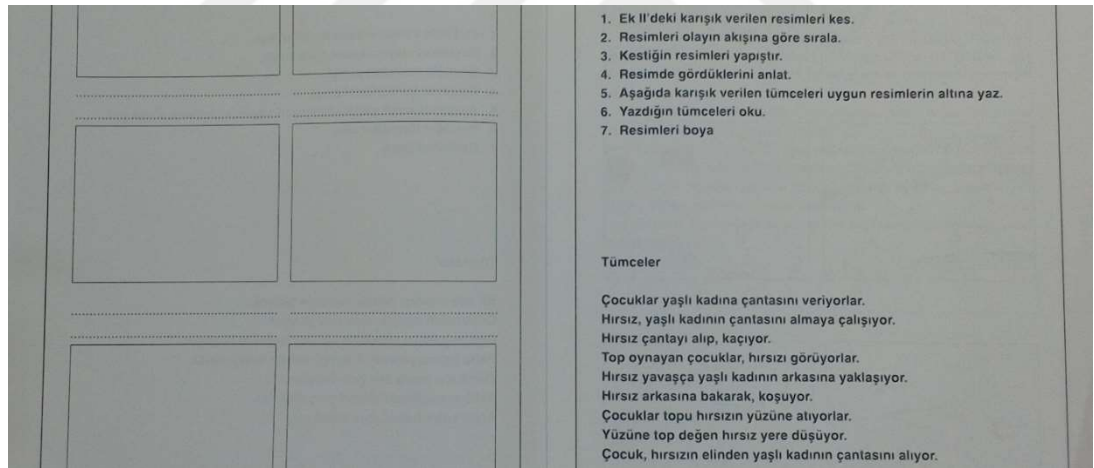
‘Aşağıda bazı kıyafetlerimizin resimleri verilmiştir. Bunları acaba hangi mevsimde giyiyoruz? Altına adını yazın.’ (TTK3/144)

‘hangi mevsimde giyiyoruz’ denilince resmin altına ‘yaz, kış...’ yazılması gerektiği düşünülmekte ama sonraki cümlede ‘altına adını yaz’ denilince şapka resminin altına

⁵⁰ Türkçe ve Türk Kültürü dersi, birçok sebepten dolayı kitapla beraber bir defter kullanmaya uygun bir ders değildir. Bu sebeple hazırlanan ders kitapları, yazılması istenilen şeyler için sayfalarında uygun yerlerin ayrıldığı biçim ve tarzda olmalıdır.

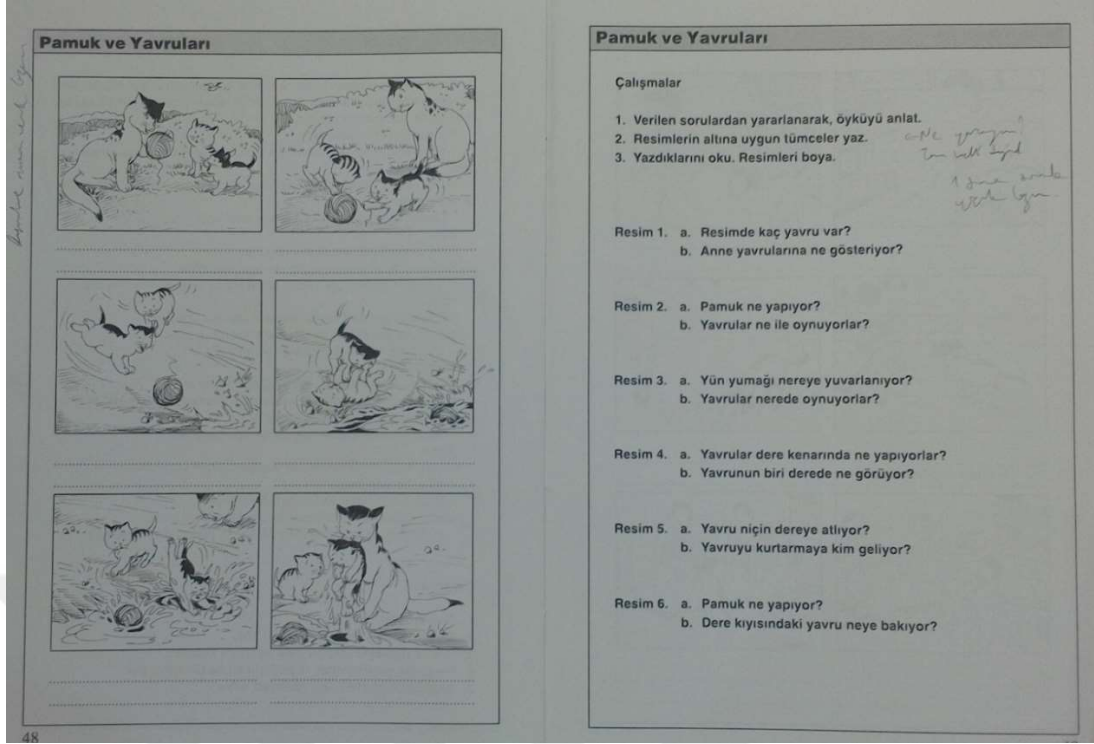
‘şapka’, eldiven resminin altına ‘eldiven’ yazılması gerekiyormuş gibi de anlaşılmaktadır. Yönerge cümlesi, bu belirsizliği ortadan kaldıracak nitelikte olmalı ya da kitap bir örneği kendisi yaparak ne istediğini tam belli etmelidir.

Aşağıdaki örnekte, cümle ve resimlerin sıralanması istenmiş ama öğrencinin bunları sıralarkenki durumu göz önünde tutulmamıştır. Sıralama yaparken belirlenen rakamları yazmak için konulacak küçük kutucuklar öğrenciye kolaylık sağlayacak, karmaşıklığı önleyecektir. (RD3KÇ/37) Karışık verilmiş olan her cümlemin başında bir rakam veya harf olmalı, her resim bölümünün köşesinde de aynı şekilde rakam veya harf bulunmalıdır. Öğrenci, sıraya dizerken cümleleri başındaki belirtece (harf-rakam) göre belirlemeli, resimlerle eşleştireceği zaman da örneğin ‘4 numaralı cümle ile 1 numaralı resim’ gibi bir kodlama yapabilmelidir. Böyle bir işaretleme olmadan yapmak küçük bir çocuk için hatta bir yetişkin için bile çok karmaşık ve zordur. Ve bu zorluk, gereksiz bir zorluktur, basit bir işaretleme aracılığıyla kolay ve zahmetsiz bir işleme dönüştürülebilir.



Görsel 60. Tasarımın, etkinliğin yapılabilmesini zorlaştıran tarzda olması.

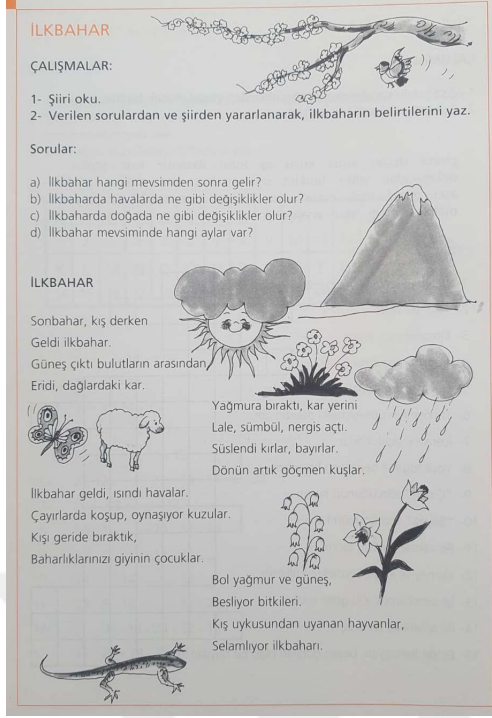
Bu örnekte de yazı olan kısımlarda sıralama için rakamlar yazılmış ama resimlere sıralama için rakam verilmemiş. Cümlelere verilen ‘Resim 1’ ve ‘a’, ‘b’ işaretleri olması gerektiği gibidir ancak resimlerin hangisinin 1, hangisinin 2 olduğu yazılmadığı için tam bilinmemektedir ancak tahmin yürütülebilmektedir. Buna gerek kalmamalıdır. Öğrenci sıralamanın yan yana mı alt alta mı olduğunda tereddüt etmemeli, belirsizlik yaşamamalıdır. (RD3KÇ/48-49)



Görsel 61. Tasarımın, etkinliğin yapılabilmesini zorlaştıracı tarzda olması.

Ayrıca, bu sayfadan önceki birçok etkinlikte ‘a’-‘b’ madde başlığı, yazılan cümleler için ‘hangisinin doğru ol’ması gibi seçenek görevinde kullanılmıştır. (RD3KÇ/48-49) Bu sayfaya kadar bu tarz benimsenmişken şekil olarak aynı ancak ifade ettiği bakımından farklı yapılmak istenen yeni şey için, diğerlerinden farklı olan yönün belirginleştirilmesi gerekir. Hatta belki de yapılmış bir örnek konularak öğrencin etkinlikleri yaparken bocalamasının ve bundan dolayı kendisini başarısız hissetmesinin önüne geçilmelidir.

Bazı kitaplarda, metni anlama çalışmalarının yapıldığı sayfalarda, metnin içeriği ile ilgili soruların metinden önce sorulacak şekilde yerleştirildiği görülmüştür. (DT3ADOK/52) Yukarıdan aşağıya sayfayı okuyup etkinliklerini yapan öğrenci henüz hakkında bilgi sahibi olmadığı şeyler için yöneltilen sorularla karşılaşacak, tereddüt edecek sonra durumu çözüp önce aşağıyı okuyup sonra her defasında yukarı dönüp cevaplarını verecektir. Bu süreç bir karmaşadır. Öğrencinin önce metni okuyacağı sonra sorulara cevap verebileceği düşünülerek sayfa tasarımı önce metnin okunması sonra sorularla karşılaştırılması sırasında olmalıdır.



Görsel 62. Tasarımın, sıralamaya bağlı, çalışmaya olumsuz etkisi.

Bu örneğimizde de dini bayramlarımızın anlatıldığı sayfada, sayfanın üstünde Kurban bayramı altında Ramazan bayramı yer almıştır. Oysa gerçek hayatta Ramazan Bayramı önce, Kurban Bayramı sonradır. Öğrencinin, zamanını ve sırasını doğru öğrenmesi için bayramlar, sayfada da sıralarına göre yerleştirilmeli ve anlatılmalıdır. (YDT2ÇK/59)



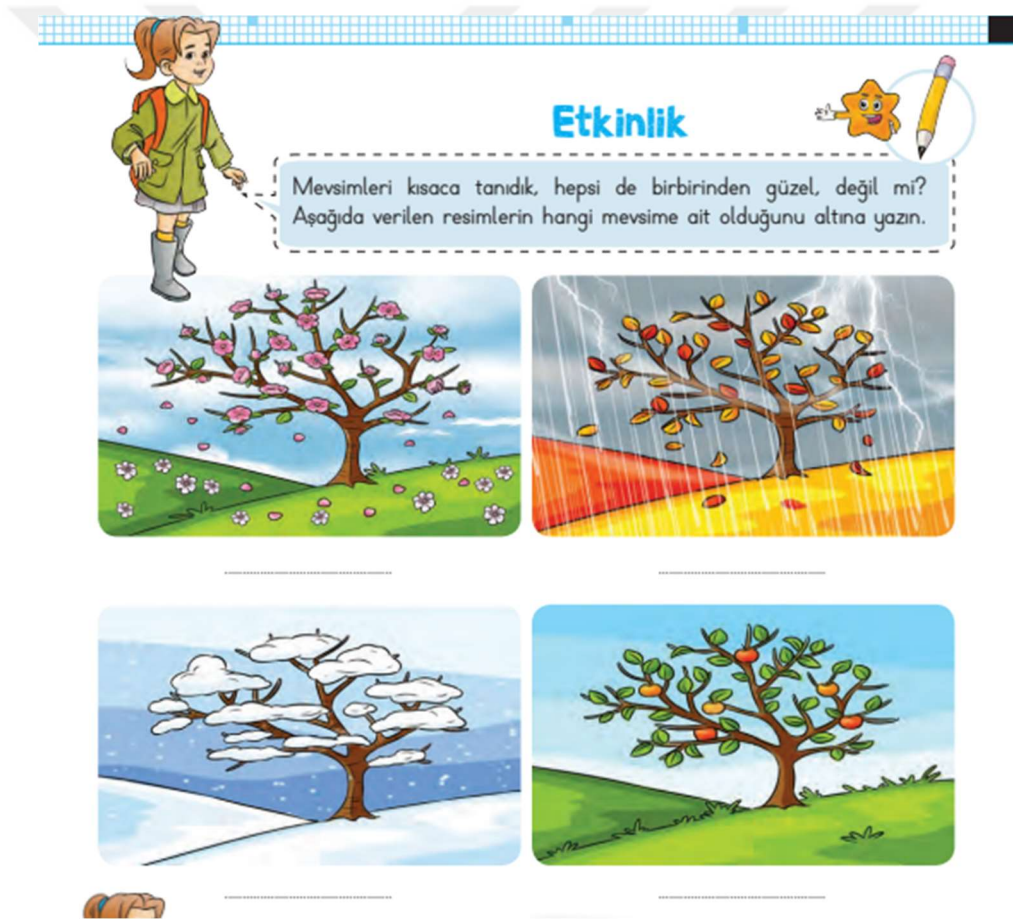
Görsel 63. Tasarımın, sıralamaya bağlı, öğrenmeye olumsuz etkisi.

Türkiye’de yapılan tatilden sonra tekrar Avrupa’da yaşanan ülkeye geri gelmenin, izin dönüşünün anlatıldığı sayfanın değerlendirme kısmında

‘Memleketinizin yerini Türkiye haritası üzerinde bulun. Edirne’den memleketinize giderken hangi şehirlerden geçtiğinizi arkadaşlarınıza ve öğretmeninize anlatın.’ (TTK6/28)

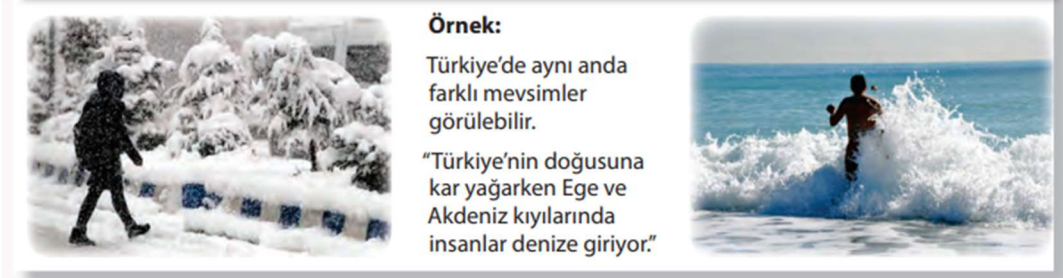
denilmektedir. Oysa dönüş anlatıldığı için etkinliğin ‘memlekette Edirne’ye giderken geçilecek şehirlere’ baktırmak şeklinde yapılması daha isabetli olacaktır.

Aşağıdaki örnekler de tek sayfada birbiri ardına yerleştirilen görsellerin, sıralarının ve konumlanma yönlerinin öğrenmeye olan olumsuz etkisi ile ilgilidir.



Görsel 64. Tasarımın, sıralamaya bağlı, öğrenmeye olumsuz etkisi.

Gerçek hayatta sıraları ‘ilkbahar, yaz, sonbahar, kış’ şeklinde olan mevsimlerin sıraları bu görselde bu sıraya göre verilmemiştir. (TTK3/137-150) Mevsim görselleri, sayfada; gerçek sıralarına, öğrenciye öğretilmesi gereken sıralarına göre yerleştirilmelidir. Değilse başka bir öğrenmeyi olumsuz etkileyecek, öğrenmeyi güçleştirecektir.



Görsel 65. Tasarımın, sıralamaya bağlı, öğrenmeye olumsuz etkisi.

Yine aynı gerekçelerle yukarıdaki görsel için şu değerlendirmeyi yapmak mümkündür. Türkiye’nin doğusu ile batısını mevsimsel özellikleriyle karşılaştıran ‘**Türkiye’nin doğusuna kar yağarken Ege ve Akdeniz kıyılarında insanlar denize giriyor.**’ (TTK6/35) ibaresine bağlı olarak yazının iki yanına konulan fotoğraflar, Türkiye haritası üzerine konulacak olsaydı kar ve deniz fotoğrafları yer/yön/konum olarak nereye konulacaksa harita olmadan yapılan bir yerleştirmede de öyle yapılmalıydı. Çünkü zihnimizde yerleşmiş olan bir Türkiye haritası vardır ve edindiğimiz bilgiler belleğimize yerleşirken öğrenme sürecinde bu formlar kullanılmaktadır.

‘Koray’ın Oyuncakları’ öyküsünde, annesinin eve gelmesi ve hayalin sona ermesi şöyle anlatılmaktadır:

‘Annesi kapıyı açtı. İçeri girer girmez de, ‘ Aman Tanrım! Bu da ne?’ diye bir çığlık attı. Annesi içeri girince oyuncaklar oldukları yerde kaldılar.’ (KO/14)

Yaşanan hayâl, dış dünyadan sızıntı olunca bitmelidir. Bu, ya zilin çalmasıyla olmalı ya da kapı açıldığı anda olmalıdır. Anne içeri girip çığlık attıktan sonra oyuncakların durduğunu söylemek/rüyanın bitmesi sahnesini oynamak zaman akışı açısından yanlış olmaktadır. Örneğin şöyle anlatılabilirdi:

‘Zırrr... Zil çalıyordu. Bir anda her şey durdu. Bütün oyuncaklar oldukları yerde kaldılar. Zil uzun uzun çalmaya devam ediyordu. Galiba annesi eve dönmüştü. Her yer darmadağınktı. Annesine nasıl açıklayacaktı şimdi bu durumu. Koray kapıyı açtı. Annesi içeri girer girmez ‘ Aman Tanrım! Bu da ne?’ diye bir çığlık attı. Oturma odası göçüyordu. Kırılan tabaklar ve bardaklar nedeniyle mutfakta yürümek bile zordu. ‘Bütün bunlar için geçerli bir sebebin vardır umarım’ dedi annesi kızgın kızgın.’

Ya da örneğin:

‘Zırrr... Zil çalıyordu galiba. Koray’ı oyuncaklarıyla daldığı oyundan bir kapı zili koparmaya çalışıyordu. Bu uzun uzun çalan zil galiba annesinin eve dönüşüne işaretli. Her yer darmadağınktı. Yerdeki oyuncaklarını ezmek için parmaklarının ucuna basa basa, havada uçuşanların çarpmaması için o tarafa bu tarafa eğile kalka kapıya doğru

giderken Koray, annesine durumu nasıl açıklayacağını düşünüyordu. Tam kapıya varıp kapının kolunu çevirmesiyle birlikte bir anda her şey durdu. Bütün oyuncaklar oldukları yerde kaldılar. Koray kapıyı açtı. Annesi ‘neden kapıyı bu kadar geç açtığını’ soracak ve kızacaktı ki olanları görünce ‘Aman Tanrım! Bu da ne?’ diye bir çığlık attı. Oturma odası göçüyordu. Kırılan tabaklar ve bardaklar nedeniyle mutfakta yürümek bile zordu. ‘Bütün bunlar için geçerli bir sebebin vardır umarım’ dedi annesi kızgın kızgın.’

Küçük yaramaz bir tilkinin başından geçenlerin anlatıldığı hikâyenin son bölümündeki, köpeğin alıkoyduğu yavrusunu kafesten kurtarmak için baba tilkinin onun yerine kafese girmeyi kabul etmesi ve sonrasında yaşananlar şöyle anlatılmaktadır:

‘Köpek küçük tilkiyi çıkarıp baba tilkiyi kafese kapatmış. Küçük yaramaz tilkinin yürümeye gücü yokmuş. Kardeşleri gelip küçük tilkiyi alıp eve götürmüş. Küçük yaramaz tilki günler sonra iyileşmeye başlamış. İyileşmiş iyileşmesine de evdeki mutluluk yerini üzüntüye bırakmış. Küçük tilki evdekilere ‘Niçin bu kadar üzgünsünüz?’ diye sormuş. Kardeş tilki: -Seni kurtarmak için babamız kendini feda etti, demiş ve bütün olanları tek tek anlatmış. Küçük tilki bu duruma çok üzülmüş...’ (KYT/16-19)

Küçük tilkinin; olayın içinde, birebir tanığı, kafesten çıkarılma sahnesinin başrolünde olmasına rağmen babasının kafese konulduğunu bilmiyor, yeni öğreniyor olması kurgusal bir hatadır. Sonra anlatılanlar aslında önce bilinenlerdir, yazarın da okuyucuya bu sırayı aksettirmesi beklenir.

Kurt ile tilki hikâyesinin kurgusu ana hatlarıyla şöyledir:

Kurt, tilkinin elindeki balığı görünce **‘Karnım da acıkmıştı hani’** (AK/13) diyor. Yiyeceğini paylaşmak istemeyen tilki, hem durumu kurtarmak hem de kurttan kurtulmak için kafasında plan yapıyor ve bir bahane uydurup onu güya taze balık yiyebileceği göle götürüyor. **‘Bak kurt kardeş şimdi hava kararınca kuyruğunu suya sokacaksın. Bir süre bekleyeceksin sonra da bu balıklar kuyruğuna takılacak. Sen de onları alıp dışarı atacaksın demiş.’** (AK/15) Akşam olmuş, hava soğumuş, göl buz tutmuş, derken avcılar gelmiş. Avcılar gelince tilki ona **‘kaç’** (AK/17) demiş ve kaçmak için hamle yapan kurt, kuyruktan olmuş. **‘Kuyruksuz buralarda herkese maskara olurum en iyisi ben çok uzak diyarlara gideyim demiş.’** (AK/19) ‘Kurttan kurtulduğunu anlayan tilki de yayın balığını gönül rahathlığıyla yemiş.’ (AK/19)

Kurt aç olduğunu söyledi, tilki yiyeceğini paylaşmamak için ona başka seçenekler sundu, yaşananlar sayfalar boyu sürdü, hikâye sonlandı ama hâlâ kurt bir lokma bir şey yemedi. Oysa açlık bu kadar uzun süre bekletilemeyecek bir ihtiyaç durumudur. Bu sürenin daraltılması gerekmektedir. Anlatım belli bir nokta üzerinde yoğunlaşamamış ve unsurlar arasında bulanık kalmıştır. Süre, kuyruğunu kaybetme, yaşadığı yeri terk etme düşüncesi ve karşısında da diğer kahramanın yiyeceğini paylaşmadan yeme arzusu tam oturmamaktadır.

Yunus Emre'nin, Hacı Bektaş Veli ve Tapduk Emre dergâhlarında yaşadıkları bölüm kitapta şöyle anlatılmaktadır:

‘Köyünde kıtlık olmuş. Yunus, **buğday istemek için** Hacı Bektaş Veli dergâhına gitmiş. Hacı Bektaş, onu Taptuk Emre'ye yönlendirmiş. Taptuk Emre, Yunus'u dergâha odun taşımakla görevlendirmiş. **Yıllarca dağdan kestiği odunları sırtında taşımış**. Hiç şikâyet etmemiş. Dergâha her zaman kuru ve dümdüz odunlar taşımış.’ (TTK4/98)

Birçok edebî kaynakta çok beğenilerek anlatılan hikâye yazarının elinde başka bir metne dönüşebilmektedir. Yukarıdaki metne göre Yunus, zor durumda olan köylülerine yardım etmek için yola çıkmış, buğday istemeye gitmiş ama oraya varınca gayesini unutmuş, köylülerini zor durumda yüz üstü bırakarak yıllarca oralarda kalmıştır. Kahramana, yazar eliyle kötü rol edindirilmiştir. Köylüleri için yiyecek bulması gerektiğini unutan kahramanın, hikâyenin devamında ne yaptığı okuyucunun ilgisini çekmeyecektir. Okuyucunun zihninde, Yunus Emre gibi bir ermiş şahsiyet, yazar elinde köylüsünü yüzüstü bırakıp dergâha eğri odun taşımamak gibi gereksiz bir işle meşgul olan birine dönüşmektedir.

‘Çocuklar için oyun oynamak dünyanın en güzel işlerinden biridir. Onlar oyun oynarken yemek yemeyi, su içmeyi hatta dinlenmeyi bile unuturlar. Zamanı ise çoğu zaman anneler hatırlatır: “Haydi, çocuklar yemek zamanı!” Çocuk olmak, oyun oynamak güzel şey değil mi?’ (TTK3/51)

Çocuklara dair çok güzel cümleler kurulmuş ancak ikinci cümleye bir ‘bazen’ sözcüğü eklemek yerinde olacaktır: ‘*Onlar oyun oynarken **bazen** yemek yemeyi, su içmeyi hatta dinlenmeyi bile unuturlar.*’

‘Kızakla tepeden aşağıya doğru kayıyordum. Birden arkadaşımı gördüm. Bana sesleniyordu: ‘Aşağı gel! Yeni kızığımıza bak! Benim kızığım daha hızlı kayıyor.’ Ben de omuzumu silktim, kaymaya devam ettim.’ (RD3İY/41)

‘Kızak’ başlıklı yukarıdaki metnin kurgusundaki kusurlar ve anlamındaki belirsizlikler ile ilgili olarak şunlar söylenebilir: Çocuk aşağıya doğru kayarken kendisini aşağıya

çağırın arkadaşı ile nasıl karşılaşır? Kayma anında bu kadar uzun bir cümle nasıl dinlenilebilir, bu kadar süre nasıl oluşur? Bir kızak, bakmaya degecek nitelikte nasıl bir kayma özelliğine sahip olabilir ki gösterilmek istenir?

‘Yukarıda öğrendiğiniz çalgıların resimlerini internetten bulun. Onları dörde katlayarak bir kavanozun içine atın.’ (TTK3/128)

Yönerge bu hâliyle ‘İnternette bulun, dörde katlayın’ olmaktadır. Oysa internette bulduktan sonra dörde katlayabilmek için önce o görseli kâğıt ortamına taşımak gerekmektedir. İşlem sırası ve yapılacak bütün işler net olmalıdır. Bu sebeple yönergeye ‘**çıktı almak**’ eklenmelidir.

‘**Büyüyünce ne olmak istersin? Boya.**’ (ATH2/62) yönergesinde de biraz düşünüldüğü gibi yazılmış, kitap cümlesi olacak şekilde olmamış, yapılacak çalışma; güzel, tam, anlaşılır, açık anlatılamamış. **Büyüyünce olmak istenilen meslek** düşünülecek, karar verilecek, o belirlenen mesleği temsil eden bir görsel **çizilecek** sonra da bu çizilen **boyanacak**.

Benzer bir başka yönergede de cümle ‘**Senin en sevdiğin çiçek hangisi? Boya...**’ (ATH2/79) şeklinde kurulmuştur. Oysa ‘**çiz ve boya**’ olmalıdır.

Anlatımda, anlaşılmanın ve hedeflenin gerçekleşmesi için görseller, metinler, yönerge ve ifadeler açık, anlaşılır ve sıraya göre olmalıdırlar.

Robin Lakoff iletişimde çatışmanın en aza indirgenmesi ile ilgili olarak belirlediği ‘**kibar ol**’ kuralı kapsamında karşıdakine dayatmada bulunmamayı, seçenek tanımayı, dinleyicinin kendisini iyi hissetmesini sağlamak için arkadaşça davranmayı önermektedir (Doğru, 2014: 656).

‘-Hoş geldiniz. **Ne istiyorsunuz?**

-Hoş bulduk. İki şişe süt, bir paket makarna, üç ekmek ve on yumurta istiyorum.’ (TTKH1ÇK/70)

alışveriş diyalogunda sarf edilen ‘ne istiyorsunuz’ sorusunun yerine gerçek hayatta, incelik ve nezaketin gözetildiği sağlıklı iletişim ortamında, ‘**Ne istersiniz?**’ kullanılmaktadır. Değilse ‘ne istiyorsunuz, ne işiniz var burada, gidin buradan’ gibi bir anlam hissettirmektedir.

‘Kalemimin ucunu açmam gerekiyor. Bana bir kalemıraş **verir misin?**’ (ATH2/65)

cümlesinde de yüklem geniş zaman kipinde kurulunca biraz emir ya da kızgınca söylenen kibarlık eklenmiş emir gibi olmaktadır. Onun yerine yeterlilik kipiyle **‘verebilir misin’** şeklinde kullanılması daha uygun, nazik ve kibar görünmektedir.

Sağlıklı iletişim için kibarlık ve nezaket ilkelerine bağlı kalınmalıdır. Ancak ifadelerin doğru ve yerinde kullanılmadıklarında da nezaket ve kibarlık karşıtı anlam taşıyabildikleri göz önünde tutulmalıdır.

Grice’ın ilkelerinin uzantısı olan çalışmalar yapıp onları daha ayrıntılı olarak ele alan Geoffrey N. Leech (1983) de kişiler arasındaki iletişimsel uyumsuzluk ve çatışmaları veya olası kırılganlıkları önleyerek ya da ortadan kaldırarak en üst düzeyde iletişimsel uyuşmayı sağlamak adına belirlediği kibarlık ilkeleri ile ilgili olarak **‘uyuşum ilkesi’** kapsamında; diğeri ile aradaki görüş ayrılıklarının azaltılmasını, görüş uyuşumunun arttırılmasını; **‘duygudaşlık ilkesi’** kapsamında da diğeri ile aradaki karşıt duyguların azaltılmasını, duygudaşlığın arttırılmasını önermiştir (Turan, 2013: 129).

Aşağıdaki örneklerde görülen ‘korkma, nefret etme, sevmeme’ gibi rahatsız edici ifadelerin kullanımı bu bakımdan yerinde değildir.

‘Hey! Bana bak. Buradayım! Hemen söyle. Sen nelerden / kimlerden **nefret ediyorsun?** Nelerden / kimlerden korkuyorsun?’ (TTKH1DK/134) ‘Koladan **nefret ediyorum.** Peynirden **nefret ediyorum.**’ (TTKH1DK/137) ‘Hayır, ben resim dersini pek **sevmiyorum**’ (TTKH2ÇK/16), (hâl eklerini anlatmak için verilen örnekler) **‘senden nefret ediyorum’** (TTKH1ÇK/89), ‘Banyodan / Banyoda **nefret ediyorum.**’, ‘Farelere / Farelerden **korkuyorum.**’, ‘Ablamdan / Ablamın **korkuyorum.**’, ‘Yılandan / Yılanı **korkuyorum.**’, ‘Böcekten / Böceğe **korkuyorum.**’ (TTKH1DK/134).

Aynı şekilde **‘düzenli bir insan değilim.’**, **‘çok çekingenim.’** (TTKH2DK/77) gibi olumsuz durumları/örnekleri, kahramana kendisi için söyletmek ‘ben’ anlatımı kullanmak pedagojik olarak yanlıştır. Kardeşiyle kendisini tanıtan kahramanımız olumsuz özelliklerden söz ederken 3.tekil şahıs anlatımını kullanmalı, olumsuz özellikler ‘ben’ anlatımıyla okuyucuya söylenmemelidir. ‘Ben’ anlatımlı olumsuzluklar; gitar çalamamak, iyi futbol oynayamamak, iyi ip atlayamamak, top sektirememek gibi daha çok beceriye dayalı, kişilik ve karakter ile ilgili olmayan, özenilemeyecek olumsuzluklar olmalıdır.

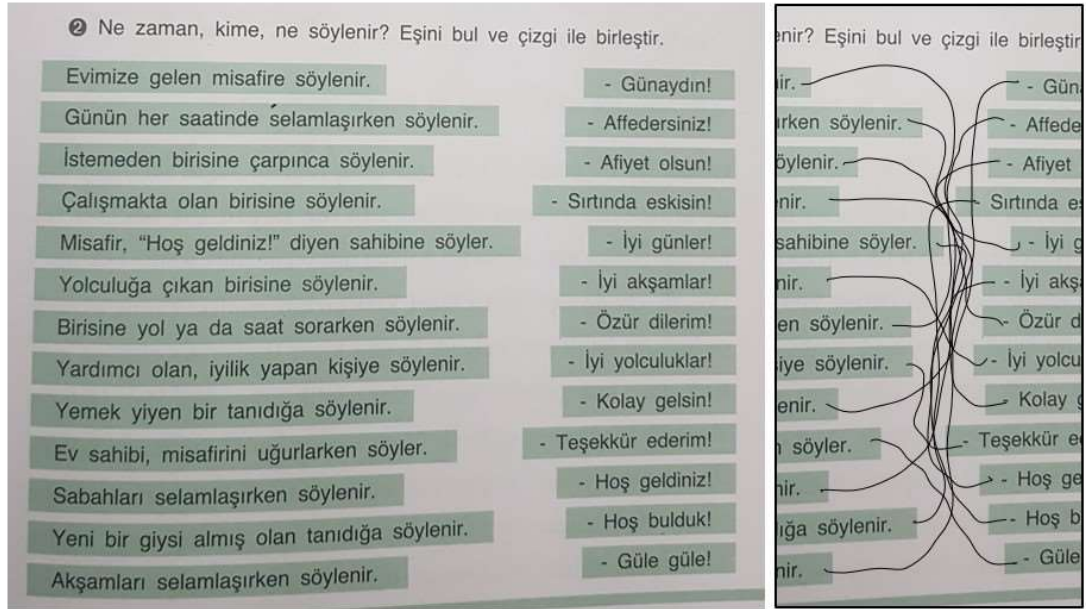
Duygu ve düşüncelerin her türlü yaşamanın bir parçasıdır ancak olumsuz duygu ve düşüncelerin vurgulanması, fazlaca ve kolayca olması, çocuğa telaffuz ettirilmesi doğru bir yaklaşım değildir.

3.1.2. Göstergebilim İle İlgili Olanlar

İletişimde geniş bir yelpazede her tür göstergelyi ele alıp içerdığı derin anlamı araştıran ve her türlü iletişim sürecini bir metin olarak okuyup anlamın ne olduğunu analiz eden göstergebilim; göstergeleri iletişimi ön plana alarak inceler, anlamın nasıl oluştuğu, görünen anlamın ötesindeki anlamın ne olduğu ve anlamsal olarak yüzeysel boyuttan derin boyuta nasıl geçilebileceği üzerine odaklanır, çözümlemeye çalışır ve anlamlandırma sürecini parçalara ayırarak bütünü görmeyi hedefler (Civelek ve Türkay, 2020: 773-782).

Göstergebilimin bakış açısına göre taranan dökümanlarda, göstergenin içerdığı ve yansıttığı derin anlam göz önünde tutulduğunda incelik açısından öne sürülen ilkelerin işaret ettiği karşıt durumlar görülmektedir.

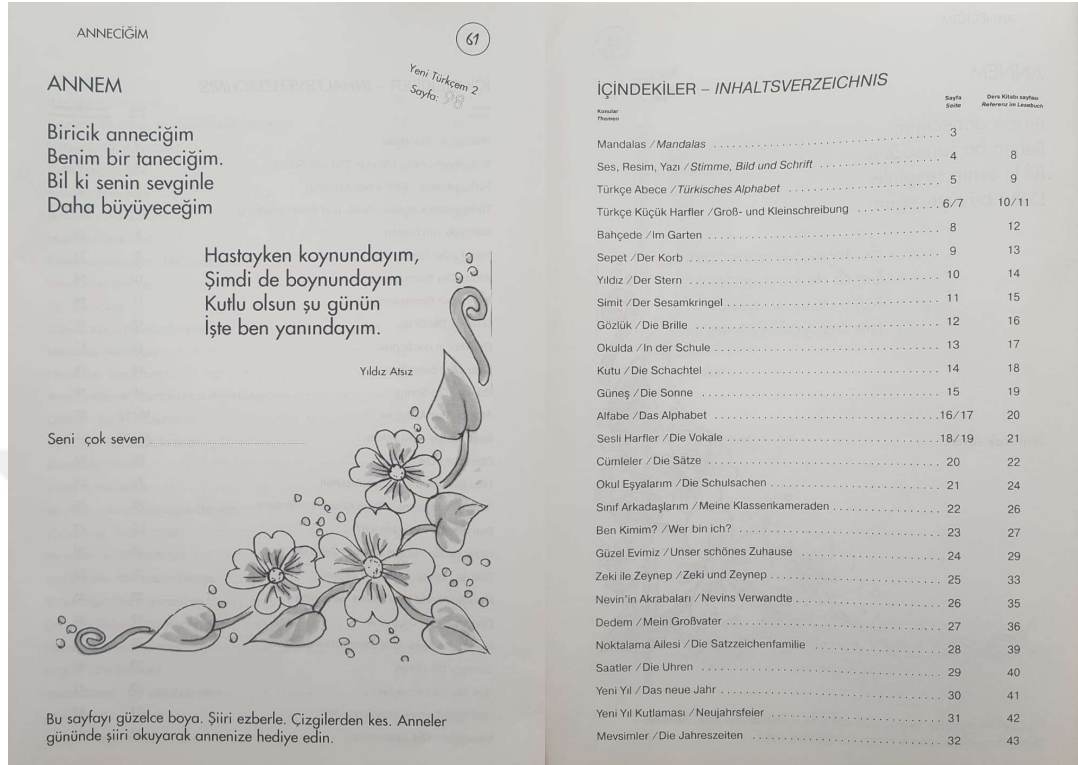
‘Eşini bul ve çizgi ile birleştir.’ (TADÇD3/55) yönergesi ile yaptırılan eşleştirme etkinliğinde istenilen yapıldıktan sonra ortaya görsel olarak çok karmaşık ve güzel olmayan bir görüntü çıkmaktadır. Çizgi ile yapılan eşleştirmeler doğal olarak biraz karışıkçadır ancak iyi bir tasarımla bu, pekâlâ göze rahatsızlık vermeyecek olağanlıkta yapılabilir.



Görsel 66. Çalışmanın yapılmış hâlinin ortaya kötü görsel çıkarması.

Aşağıdaki örnekte anneler günü için hazırlanan etkinlik sayfasında **‘Bu sayfayı güzelce boya. Şiiri ezberle. Çizgilerden kes. Anneler gününde şiir okuyarak**

annenize hediye edin.' (YT2ÇK/61) denilmiş, ancak kesilip anneye hediye edilecek sayfanın arka kısmına kitabın içindekiler sayfası denk gelmiştir.



Görsel 67. Yapılan çalışmanın biten hâlinin kötü sunum olması.

Eğer bu sayfa kesilip hediye edilecek şekilde düşünülüyor/tasarlanıyorsa tasarımcı sayfanın arkasını da hesaba katmalıdır. Sayfanın arkası da bu etkinliği tamamlayacak nitelikte olmalıdır. Değilse bu şekilde hediye edilmesi özensizliktir ve kaba bir tutum olmaktadır.

Aynı kaba davranışa; **'Buradan kesip boy. Şiir ezberle. Ezbere oku ve annene hediye et.'** (YT3ÇK/61), **'Anneler günü sabahı annenize okuyun ve kendisine verin.'** (YT4ÇK/61) yönergeleriyle başka kitaplarda da rastlanmıştır.

'Atatürk'ün konu edildiği sayfanın (YDT4/114) hemen sonrasında Türk kültürü ile ilgili olmayan **'Noel Baba'**nın (YDT4/115) anlatılması, ikisinin aynı tarih ve kültür dairesinde ele alınması algı, zihinsel süreç ve öğrenme açısından yanlıştır.

Her tür iletişim ortamında olduğu gibi ders kitabı sayfalarında da dile getirilenlerin/sunulanların, bütün cepheleriyle ele andıklarında ne ifade ettiklerinin ayırımına varmak gerekir. Değilse bazen yapılmak istenilen ile yapılanlar birbiriyle uyumlu olmayabilmekte, yanlışla düşülebilmektedir.

3.1.3. Edimbilim İle İlgili Olanlar

Edimbilimi, bilme faaliyetleri ve konularının pratik sonuçlara bağlı olduğunun kabul edilmesi veya böyle olduğu varsayılmasıyla onların elde edildiğini benimseyen kuramdır (Lehvîmel, 2013: 233-234). Konuşucunun söylediklerini sistematik bir şekilde anlamaya çalışırken (Grundy, 2000: 10) iletişim ortamının dil dışı kurallarını da (Uslu, 2005: 36) hesaba katarak konuşmalardaki tutum, davranış ve dünyayı algılama yetisi ile derin anlamı görmeye, ifadelerin anlamını ve bunların dinleyici/okur tarafından nasıl yorumlandığını göstermeye çalışır. Sözü zenginleştirmede ve söylenmeyen şey hakkında yorum yapmada araya girme potansiyeli ve salahiyeti sayesinde edimbilim, sıradan dil delâletinin gönderimde bulunamayacağı ve ortaya koyamayacağı farklı yorum imkânları sunar (Lehvîmel, 2013: 242).

En kısa tanımını ‘sözcenin yorumlanması’ olarak yapabileceğimiz edimbilime göre her tür dil olgusu, kullandığı bağlamın etkisini taşır ve konuşucuların bu bağlamı değerlendirme biçimleriyle anlam kazanır (Eziler-Kıran, 1990: 57). Her iki tarafın da aynı toplumsal uzlaş ortamında bulunmaları yani aynı dil oyunu içinde olmaları sayesinde karşılıklı anlaşma sağlanmaktadır. Taraflar arasında anlam aktarımı; sembollere, sözlere ve kelimelere bireyler tarafından yüklenen niyetli içeriklerin uzlaşım sal gerçekleşmesiyle olmaktadır (Er, 2019: 62). Bu süreçte en belirleyici faktör dil-bağlam ilişkisidir.

Bağlam (context), bildirişimi belirleyen temel etkenlerdendir (Yılmaz, 2020: 25-26). Çünkü aynı sözcüklerle, aynı yapı ve aynı anlamları taşıyan sözceler ile farklı edimsöz gerçekleştirilebilir (Turan, 2013: 105). Bağlamdan bağımsız bir düz anlam yoktur. Bu sebeple düz anlam, aktarılma istenen anlamın tespit edilmesinde tek başına yeterli değildir (Searle, 2011: 15). Dil göstergeleri yalnız anlamları ile değil sesleri, söyleyişleri, çağrıştırdıkları, hissettirdikleri ve düşündürdükleriyle metin içinde yer alırlar. Bunun için de, dil göstergelerinin sözlük anlamlarından değil, kullanıldıkları yerde kazandıkları değerlerden söz etmek yerinde olur (Aktaş 2009: 195).

Konuşmacının ne aktarmaya çalıştığını inceleyen bilim dalı (Yule, 1996: 3) olan edimbilim, bağlam ve durumlar arasındaki ilişkileri yorumlayarak dilin belirli bir bağlam içerisinde nasıl kullanıldığını; konuşmacının/yazarın neler aktardığını ancak

dinleyicinin/okuyucunun içinde bulunduğu/sahip olduğu şartlar neticesinde oluşan bağlamlara bağlı olarak ne anladığını, söylenenlerin ne anlama geldiğini gösterir.

Anlam üretmek için **bağlamı** esas alan edimbilim, bu süreçte, iletişimdeki katılımcıların amaçlarını, niyetlerini, psikolojik, sosyal ve fiziksel şartlarını, bilgilerini, kültürel birikimlerini, aralarındaki sosyal ilişkilerini ve statülerini, rollerini vb. dikkate alarak, üretilen iletileri **yorumlar** (Yılmaz, 2020: 1). Dinleyenin durumunu ve şartlarını gözetirken konuşanın **amacını ve niyetini** (Lehvimel, 2013: 235) görmeye dair **çıkarımlarda** bulunur. Bu süreçte konuşucunun niyetinin/amacının anlaşılmasındaki temel nokta, muhatapın belirli bir bağlam içinde varsayımlar oluşturması temeline dayanmaktadır. Konuşmaya dayalı **sezdirimler**, cümlelerin düz anlamında yer almaz, konuşucu tarafından sezdirilir. Muhatap, diğer iletişimsel ipuçlarını da değerlendirerek gerçekte kastedilen anlamı çıkarsar (Recanati, 1993: 245). Sezdirimin içeriğini, edimbilimsel çıkarımlar oluşturur (Yılmaz, 2020: 55). ‘Çıkarım’ kavramına vurgu yapan H.Paul Grice, iletişimi, açıkça söylenmeyen ama konuşucu tarafından sezdirilen bir niyetin dinleyici tarafından sezilmesi olarak görmüştür (Yılmaz, 2020: 69).

Yazarın herhangi bir kastı olmasa bile bazen okuyucunun durumuna göre **çıkarımlarda** bulunmak mümkündür.

‘Ben küçükken annem bana, ‘Eğer koç görürsen korkma ve kaçma. Hemen yere otur, o zaman sana hiçbir şey yapmaz. Bırakır gider,’ dedi.

Birgün arkadaşımın evine gidiyordum. Dar sokakta, karşıma bir koç çıktı. Korktum, fakat annemin dedikleri aklıma geldi, hemen yere oturdum. Koç beni oturduğum yerde de süstü. Geri geri gidip üstüme geliyor, vücuduma çarparak canımı acıtıyordu. Bir yandan ellerimle kafamı koruyor, bir yandan annemin sözlerini düşünüyordum.

Koç beni bırakıp gitmedi. O sırada çeşmeye giden yengem imdadıma yetişti, beni kurtardı.

Arkadaşıma gitmedim, eve döndüm. Üstüm başım toz içindeydi. Elim ayağım titriyordu. Koçun çarptığı yerler ağrıyordu. Ağlamaya başladım.

Annem, ‘Ne oldu?’ diye sordu. Ben de, ‘**Senin dediğini yaptığım için koç beni bu hale getirdi,**’ dedim. Herkes gülmekten kırılıyordu. Olan olmuştu. Onlarla birlikte ben de güldüm.’ (TADD5/29)

‘Ben Küçükken’ başlıklı yukarıdaki anı yazısı, okuyucu için eğlenceli olabilir ancak yapılabilecek bir çıkarım ile ders kitabını kullanan minik çocuklara ‘annenizin sözünü

dinlemeyin' mesajını da vermiş olmaktadır. Bu bakımdan küçüklere hitap eden bir kitapta olmamalıdır.

Cacabey Medresesi başlıklı metin:

'Medrese, Selçuklu zamanında Cacabey tarafından **1272'de yaptırılmıştır. Burada gökyüzü incelemeleri yapılmıştır. Güneşin, ayın, yıldızların hareketlerini inceleyen bir gözlemevi olarak kullanılmıştır.** Minaresi mavi çinilerden yapılmıştır. Işık alan kubbesi ve **füze görünümlü yapısı dikkat çekicidir.**' (TTK4/114)

Astronomi alanında kullanıldığı için duygusal davranılıp füzeye benzetildiği düşünülmektedir. Değilse Selçuklular, füze teknolojisi konusunda mahir, astronomide ilerlemiş bir devlet değildi ve o yıllarda da henüz füze teknolojisi yoktu. Selçuklu mimarisinin özelliği olan ve başka alanlarla ilgili yapılarda da kullanılan bir kubbe tarzını füzeye benzetmenin yerinde olmadığı görülmektedir.

'Küçük tavşan bütün hayvanlarla iyi dostluk kurar. Herkes ile aynı derece ilgilenip, oynar. Günün birinde köpekler küçük tavşanın peşine düşerler. Küçük tavşan köpeklerden kurtulmak için arkadaşlarının yanına koşar. Önce atın yanına gidip, ondan yardım ister. Fakat at, özür dileyip, yapması gereken başka bir işi olduğunu söyler. Bunun üzerine tavşan koşarak, boğanın yanına gider. Ondan köpeklerle karşı kendisini korumasını rica eder. Boğa da yardıma gelemeyeceğini için üzgün olduğunu, bir arkadaşı ile buluşması gerektiğini söyler. Tavşan zaman kaybetmeden, keçi ve koçun yanına koşar. Fakat onlar da birer bahane bulup, tavşanı oyalarlar. Köpeklerin kendisine doğru iyice yaklaştığını farkedenden tavşan tüm gücü ile kaçmaya başlar. Köpeklerle yakalanmadan, ilerdeki çalılıkların arasına girip saklanır. Köpekler bir süre çalılığın etrafında beklerler. Tavşanın geri çıkmayacağını anlayınca, oradan uzaklaşırlar. O günden sonra küçük tavşan **işlerini başkalarına güvenmeden, kendisi yapmaya** başlar. ' (RD3KÇ/39)

Anlatılanı göre tavşanın arkadaşları kötü kimseler değiller ama buradaki anlatımda ona kötülük yapmış oldular, zor zamanında yanında olmadılar, kolaylıkla yapabilecekleri şeyleri yapmaktan geri durdular. Bahaneleri çok geçersiz bahanelerdi. Yani aslında hepsi iyi insanlardı ama bu hikâyede tavşan bu iyi ortamda iyi arkadaşlarından 'bir daha kimseye güvenmeme' dersini almış oldu. Bir tutarsızlık çıktı ortaya. Hikâyede 'kendi işini kendin yapmalısın' öğretilmek isteniyorsa eğer başka bir kurgu yapılmalıdır. İlgi çekici, vurucu bir son ile de bitirilmemiştir. Arkasından köpekler kovalarken boğanın yardıma gelemeyeceğini söylemesi yanlıştır. Geleceğe dair bir süre olmadığı ve an devam ettiği için 'yardım edemeyeceğini' söylemelidir.

Bilinen '**Ağustos Böceği ile Karınca**' hikâyesinin anlatıldığı okuma parçasının sonu şöyle bitirilmiş:

‘Soğuk havalarda ağustosböceği yiyecek bulamamış. Günlerce aç kalmış. Açlıktan ölmek için karıncaya yiyecek istemeye gitmiş. Fakat **karınca ona yardım etmemiş. Sonunda ağustosböceği soğuktan ve açlıktan ölmüş.**’ (DT2ADOK/23)

Ana fikri; çalışmak, hazırlık yapmak ve tedbirli davranmak olan hikâyenin sonu bu parçada farklı bitirilmiş, amaç hâsıl olmamıştır. Gerçekte, tembelliği yüzünden zor duruma düşen ağustos böceği, karıncanın kapısını çalacak, karınca da yaptığı yanlışın sonuçlarını onun yüzüne vuracaktır. Hikâye bittiğinde okuyucu gerekli dersi alacak, ağustos böceği mahcup olacak, karınca ise doğru kişi olarak algılanacaktır.

Ancak yukarıdaki örnekte hikâye bittiğinde karınca kötü kahraman olmaktadır. Ağustos böceği için yazın çalışmayı ihmal edip şarkı söylemeye dalmanın cezası soğuktan ve açlıktan ölmek olmamalıdır. Buna sebep olan ya da bu kötü sona göz yuman karıncanın yaptığı davranış yanlış, karınca acımasız karakter, ağustos böceği ise yardım edilmeyen zavallı durumundadır.⁵¹

‘Keloğlan Lokantada’ hikâyesi:

‘**Keloğlan**, arkadaşı ile lokantaya gitmeye karar veriyor. Keloğlan arkadaşına ilerdeki lokantayı gösteriyor. Lokantaya girip fiyat listesine bakıyorlar. Keloğlan cüzdanındaki paraları çıkarıp, sayıyor. Cüzdanında yeterli para olmadığını, görüyor. Buna rağmen masaya oturup yemeklerini ısmarlıyorlar. Keloğlan parayı ödememek için bir kurnazlık düşünüyor. Yemeğin etrafında uçuşan sineklerden yakalayıp salatanın içine atıyor. Öfkeyle garsonu yanına çağırıyor. Salatanın içindeki sinekleri gösteriyor. Bu durumda para ödemeyeceklerini söylüyor. Garson oldukça mahcup, bir Keloğlan’a bir de sineklere bakıyor. İki arkadaş **para ödemededen lokantadan çıkıyorlar.**’ (RD3KÇ/67)

Yalan söyleyen, hile yapan kimselerin kazandıkları hikâyelerin öğrencilere yönelik hazırlanan kitaplarda olması genel olarak doğru bir davranış değildir. Buna rağmen yukarıdaki hikâye herhangi iki yaramaz arkadaşın bunu yapması üzerine kurgulansaydı çok problem olmayabilirdi belki ama bu sahtekârlığı yapanın millî motif/kahraman Keloğlan olması doğru görülmemektedir.

‘Babamın Bahçesi’ metninde yazar, ölen babasının ardından sattıkları evlerinin son durumundan söz ederken evi satın alanlar için hakkı olmayacak şekilde kötü konuşmuş hatta sona doğru biraz küstahlık bile yapmıştır:

⁵¹ Bilinen hikâyeye rağmen karıncayı değil ağustos böceğini makul karşılayan edebî anlayış ve yazılar da belli bir ana fikri olan eserlerdir. Kendi zemininde bir felsefesi vardır. Ancak yukarıdaki hikâyede sorun, sonunun yanlış yazılmasıdır.

‘...Ne güzel günlerimiz geçmişti orada. **Fakat şimdi başka birileri oturuyor o evde. Bizim, o çamın her dalına saklanmış anılarımızın, kahkahalarımızın, mutluluklarımızın ve üzüntülerimizin fakında bile değiller. Kayısı ağacımızı bize sormadan kesmişler. Yeni ev sahibi, ‘Kiraz artık kurtlandı,’ diyormuş. Senin ektiğin lâlelerin, kasımpatıların yerine maydanoz, soğan ekmiş. İyi ki görmedin baba, görseydin üzüldürdün...**’ (TADD5/93)

Okuyucunun yaptığı çıkarım; alıcının satın aldığı şey ile ilgili yaptığı değişiklikler satıcıya karşı yapılan bir yanlışlıktır/haksızlıktır/kötülüktür, çiçeklerin yerine bitki ekmek de kötü bir davranıştır vb.

‘Mehmet Akif Ersoy zengin bir adam mıydı? Pek sayılmaz. Kendisi bir veterinerdi. Hava çok soğuk olunca, kendisi gibi veteriner olan bir arkadaşının paltosunu giyiyordu. Arkadaşı “Kendine bir palto al!” deyince ona küstü ve tam iki ay onunla konuşmadı.’ (TTK5/75)

Mehmet Akif ile ilgili anlatılan anekdotların birleştirilmesi ile oluşturulmuş kurgusu hatalı bir metin ortaya çıkmıştır. Bu anlatıma göre M.Akif kusurludur, paltosunun daha fazla kullanılmasını istemeyen arkadaşı haklıdır. Bu anlatımdan, M.Akif’in arkadaşlarına ait şeyleri kullanmada özensiz ve haksız yere kırılğan olduğu çıkarımı yapılmaktadır.

‘Bir rivayete göre Kanuni Sultan Süleyman Balkanlarda seferde iken ordusu bir asma bahçesinin yanından geçer. Askerlerden biri dayanamayıp asmadan bir salkım üzüm koparır. Kopardığı üzümün parasını vermek ister fakat bahçe sahibini bulamadığı için üzümün parasını bir kese içinde asmanın dalına asar. Ordu yolda ilerlerken bir köylü koşarak yaklaşır ve askerlere Kanuni Sultan Süleyman ile görüşmek istediğini söyler. Askerler köylünün isteğinin yerine getirirler. Kanuni’nin huzuruna çıkan köylü “Efendim benim bahçemin yanından geçen askeriniz bir salkım üzüm koparmış ve parasını da asmanın dalına asmış. Ne iyi ahlaklı askeriniz var. Bu ordunun sırtı yere gelmez” der. Buna şaşırان Kanuni “O asker parasını da asmış olsa o bağdan üzüm koparmamalıydı” diyerek hemen **o askerin bulunmasını ister. Huzura çağrılan askerin görevine hemen oracıkta son verilir.** Bu duruma şaşırان köylü “Efendim askeriniz haram yememiş ki! Üstelik üzümün parasını da asmanın dalına asmış” der. Kanuni, “Eğer parasını asmamış olsaydı daha ağır ceza alırdı. Parasıyla da olsa izinsiz mal alınmaz. Böyle bir askerle de zafer kazanılmaz” demiştir.’ (TTK3/111)

Burada da yaygın bilinen hikâye farklı anlatılmıştır. Yaygın bilinenin değiştirilmemesi ya da her yazarın kendi inisiyatifıyla değiştirebileceği görüşleri vardır. Kurguda yapılan bu değişikliğin, toplum belleğinde yer etmiş olan hâline zarar vermediği, temasını bozmadığı müddetçe öğrencilere yönelik hazırlanan kitaplara alınabileceği düşünülebilir. Ancak bu metinden öğrenci, erdemli davranan askeri cezalandıran, acımasız padişah Kanuni Sultan Süleyman çıkarımını yapabilmektedir.

Oruç ibadetinin anlatıldığı metinde geçen; **‘Bu ibadete hemen hemen bütün dinlerde rastlanır.’** (TTK7/74) cümlesinin, bu ibadetle ilgili olarak sadece Müslümanlığa ait bir ibadet olmadığını; bütün dinlerce, dolayısıyla bütün zamanlarda bütün anlayış ve inanç çevrelerince önemsenen bir ibadet olduğunu söylemesi, öğrenciye bu çıkarımı yapabilmesini sağlaması önemlidir. Çünkü bu ifade, öğrenciye oruç ibadetini daha şümullu olarak gösterecektir. ‘Bir Kar Tanesi’ başlıklı metinde ise; su damlalarının buharlaşarak gökyüzünde toplanmaları, yağmur ve kar olma sürecini yaşamaları anlatılırken kullanılan **‘Arkadaşım** sözünü bitirmeden kar olup yeryüzüne inmeye başladı. Onun arkasından ben, benimle birlikte milyonlarca tanecik birbiri ardına kar olup yağmaya koyulduk.’ (TAD5/90) cümlelerinde geçen ‘arkadaşım’ sözcüğü, öğrenciye; birlikte hareket etme, bir amaç ve hedef birliğinde olma, kader birliği yaşama süreçlerinde birlikte olduklarını arkadaş olarak görme anlayışının olması gerektiği çıkarımını vermektedir. Bu anlatım, sözcük ve cümleler dolayısıyla bu metinler iyi/ başarılı olarak gösterilebilecek örneklerdir.

Metinler oluşturulurken –yazar tarafından düşünülmemiş olsa bile- okur tarafından yapılabilecek çıkarımlar hesaba katılmalıdır.

Çıkarım yapılabilecek bazı yerlerde de yazarın bu yönde **amaç ve niyetinin** var olduğu görülmektedir.

Tavşana yarışma teklif eden kirpi **‘Baştan söyleyeyim ben seni yenerim’** (KKTY/4) diyor, **‘Tavşan alaycı bir gülümsemeyle: Sen mi beni yeneceksin. Şaka yapıyorsun galiba’** (KKTY/6) deyince de yazar **‘Bu sözler kirpinin çok ağırına gitti.’** (KKTY/6) diye anlatıyor. Oysa tavşanın söylediği kirpinin söylediğinden fazla değildir, ağırına gitmemesi gerekir. ‘Alaycı gülümseme’ ağıra gidebilirdi belki, o zaman da ‘sözler’ yerine ‘tavır’ denmesi gerekirdi. Yazarın niyeti-amacı yarışmayı kazandıracağı kahraman kirpiye onu hırslandıracak unsur kazandırmaktır.

Ders kitabının, üniteleri ilerletmek için kullandığı kahramanı olan Yusuf’un, konunun başında, ilk sayfasındaki,

‘Baba! Bu güzel binada büyükelçilik yazıyor. Burası nasıl bir yer? Büyükelçilikte neler yapıyor? Çok merak ediyorum. Bakar mısın? Hem de üç katlı.’ (TTK8/13)

cümlelerinden, malumatı olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak birkaç sayfa sonra sarf ettiği;

‘Nasıl yani? Şimdi konsolosluk ve büyükelçilik farklı mı? İlk kez duydum.’
(TTK8/16)

cümleleriyle ise bir hayli bir şeyler bildiği, yakın alanlar ile ilgili farklılıklara vâkıf olduğu görülmektedir. Yazarın amacı, bu iki yakın kurumu birbiriyle karşılaştırarak bilgiyi pekiştirmektir. Ancak okuyucu nezdinde bir inandırıcılık problemi ve tutarsızlıktır.

Kahramanın büyükelçilik gezisinin ilgili bölümünün tamamlandığı son sayfada sarf edilen;

‘Aslında buraya kadar gelmişken kimliklerimizi yenilesek ne de güzel olur.’
(TTK8/20)

cümlesi ile ‘burada örneğin kimlik yenileme işlemi yapılabilir’ demek niyetindedir yazar, ancak bilinçsizce ve sorumsuzca söylenmiş bir cümledir. Büyükelçilik/Konsolosluk geçerken uğranılan bir yer, kimlik denk gelince yenilenecek bir kart değildir. Bu, makama ve kimliğe saygısızlıktır. Ayrıca eleştirel bakıldığında bu, tipik bir Türk davranışdır. Farklı milletlerin özellikleri ile ilgili bir komedi yapılacak olsa Türk milletinin alışkanlıkları ile alay etmek için kullanılacak motiflerden biridir. Böyle bir tutum ders kitabı sayfalarında görülmemelidir.

Annesi sabah Yusuf’u uyandırıyor ve bu arada da akşam amcasığilin kendilerine misafirliğe geleceğini söylüyor. Bunun üzerine uykusundan uyanan Yusuf’a yazar şu abartılı cümleleri kurduruyor:

‘Amcamlar mı? Yaşasın! Amcamı çok seviyorum. Türkiye’yle ilgili öyle çok şey biliyor, öyle güzel hikâyeler anlatıyor ki onu sürekli ağzım açık dinliyorum. Eminim yine bana bir sürü ilginç şey anlatacaktır amcam.’ (TTK8/119)

Hemen hemen yetişkin bir çocuğun, amcasının akşam kendilerine gelmesine bu kadar çok sevinmesi, sevinse bile sabah sabah yeni uyanmışken onu çok sevdiğini söylemesi abartılıdır, atfedilen bu bilinç ve iştah inandırıcılıktan çok uzaktır. Bu yaştaki bir çocuğun ‘onu ağzım açık dinliyorum’ demesi, zorlama kurguyu açığa çıkarmaktadır. Yazarın amacı okuyucuyu bu tip ile etkilemektir. Ancak bu tutum okuyucuya inandırıcılıktan uzak ve yapay olarak çok belli edilmektedir.

‘Atatürk’ün konu edildiği sayfanın (YDT4/114) hemen sonrasında Türk kültürü ile ilgili olmayan ‘Noel Baba’nın (YDT4/115) anlatılması, ikisini aynı tarih ve kültür dairesinde ele alınması; durumun karmaşılaştırılması, olanın görmezden gelinip

olmayan dayatılması, kültürel ortamın kutuplaştırılması anlamlarına gelir ki bu da kendi hesabını, dünya görüşünü yurtdışı çocuklarına ithal etmek, onları alet etmek ve kullanmaktır. Bu bencil tutumun Türk kültür yapısına karşı iyi niyet ile yapılmamış bir sorumsuzluk olduğu düşünülmektedir.

Bazı örnekler, anlatılmak istenilenin, söz konusu olgunun ve yerleşik algının aksine bir tavır gösterdikleri için estetik olmaktan uzaktırlar.

‘Dereler dolmasaydı

Çiçekler solmasaydı

Ölüm Tanrı’nın emri

Ayrılık olmasaydı.’ (T1ÇD/36)

şiiri, kitabın yazarının, dünya görüşünü eserine yansıtmamasından dolayı, ‘...**Ölüm Allah’ın emri** / Ayrılık olmasaydı’ şeklinde olması gerekirken değiştirilerek yazılmıştır. Özgün bir eserin/şiirin müdahale edilerek değiştirilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu düşünülmemektedir.⁵²

‘Çocuğa bakar anne

Evine tapan anne

Gece gündüz çalışır

Yarını yapar anne’ (YT3/109)

dizelerindeki ‘tapmak’ sözcüğünün burada kullanılması abartılı, rahatsız edici ve kaba görülmektedir.

Yazarın aynı anlatımı, bir sayfa sonra bir daha yaptığına tesadüf edilmiştir.

‘Büyük gün benim için

Bugün babalar günü

Örnek alıp taptığım

Tüketemediğim sevgim’ (YT3/110)

‘tapmak’ kelimesi burada da anlatımda da ihtiyaç olmadığı halde, abartılı ve yersiz olarak kullanılmıştır. Yazarın amacı, kendi dünya görüşüne bağlı olarak şekillenen dilini öğrenciye taşımaktır.

⁵² Toplumun hafızasında ve dilinde yer etmiş bir sözün kolayca değiştirilerek yazılması sanata, sanatçıya ve esere saygısızlık olarak da nitelendirilebilecek bir kabalık olarak görülmektedir.

‘...Fakat daha sonra gelen padişahlar ülkeyi iyi yönetemediler. Padişahlık babadan oğula geçtiği için bazen çocuk yaştaki kişiler, bazen yeteneksiz olanlar padişahlık yaptılar. Bazıları da kendi zevk ve eğlencelerini düşündüler. Osmanlı İmparatorluğu yıllar geçtikçe gücünü kaybetti. Eğitime yeteri kadar önem verilmedi. Halkın çoğu okuma yazma bilmiyordu. Dünyada olan bazı yenilikler ‘şeytan icadıdır, günah’ diye alınmadı.’ (DT3ADOK/24)

Ülkesinden uzakta yaşayan kimseler genel olarak vatanları için olumlu duygu besler durumdadırlar. Yurtdışında yaşayan çocuklarda kendi ülkesine, coğrafyasına ve tarihine ait korumacı ve sahiplenici refleks daha çok görülür. Bu konuda olumsuz şey duymak onu mutsuz edecektir. Anavatanına yabancılaşmasına sebep olabilecek bir yaklaşımdır. ‘Bazıları da kendi zevk ve eğlencelerini düşündüler.’, ‘Dünyada olan bazı yenilikler ‘şeytan icadıdır, günah’ diye alınmadı.’ ve bir sonraki sayfada geçen **‘Bunun üzerine devleti yönetenler ve padişah M.Kemal için ‘ölüm emri’ verdi.’** (DT3ADOK/25) cümleleri yazarın siyasi görüşünü belli eden subjektif cümlelerdir. Siyasi tarihimize ait yurtiçinde konuşulan, iç mesele sayılan, tartışmalı ihtilafli konuları, yabancı bir ülkede/ortamda konu etmek sorumlu davranmamaktır. Siyasi olarak ele alınabilecek konular, yurtdışı çocuklarının ilgi alanlarının dışında kalmalı/tutulmalıdır.

İncelediğimiz kitapların birkaçında, başörtülü bayan görseli kullanma çabası görülmektedir.⁵³



Görsel 68. Olumsuz çıkarımlarda bulunulabilecek örnekler.

⁵³ Biraz da günümüz Türkiye toplumu siyasi gündeminden de kaynaklı olarak, iyi niyetle dengeyi sağlama düşüncesiyle yapıldığını düşündürmektedir.

Çalışma için oluşturulan bakış açısı ve incelenen sahadaki çokça benzerlerine göre değerlendirildiğinde; ders kitaplarındaki başörtülü bayan çizimlerinin, daha kapsayıcı olmak ve bunu bir özellik olarak barındırmak, benzerlerinden farklı bir niteliğe sahip olmak adına yapıldığı izlenimi verdiği, başörtüsü kullanmak/göstermek çabası hissettirdiği, zorlama algısı oluşturduğu görülmektedir. (TTKH1DK/14, 27; (TTKH1ÇK/41) Hatta başörtülü nine çiziminin bile bu algıyı değiştirmedeği göz önünde tutulursa belki de konunun daha çok çizimle ilgili olduğu da düşünülebilir. (TTKH2DK/57) Ayrıca gerçek resim başörtülü öğretmen görselinin ise bu bakımdan daha iyi olduğu, zorlama algısını nispeten kırdığı, daha sıradan ve olağan durduğu görülmüştür. (TTKH1DK/82)⁵⁴

Çalışma kapsamında incelenmiş olan çok sayıdaki ders kitabının tutumuna dayanarak ders kitaplarında başörtülü bayan görselinin kullanılmasının tercih edilen bir durum olmadığını söyleyebiliriz. Taradığımız dökümanlar arasında bunu sadece bir kitap serisinde görmekteyiz. Onların arasında da 12 kitaptan/yazardan sadece 3'ü kullanmıştır. Bu bakımdan sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için yerleşik kabullerin dışına çıkılmamasının isabetli bir yol olduğu düşünülebilir.⁵⁵

Kar ve yağmur oluşumunu hikâye formunda öğretmek amaç ve niyetinde olan yazarın, bunu başarılı bir kurgu ve anlatımla yaptığı aşağıdaki metni iyi örnek olarak gösterebiliriz:

'Karın Öyküsü

Ben bir su damlasıydım. Kaynak suları ile birlikte yeraltından yeryüzüne çıktım. Borulardan aka aka bir çeşmeye geldim. Kimimizi içtiler, kimimiz akıp tekrar yeraltına gittik. Kimimizi de tencerede, çaydanlıkta kaynatıldılar.

Çok sıcaktan bunaldım. BUHAR oldum. Hafifleyince havaya uçtum. Bir buluta karıştım.

Rüzgâr esti. Bulut yürüdü. Bazılarımız damla damla YAĞMUR oldu, yere döküldü. Ben yere düşmemek için, buluta sımsıkı sarıldım.

⁵⁴ Ayrıca görselin; başörtüsünün araya sıkıştırılma, onu daha görünür kılmak için öne çıkarılma çabasını hissettirmesi, en başta -inanç ve saygı gereğiyle, onay almak ve kabul görmek ihtiyacı olmayan-başörtüsü olgusuna zarar vereceği düşüncesiyle de uygun değildir. Bu algının; çizimin, özgül ağırlığı olan başörtüsünü kaldırmadığından kaynaklandığı da düşünülebilir. Bu durumda çizim yerine gerçek fotoğraf kullanmak daha uygun olabilir. Belki de hangisi tercih edilirse edilsin içinde bulunduğumuz zamana bağlı gözün alışkın olmamasıyla ilgili olarak bizim bu algının dışına çıkabilmemizin mümkün olmamasıyla da ilgili olabilir.

⁵⁵ Sosyolojik boyutuyla başörtüsünün ders kitaplarında kullanılıp kullanılmaması konusu çalışmamızın kapsamına girmediği için konu bu bağlamda ele alınmamış, sadece öğrencinin algılaması açısından değerlendirilmiştir.

Birgün öyle üşüdüm, öyle üşüdüm ki, soğuktan dondum. Bembeyaz oldum. Ellerim de donduğu için bir buluta da tutunamadım. Kaydım, yere düştüm.

Yere inince çocuklar “kar, kar bu!” diye bağırıp adımları değiştirdiler. KAR oldum. Daha üşürsem donar, belki de buz olurum.

Haydi artık, yanımdan çekil! Yoksa sen de üşüyeceksin.’ (YDT2/83)

Yazarın metnini bir amaç ve niyet etrafında şekillendirmesi doğaldır. Ancak bunu yaparken bunlara odaklanması, amacını ve niyetini kusurlu kurguların arasına sıkıştırması anlatımı olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğrenciye yönelik hazırlanan kitaplar; öğrenmeyi önceleyen, ona sahip olması gereken değerleri, hayata dair olumlu duygu ve düşünceleri kazandırmaya çalışan materyallerdir. Bu süreçte, bunun ötesine geçen dinî, millî, siyasi olabilecek konulara girilmemeli, materyal her açıdan yaşamın ortalarında konumlandırılmalıdır. Aksi takdirde öğrenme süreci; öğrenci için hedeflenen noktadan uzaklaşması, konunun ve dikkatin dağılması olumsuz sonuçlarından etkilenecektir.

Yazar bazen vermek istediklerini açıkça söylemeden **sezdirim** yoluyla okuyucuya ulaştırmak istemektedir.

Aşağıdaki, sahilde el arabasında karpuz satılan görsel (TTK3/134) ile Türkiye’nin renkli, zengin ve eğlenceli olduğu sezdirilmek, gösterilmek, sevdirmek istenmiştir ancak görsel konuyu tam yansıtamamaktan fazlası olarak; Türkiye’yi kötü tanıtmak adına, konuyu yanlış anlatan bir metin olmuştur.



Görsel 69. Sezdirilmek istenenin olumsuz öğrenmeye sebep olabileceği örnek.

Keloğlan'ın uzak diyarlara gitmeye karar verdiğinin anlatıldığı masaldan alınan aşağıdaki bölüm, anlatıma inandırıcılıktan uzak bir abartılı yaklaşım vermektedir.

‘Yalnız bir şartım var. Seni tek başına bilmediğim yerlere gönderemem. Yanına bir arkadaş alacaksın. Bizim Beyaz Kız’ı da birlikte götüreceksin.’ diye ısrar etti anası. (KSÜ/11)

Masalın akışına göre bu kısım *‘Anası Keloğlan’a hadi Beyaz Kız ile düşün yola, yolunuz açık olsun, dedi’* şeklinde olsaydı bile olurdu. Çünkü akışa göre ortam, ‘yanına Beyaz Kız’ı da alması için ısrar etmesine gerek yok, bunu ‘şart’ olarak öne sürmesine gerek yok, itiraz eden kimse yok görünümündedir. Ayrıca **‘seni bilmediğim yerlere tek başına gönderemem’** deyip, yanına biri olarak bir *‘keçi’*yi vermek de masal ortamına göre bile çok uygun kaçmamaktadır. Yaklaşım ve sözler gerçeklikten uzak durmaktadırlar. Annenin çocuğunu korumacılığı sezdirilmek istenmiştir ancak kurgu bunun makuliyetini olumsuz etkilemiştir.

Aşağıdaki şiirde ahenk, ölçü, kafiye, redif vb. kullanılmamasının yanı sıra temayı ele alış bakımından kusurludur. Şiirde yazar, anne-babaya vermek istediği dersi, çocuğun ağzından söyletmektedir.

‘Annem yemeği yapar.

Ben tadına bakarım.

Babam işine gider,

Ben bütün gün oynarım.

Beni tembel sanmayın,

Herkesin bir işi var.

Anne, baba çalışır,

Oyun oynar çocuklar.

Kuşların işi uçmak,

Çiçeğin işi kokmak.

Çocukların işi de,

Öğrenerek oynamak.’ (YT2/31)



Görsel 70. Sezdirilmek istenenin eğitim açısından olumsuz örnek olması.

Türkiye tatilini okuyucuyla paylaşan kitabın kahramanı küçük kızın amcasından bahsettiği bölüm, yukarıdaki görsel ve ona ait iki paragrafla yapılmıştır. Görsel ve metinlerin içeriklerinin yaklaşımından çıkan sonuçlar şunlardır:

‘Sizlere Türkiye’de görmediğiniz amcamdan bahsedeceğim. Amcam bizimle izne gelemedi. O **işine düşkün** başarılı bir **esnaftır**. Her zaman işinin başındadır. **Güvendiği birine işini emanet etmeden izne gitmez.**’ (TTK4/20)

‘O **işine düşkün** başarılı bir **esnaftır**.’: Bir Türk işine düşkün olur, onun için işi-dükkânı her şeyden önemlidir; bunun için Türkiye’ye izne bile gitmeyebilir, hatta bir yakınının düğünü olsa bile.

‘**Güvendiği birine işini emanet etmeden izne gitmez.**’: Bir Türk, öyle herkese kolay kolay itimat etmez. Herkese güvenmeyen sağlamcı bir karaktere sahiptir. Memleketini görmek, akrabalarıyla bağını koparmamak için çoluk çocuğunu Türkiye’ye götürmek, hasret gidermek gibi millî hasletlerini yerine getirmek anlamına gelen Türkiye tatili için, her yıl titiz bir şekilde işlerini emanet edebileceği kimseler arayan, ayarlamaya çalışan pımpirikli, duygusal yönü zayıf ama iş ve parasal konularda dikkatli ve profesyonel, maddeci, sevimsiz bir şahsiyettir.

Görseldeki lokantanın tabelasında ‘**saff-et**’ yazması: Yazar, popüler magazin dünyasının etkisinde kalıp buradan bir alıntı yaparak dükkân ismini popüler bir isme bağlamıştır. Bir ders kitabı bu basitliğe girmemelidir. Türk dünyasına dair çok da olumlu bir örnek olmayan ilgili popüler magazinsel unsur; bir süre sonra yüz kızartıcı

kabahatlerle gündeme gelecek olursa onu hatırlatan bu görselin küçücük çocuklara hitabeden bu ders kitabında durması doğru olmayacaktır. Yaşayan birinin/bir unsurun, üzerinden zaman geçmemiş, halk nezdinde yerine oturmamış bir unsurun ders kitabına alınması doğru değildir. Bu popüler unsurun kullanılması öğrencilerin ilgisini çekecek, hoşlarına gidecek belki ama buna rağmen önemli bir misyonu olan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ders kitabı bu niteliksiz popülerliği görmezden gelmeli, değer vermemelidir.

Görselden sonra kahraman, bir paragrafta daha bilgilendirmeye devam etmektedir:

‘Amcamın adı Saffet. İş hayatına **garsonluk yaparak başlamış**. Sonra **döner ustası olmuş**. Bir dükkân açmayı hayal etmiş ama çok kolay olmamış. Bir lokantada **çalışıp para biriktirmiş**. Babam diğer amcam ve dedem omuz verince o da **kendi lokantasını açmış**. Böylece en büyük hayali gerçek olmuş. Şimdi onun **yanında beş kişi çalışıyor**. O da **döner kesmeye devam ediyor**.’ (TTK4/20)

20-30 yıl önce hazırlanan bir ders kitabında olsaydı bu satırlar yerinde olabilirdi. Göçmen olarak yer aldığı toplumda nitelikli olarak tutunması ve yer edinmesi gayesiyle bu satırlar teşvik edici, yönlendirici ve yüreklendirici olmak için söylenmeliydi. Ancak artık yurtdışındaki/Almanya’daki Türk nüfusu bunları çoktan aşmış durumdadır. Tutunmuş, gelişmiş ve ilerlemiştir. Artık yavaş yavaş lokanta-restoran-döner işi basit görülmeye bile başlamıştır. 2019’da yazılan bir Türkçe ders kitabının da bunu aşması gerekir. Bunu bir başarı hikâyesi olarak anlatmamalıdır.⁵⁶ Yurtdışındaki ve özellikle gelişmiş batı Avrupa coğrafyasındaki Türkler artık dönercilikle övünen bir nüfus olmaktan çıkmıştır. Bu gerçeklikten tam haberdar olmadığı anlaşılan yazarın son cümlesi ise –kullanıldığı yerde- dalga geçmek için kullanılan alayvari bir ifadedir: ‘döner kesmeye devam ediyor’.

⁵⁶ Bir zamanlar Amerika, siyahi nüfusun var olabilmek için başarılı olması, tutunması gereken bir yeri. İyi basket oynayan siyahi, renkdaşları tarafından bir kahraman olarak görüldü. Milyonları peşinden sürükleyen rap müzik modasında ön planda siyahilerin olması, kendileri açısından çok büyük gelişmelerdi. Ancak yıllar sonra siyahi ilk ABD başkanı olan Obama; ‘Amerika’daki siyahilerin artık basketbol ve rap müzikten başkasını ve daha fazlasını yapmaları gerektiğini’ söylemiş, bunu aşamazlarsa yeni zamanın zencileri olarak kalacaklarına dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım; siyahi nüfusun yücelmesine, onun zenci olmaktan kurtulmasına yöneliktir. ‘Kibar Feyzo’ filminde köyden daha önce şehire göç etmiş olan adam, şehire yeni göç eden köylüsüne şehirde çok iyi durumda olduklarını, çocuklarının hepsinin bir iş tuttuğunu, hepsinin işinin iyi olduğunu anlatırken gururla bir çocuğunun esnaf, diğerinin beyaz eşya bayisi olduğunu söylemektedir. O profilde biri için bunlar o zaman çok büyük ve önemli şeyler olarak görülüyordu çünkü sosyoekonomik olarak geri ve nüfus olarak küçüktüler. Avrupa’daki Türkler için de başlardaki durum böyleyken artık böyle olmaktan çıkmıştır. Yazarın, Avrupa Türkleri hakkındaki; bu küçük şeyleri başarı hikâyesi gören anlayışının gerçeği doğru yansıtmadığını düşünüyoruz.

‘Çocuk Demek Yarın Demektir’ başlıklı yaşanmış hikâye kitapta şöyle anlatılmıştır:

‘Atatürk, Ankara’daki Orman Çiftliğinde, otomobille Marmara Köşkünden aşağı iniyordu. Tam dönemeçte, yol ortasında **bir küçük çocuk** oturmuş, toz toprakla oynuyordu. **Korna çalıyor**, şoför yaver **bağırıyor**, çocuk aldırmiyordu. Nihayet birisi, otomobilden indi. **Çocuğu kolundan tutup, yolun kenarına atacağı sırada, Atatürk seslendi.**

–Ne yapıyorsun, ne yapıyorsun?

–Efendim?...

–Efendimi var mı bunun? Bir çocuk ancak saygı ile tutulur, hürmetle konuşulur. Çocuk demek, yarın demektir. Yarını saymayan, bugünü yaşayamaz!’ (RD3İY/12)

Anlatım, yaşanmış hadisenin bile mahiyetini ve niteliğini değiştirebilmektedir. Olay kendi doğal akışında yaşanmıştır ancak buradaki anlatım olayın olduğundan farklı olarak olumsuz yönde değişmesine sebep olmuştur. Atatürk’ün çocukları sevdiği ve önemseydiği sezdirilmek istenmiştir ancak kurguyu etkileyen anlatım ile ilgili şöyle bir kusur meydana gelmiştir: Son satırlara bakıldığında Atatürk’ün çocuklarla ilgili kanaatinin ‘saygı, hürmet, gelecek’ kavramları çerçevesinde olumlu ve önemli olduğu görülmektedir. Yoldan çekilmeyen çocuk ile ilgili, şoför ve yaver ise özensiz bir bakış açısına sahiptirler. Bu anlatımın üzerine Atatürk’ün davranışında tutarsızlık ortaya çıkmaktadır ki bu doğru değildir. Atatürk için çocuklar madem bu kadar önemli ve değerli idi ise ‘korna çal’ınırken, ‘bağır’ılırken, ‘birinin müdahale etmek için otomobilden bile ineceği’, ‘kolundan tutup yolun kenarına atacağı’ duruma gelene kadar neden müdahale etmedi. Çünkü korna çalmak ve bağırarak da olumsuz davranışlardır ve çocuk belli bir süre bu olumsuzluklara maruz kalmıştır. Bu süre, Atatürk ile ilgili verilmek istenen temaya zarar vermiştir.

‘Atatürk, bir gün Yalova’daki çiftliğe gider. Köşkün yanındaki çınar ağacının dallarını kesmeye çalışan bir bahçıvan görür. Bahçıvana bunun nedenini sorar. Bahçıvan “**Ağacın dalları uzamış, binanın duvarına dayanıyor.**” der. Bunun üzerine Atatürk şu emri verir: “**Ağaç kesilmeyecek, bina kaydırılacak.**” (TTK6/154)

Atatürk’ün doğaya ve ağaca verdiği sevgi, saygı ve önem sezdirilmek istenmiştir ancak anlatım açık yapılamadığından kusurlu olmuştur. Bir ağacın köküne zarar verilmediği müddetçe dalları istenildiği kadar kesilebilir. Bu açıdan dalları duvara denk geldiği için ağacın kesilmesini düşünmek, bunu yapmamak için de binanın taşınmasına gerek duymak normal şartlarda olası değildir. Böyle bir gerçek olay

yaşanmışsa geçerli sebepleri de oluşmuştur. Metnin bunu tam yansıtmaması gerekir. Değilse okuyucu açısından bir kopukluk, ilgisizlik söz konusudur.

Anne ile çocuğu arasındaki sevgi bağının sezdirilmek istendiği ‘Okşanma’ başlıklı aşağıdaki metinde, hikâye belirlenen sonuca getirilmek için fiile fazla anlam ve önem atfedilmiş, buna göre de senaryo kurulmuş ancak ortaya gerçek hayattan kopuk, inandırıcılığı olmayan bir kurgu çıkmıştır:

‘Şenay o gün çok huzursuzdu. Okulda da hiç kimseyle oynamak istememiş, herkese olumsuz yanıtlar vermişti. Arkadaşı ‘Top oynayalım...’ demiş. O omuz silkmişti. Birisi sakız vermek istemiş, reddetmişti. Eve geldiğinde annesi: -Kızım ellerini yıka! demiş. -Yıkamıyorum. -Kızım yemek ye! -Yemiyorum, diye hep olumsuz yanıtlar vermişti. **Ta ki, annesi yanına gelip, onu okşayınca kadar... Sonra, sonra dünya sanki yeni bir aydınlığa kavuşmuştu...**’ (RD3İY/17)

‘Oya’nın annesi hasta. Babası işte. Oya çay yaptı. Annesine getirdi. Mutfağa gitti. Bulaşıkları yıkadı. Kuruladı. Yerlerine koydu. Odasına geldi. Yatağını düzeltti. Kafesi temizledi. Kuşa yem verdi. Pencereyi açtı. Ödevlerini yaptı. Çantasını yerleştirdi. Bebekleri ile oynadı.’ (YT2/34)

Okuyucuya, ‘uslu ve sorumlu çocuk’ idealize edilmek istenmekte ancak metin kurgulanırken makuliyet sınırları zorlanmaktadır. Anne hasta iken babanın işte olması isabetli bir kurgu tercihi değildir. Evin çocuğu Oya’nın hem çay yapabilmek bulaşık yıkayabilen evi toplayabilen biri olması hem de bebekleri ile oynayacak yaşta olması tezatır.

‘Bak ve anlat’ etkinliğinde geçen şu cümlelerde hayatın müşterek olduğu anlamında ideal aile tipi sezdirilmek istenmiştir:

‘Babam yemek yapıyor’, ‘Annem çok yorgun. O televizyon izliyor’, ‘Ablam uyuyor’, ‘Ağabeyim banyo yapıyor’. (TTKH1ÇK/62)

Yaşamın olağan akışında bir evde elbette bunlar da yapılmaktadır ancak çocuğa sunulurken pedagojik gerekçelerle seçici olunmalıdır. ‘Hazırlık 1’ kitabında en yaygın/en standart/en olması gereken/en uygun olan verilmelidir. Sonraki seviye kitaplarında bu ortalama görüntünün dışına çıkılabilir. Ancak ilk kitapta ‘anne yemeği yapmalı, abla ona yardım etmeli, baba ampül değiştirmeli, ağabey marketten alınanları mutfağa taşımalıdır.

‘Okulda İlk Gün’ başlıklı sayfada, yaz tatili sonrası okuldaki Türk çocuklarının aralarındaki konuşmalara yer verilmiştir:

(Yaz tatilinde Türkiye'ye gidebilen çocuk) **'Hava çok sıcaktı. Hergün yüzmeye gittim.'**

(Yaz tatilinde Türkiye'ye gidebilen diğer çocuk) **'Biz Kapadokya'ya gittik. Peribacaları çok ilginçti.'**

(Yaz tatilinde Türkiye'ye gidemeyen çocuk) **'Burada hergün yağmur yağdı.'**
(DT4ADOK/3)

Türkiye tatilinin ayrıcalığı, özelliği ve güzelliği hissettirilmek, sezdirilmek, anlatılmak istenmiştir. Ancak burada sosyolojik durumun göz ardı edildiği bir kurgu görülmektedir. Yaz tatilinde Türkiye'ye giden arkadaşlarının arasında gidememiş olan çocuğa kahr yüklemek; gidememiş olanlara kötü davranmaktır, onları üzmektir, kötü hissettirmektir, yaşanan ülkeye de haksızlıktır. Bir ders kitabı bu konumda olmamalı aksine böyle bir realite karşısında çocuklara itidalli davranmayı öğreten tavırda olmalıdır. Çünkü yurtdışı toplumunda her yaz, izin/yaz tatili gündemi oluşur ve Türkiye'ye gidebilenler şanslı kimseler olarak kabul görür ancak muhtelif sebeplerle gitmeyen/gidemeyenler de olur. Yukarıdaki kurgu, okulun ilk günü onlara kendilerini kötü hissettirecektir. Gidemediği Türkiye'ye karşılık bulunduğu yere kahreden çocuk, bu sahneyi yaşadığı dersi de sevmeyecektir.

Aşağıdaki metinde yazar, okuyucuya/çocuğa/öğrenciye, olumsuz şartlarda da mutlu olunabileceğini sezdirmek istemektedir. Ancak bunu yaparken her bakımdan metinsellik kriterlerine uyan bir edebî metin oluşturma düşüncesinden de sapmamıştır. Bu bağlamda iyi/başarılı bir örnek olarak gösterilebilir:

'Gezmeyi Seven Ağaç

Bir varmış, bir yokmuş. Yemyeşil bir bahçede yaşayan bir ağaç varmış. Yaramaz bir çocuk gibiymiş bu ağaç, içi içine sığmazmış. Ne yazık ki tüm ağaçlar gibi, o da toprağa bağlıymış. Yerinden hiç kıpırdamadan büyümek zorundaymış.

Oysa o, çocuklar gibi koşmak, top oynamak, dağlara tırmanmak, denizlerde yüzmek, evlerde dinlenmek istermiş.

Zavallı ağaç! Kökleriyle topraktan besleniyor, yapraklarıyla nefer alıyor, fakat yürüyemiyormuş! Yürüyemiyor, gezemiyor, koşamıyormuş... Günlerini, aylarını hep aynı yerde kıpırdamadan durarak geçirmek zorundaymış.

Yaz mevsiminin bitiminde bir gün, tatlı tatlı bir sonbahar rüzgârı esmiş. Gezmeyi seven ağacın çevresinde dans edip durmuş, ağacı güldürmeye çalışmış. Ama boşuna! Ağaç o kadar üzgünmüş ki!

"Neden böyle üzgünsün ağaç kardeş?" diye sormuş rüzgâr.

"Nasıl üzülmeiyim ki?" demiş ağaç.

“Dünyadaki tüm canlılar yürüyor, koşuyor, yüzüyor ya da uçuyor. Ya ben?.. Ben burada toprağa çakılıp kalmışım. Oysa ben de gezip dolaşmak isterdim.”

“Üzülme,” demiş rüzgâr. “Bir çaresini buluruz elbet. Şimdi senin yapraklarından bir tanesini alacağım.”

Rüzgâr biraz kuvvetlice esmiş, ağacın bir yaprağını koparmış. Sonra, yaprağı aldığı gibi, “Üfff!” diye evlerden birinin açık penceresinden içeriye üflemiş. Yaprak salına salına odanın ortasına düşmüş.

“İşte, gördün mü?” demiş rüzgâr. “Evin içine girdin bile. Başka gitmek istediğin yerler var mı?”

“Evet, evet!” demiş ağaç sevinçle. Bir yaprağını daha rüzgârın esintisine bırakmış. Rüzgâr, yaprağı uçurup yakınlardaki dereye bırakmış. Dere akarak yaprağı çok uzaklardaki bir denize götürecekmış.

Sevinçliyimiş ağaç. Sararan yapraklarını birer birer rüzgâra bırakıyormuş.

Bir arabanın sileceklerine takılan yaprakları, uzun bir geziye çıkmışlar. Bir kamyonun kasasına dolan yaprakları da başka ülkelere doğru yola koyulmuşlar.

Sonunda ağacın hiç yaprağı kalmamış. Olsun! Nasıl olsa ilkbaharda dalları yine yemyeşil yapraklarla dolacakmış.

Gezmeyi seven ağaç çok mutluymuş!’ (TAD5/92) (Aytül Akal)

Yazarın okuyucuya kazandırmak istediklerini ulaştırmak için başvurduğu yollardan biri olan sezdirim yapılırken, bunu ustaca olmayan ya da yanlış olan kurgularla yapmak anlatımı olumsuz etkilemektedir.

Edimbilim, kelimelerin ya da yapıların görünüşteki anlamlarında fark edilemeyen yönleri açıklamaya çalışır (Dervişcemaloğlu, 2013: 1). Edimbilimde sözcükler aracılığıyla dile getirilmeyen, yüzeyde görülmeyen anlam incelenir (Turan, 2013: 93). Görünmez anlamın veya gerçekte söylenmediği veya yazılmadığı zaman bile kastedilenin nasıl farkına varacağımızın çalışmasıdır (Yule, 1996).

Edimbilim dilin yapısını incelemekten öte, dili kullanıldığı bağlamda, onu kuşatan şartları ve konuşana ait ulaşabileceği gayeleri inceler (Lehvîmel, 2013: 235). Konuşmanın altında yatan mantığı (Doğan, 1990: 63), ‘**bağlam**’ içinde anlam kazanan anlam olgusunu (Doğan, 1991: 81) görmeye ve göstermeye çalışır. Dili kullanıldığı bağlamda, onu kuşatan koşulları ve konuşucuya yönelik amaçları inceler (Yılmaz, 2020: 1).

Edimbilimi, bağlamsal anlamın incelenmesidir (Yule 1996, s.4). Bağlamdan yararlanarak anlam oluşturmaya çalışır (Köktürk ve Öztürk 2011: 92). Edimbilimine

göre, bir sözce çeşitli bağlamlar çerçevesinde farklı anlamlar verebilir (Dalkılıç, 2017: 929), aynı sözce, farklı bağlamlarda farklı anlamlar ifade eder ve hatta farklı insanlara göre, farklı anlamlar ifade edebilir (Yılmaz, 2020: 5-6). Her tür dil olgusu, kullandığı bağlamın etkisini taşır ve konuşucuların bu bağlamı değerlendirme biçimleriyle anlam kazanır’’ (Eziler-Kıran, 1990: 57).

Bir sözcenin içinde yer aldığı sözlü ya da yazılı metnin yakınında ya da uzağında bulunan her türlü dil ögesi **söylemsel bağlam** oluşturur. Konunun etrafında şekillendiği bir sözcenin öncesinde ya da sonrasında kullanılan her tür unsur, anlam değerlerini ilgili söyleme göre kazanır ve yerinde olurlar.

İnceleme alanındaki kitaplar/metinler ile muhatabı olan çocukların, anlayışları ve metin içi unsurların birbirleri ile ilgili söylemsel bağlamı olumsuz etkileyen, edimbilimsel incelik söylemi kapsamında olumsuz görülen bulgular genel itibariyle şöyledir:

Aşağıdaki örnekte yan yana 10 tane meslek görseli verilmiş, altlarına adlarının yazılması istenmiştir. (YDT2ÇK/22) Ancak yazılması istenilen kelimelerin ayrılan yerlere sığması mümkün değildir. 12 puntoluk bilgisayar yazısıyla bile sığmamaktadır ki öğrencinin el yazısıyla sığdırabilmesi imkânsızdır.



Görsel 71. Yapıtırlmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

Yazılması istenilenler şöyledir: ‘Mühendis, Doktor, Pilot, Öğretmen, Laborant, Veteriner, Memur, İmam, Hemşire, Çiftçi.’

Dört harfli ‘İmam’ sözcüğü ile dokuz harfli ‘Veteriner’ sözcüğüne eşit alanın ayrılması da ayrıca özensiz davranıldığını göstermektedir.

Aşağıdaki örnekte de yazılması istenilen cümlelerin, ayrılan satıra sığması mümkün görünmemektedir.



Görsel 72. Yapıtırlmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

‘Hazırlık 1’ seviyesi için hazırlanmış bir ders kitabı olduğu da göz önüne alındığında bu yaş grubu çocuk için, satırı yok sayıp konuşma balonunun tamamını kullanması bile öngörülse yine de sığamayacağı görülmektedir. (YT2ÇK/12) Benzer kusurlara, aynı kitabın başka bölümlerinde de rastlanmıştır. (YT2ÇK/13), (YT2ÇK/ 23)

Bu örnekte de cümleyi tamamlama etkinliğinde, ayrılan alanların yazılacak sözcükler için çok dar olduğu görülmektedir. Örneğin yukarıdaki ‘Birbirimize karşı olmalıyız.’ (YT4ÇK/37) cümlesine getirilecek uygun seçenek olan ‘anlayışlı’ sözcüğü, ilgili alana bilgisayar yazısıyla bile sığmamaktadır.



Dostluk şiirindeki hayvanlar şaire neler hatırlatıyor? Bana biraz yardımcı olun!



Büyüklerimize göstermeliyiz.

Çocuklar ile büyür.

Sevgi çoğalır.

..... bizim zenginliğimizdir.

Birbirimize karşı olmalıyız.



Peki, siz, neleri, kimlerle paylaştınız? Haydi bakalım, başınızdan geçen bir olayı yazın.



A large rectangular area with horizontal lines for writing, resembling a piece of paper with a torn edge on the left.

37

Görsel 73. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

Aynı sayfadaki diğer etkinlikte yaptırılan yazı yazma çalışması için verilen çizilmiş satırlar, öğrencinin yazısını sığdıramayacağı darlıkta olmuştur.

Aşağıdaki örnekte de istenilen şeyi yazmak için ayrılan yer çok az, çizilen satırların yüksekliği düşük ve alan çok dardır. (TTK6/17)

☐ Türkiye'ye kendi arabamızla gidiyoruz çünkü.....

☐ Türkiye'ye uçakla gidiyoruz çünkü.....

☐ Türkiye'ye trenle gidiyoruz çünkü.....

☐ Türkiye'ye gemiyle gidiyoruz çünkü.....

ETKİNLİK

Türkiye'ye izne giderken yaşadığınız ilginç olaylar var mı? Bu olayları arkadaşlarınıza anlatın.

17

Görsel 74. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

Bir deyim hikâyesi anlatıldıktan sonra metni anlama çalışmalarının yaptırıldığı aşağıdaki örnekte de verilen boşlukların, yazılması istenilenlere yetmeyecek kadar sıkışık ve küçük hazırlandığı görülmektedir. **‘Metinde ne anlatılmıştır?’**, **‘Metindeki olay nasıl gerçekleşmiştir?’** (52/104) gibi ucu açık, uzun yazmaya elverişli sorular yöneltip daracık bir alan ayırmak da özensizlik olarak değerlendirilmektedir.

Metinde ne anlatılmıştır?

Metindeki olay nerede yaşanmıştır?

Metinde hangi karakterler vardır?

Metindeki olay ne zaman yaşanmıştır?

Metindeki olay nasıl gerçekleşmiştir?

Oduncu neden bin altın istemiştir?

5N1K

Görsel 75. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

Yazılması istenilenler için ayrılan yerlerin, uygunsuz/yetersiz özellikte olması benzeri kusurlara, başka ders kitaplarında da rastlanmıştır: (RD4KÇ/10-11), (ATH1/41). Yönergede yaptırılmak istenilen şey ile yapma süreci için sunulanın birbirini karşılamaması, söylemsel bağlamı olumsuz etkilemekte; etkinlik, muhatap için anlaşılır ve yapılabilir olamamaktadır.

Boşluk doldurma/tamamlama çalışması yaptırılan aşağıdaki etkinliğin yönergesinde **‘Mevsimlerin altına ayların isimlerini yaz.’** (DT4ADOK/58) denmiş ve aşağıya mevsim adları yazılıp altlarına da ikişer sözcüklük boşluklar bırakılmıştır. Ancak her mevsimin üç aydan oluştuğu göz önünde tutulmamış ve bu şekliyle özensiz bir etkinlik tasarımı olmuştur.

Mevsimlerin altına ayların isimlerini yaz.

Kış	İlkbahar	Yaz	Sonbahar
.....			
.....			

Görsel 76. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

Aşağıdaki örnekte de tamamlanacak boşluklar için altta sözcükler verilmiş ancak boşluklar ile verilenler birbirini tam karşılamamış, eksik sözcükler kalmıştır. (TADD5ÇD/43) Tamamının doldurulabilmesi için eksik olan sözcükler de belirlenip yazılmalıdır.

Türkçe Anadil Dersleri 5 • Sayfa 103

Türkiye Cumhuriyeti

Aşağıdaki tümceleri tamamlayınız.

Türkiye Cumhuriyeti'nin milli marşına "..... Marşı" denir.
Toprağı, ..., milli marşı ve bir olan Türkiye
bağımsız, ..., ve
bir devlettir. Yönetim biçimi
Resmi dili, başkenti 'dır.
Türkiye, ... ile arasında bir köprüdür.
Denizleri, kıyıları, ... özellikleri ve kalıntılarıyla
Türkiye eşsiz bir ülkesidir. Yüzölçümü km²'dir.
Avrupa kıtasında bulunan topraklarına, Asya kıtasında kalan
topraklarına ise denir. Mustafa
Atatürk tarafından Türkiye Cumhuriyeti'nin
yaklaşık milyondur. Türkiye bayrağında zemin
üzerinde duran şekilde boyaz bir
ile beyaz bir vardır. Türkiye'nin
Gürcistan, ... ve; güneyinde
..... ve
batısında Denizi, ... ve
kuzeyinde ise yer almıştır. Uluslararası plakası
kısaltması ise şeklinde yazılır. İllerinin sayısı olan
Türkiye; Karadeniz Bölgesi, ... Bölgesi, Ege Bölgesi,
Akdeniz Bölgesi, ... Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi ve
..... Anadolu Bölgesi olmak üzere coğrafi bölgeye bölünmüştür.

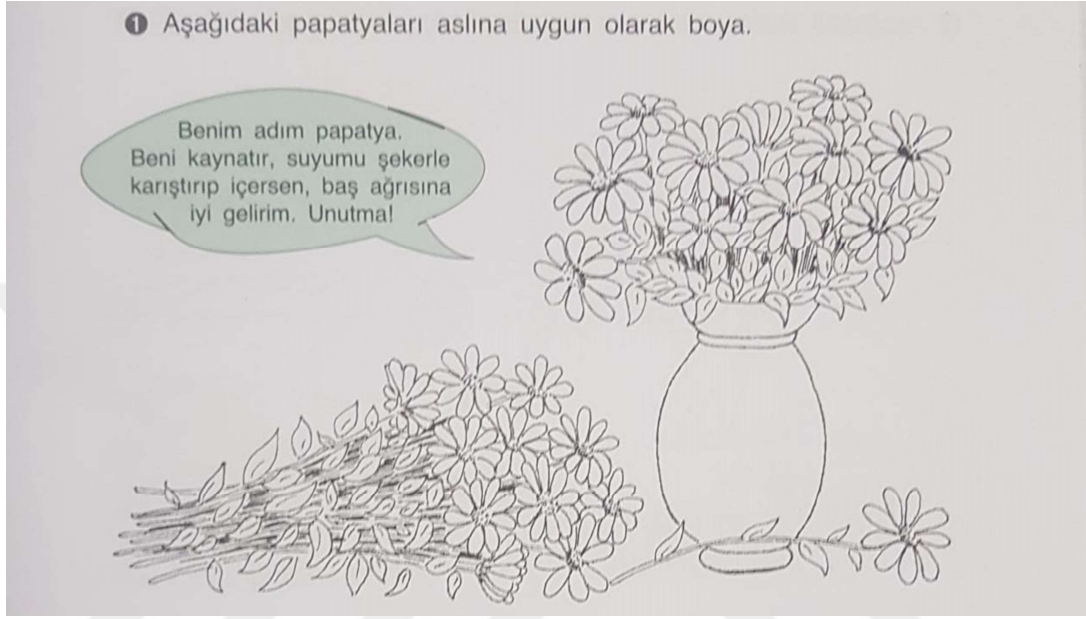
İstiklâl - bayrağı - Anayasası - demokratik - laik - sosyal - hukuk
cumhuriyetidir - Avrupa - Asya - doğal - tarihi - tatil - 814578 - Trakya
Anadolu - Kemal - nüfusu - 68 - kırmızı - hilâl - ay - yıldız - doğusunda
Ermenistan - İran - Irak - Suriye - Akdeniz - Ege - Yunanistan - Bulgaristan
Karadeniz - TR - T.C. - 80 - Marmara - İç Anadolu - Güneydoğu - 7

43

Görsel 77. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

‘Aşağıdaki papatyaları aslına uygun olarak boy.’ (TADÇD3/37)

yönergesi ile yaptırılmak istenilen boyama çalışması için verilen demet demet papatyalar çizimi/görseli, boyayabilmek için uygun değildir. Boya kaleminin hareket edeceği alan çok dardır. Sıradan bir çocuğun değil ancak eli yatkın bir yetişkinin yapabileceği üst seviyede bir boyama etkinliği materyali olduğu görülmektedir.



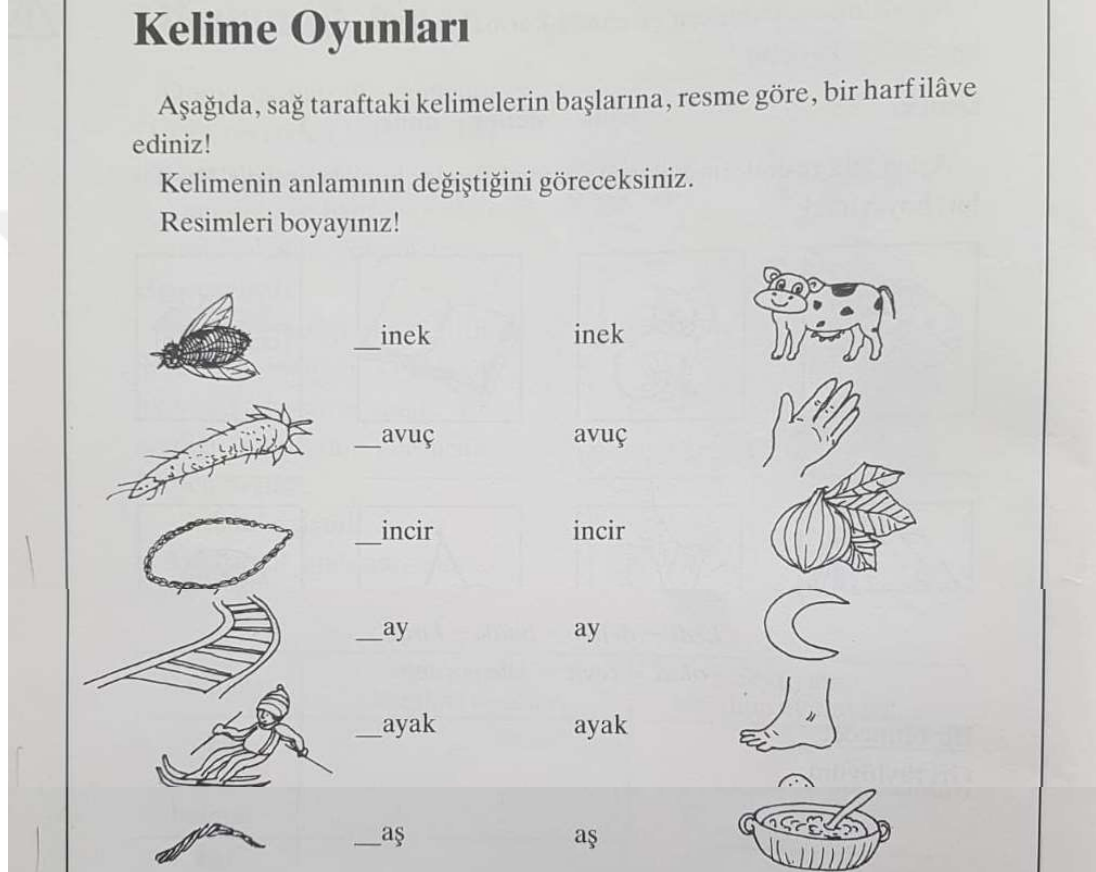
Görsel 78. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

Ayrıca **“aslına uygun olarak boy”**ma etkinliği için **‘papatya’** iyi bir seçim değildir. Çünkü çocuk burada, çiçeğin sadece ortasını açık bir renk olan sarıyla boyayacak, yapraklarını da beyaz olarak kalması için boyamayıp boş bırakacak, çiçekler olabildiğince küçük olduğu için yakın bir renge de boyayamayacaktır. Ve sonuçta, bu boyama etkinliğinden ortaya bir şey çıkmayacak, iyi bir görsel elde edilmemiş olacaktır. Bu, etkinliği yapan çocuğu eğlendirmeyecek, mutlu etmeyecektir. İlla papatya boyatılacaksa eğer, kocaman tek bir papatya verilebilirdi. Bu şekilde; ortada göze hitap eden, kocaman, güneş gibi sarı-turuncu bir alan elde edilir, yapraklarını da –boyayabilecek genişlikte olduğu için- krem rengi boyamak mümkün olabilirdi. Ya da ‘aslına uygun’ boyatmayıp çocuğa istediği renge, rengârenk boyayabileceği söylenerek başka bir tarz ile de yaptırılabilirdi.

Boyama alanının boyama yapmak için küçük olduğu ve boyanması istenen görselin şekil ya da renk olarak elverişli olmadığı kusurlar, başka kitaplardaki **‘Aşağıdaki ilkbahar resmini boy.’** (TADÇD3/36), **‘Resimleri boyayınız’** (RD3İY/6),

‘**Boyama çalışması**’ (YT2ÇK/29, 30, 32) vb. yönergeli etkinliklerde de görülmektedir.

Ses, harf, hece ya da sözcük çalışmaları yaptırılıp en sonunda da boyama yapılması istenilen kimi etkinliklerde, ilgili konuya uygun olarak kullanılan bazı dilsel parçaların (sinek, avuç, zincir, elek, ray, ay, ayak, kaş vb.) görsellerinin boyamaya uygun/elverişli objeler olmadığı görülmektedir. (RD3İY/10)



Görsel 79. Yaptırılmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

Aşağıdaki örnekte, soyağacının anlatıldığı ‘**ailem**’ konusunda verilen ‘**Aile ağacına fotoğraflarınızı yapıştırın**’ (T3ÇD/8) yönergesine bağlı olarak gösterilen alanların, aile bireylerinin fotoğraflarının sığmayacağı kadar küçük olduğu görülmektedir.

AİLEM

Aile ağacına fotoğraflarınızı yapıştırın.

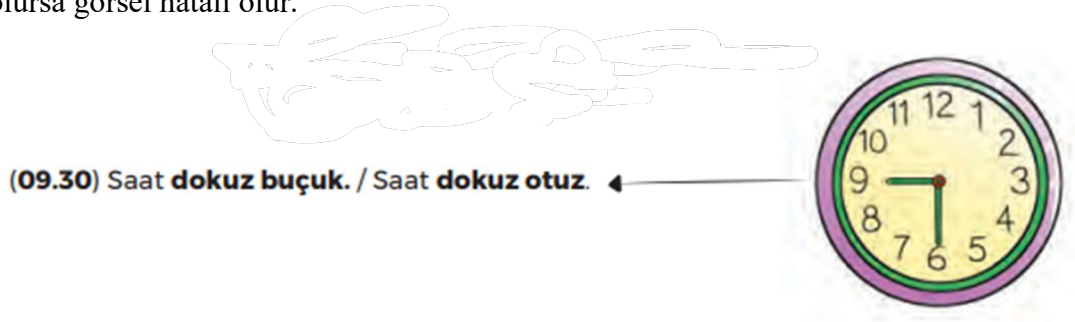


Görsel 80. Yapıtırlmak istenen ile sunulan arasındaki bağlamsal kusur.

En küçük boyutlu fotoğrafın vesikalık fotoğraf olduğu kabul edilecek olursa, $5 \times 6 = 30$ cm²lik vesikalık fotoğraf ebatının yanında, sayfadaki görselde fotoğraf için ayrılan $1,5 \times 1,5 = 2,25$ cm²lik alanın ne kadar küçük olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Bu hâliyle kullanışsız/uygunsuz bir tasarım olduğu görülmektedir.

Benzer bir etkinlik başka bir kitapta şu yönerge ile yaptırılmıştır: **‘Sen de Aybike gibi elini bu sayfanın üzerine koy ve elinin izini çiz. Başparmağının ucuna kendi resmini çiz. Diğer parmaklarının ucuna da arkadaşlarının resimlerini çiz.’** (TTK1/23) İlkokul-ortaokul yaşlarında bir öğrencinin parmak ucu büyüklüğündeki bir alana, bir ‘yüz’ çizilmesi olası değildir. Ayrıca çizilen küçük yüzlerin belli kimseleri temsil edecek benzerlikte/nitelikte olmalarının da mümkün olduğu düşünülmemektedir. Çünkü sıradan çocukların, hatta -ayrıca bir resim yeteneği yoksa- yetişkinlerin bile, belli kişi resmi çizebileceklerini düşünmek gerçekçi olmayacaktır. Çizdikleri ise rastgele kötü çizimler olacak, bunu yapmak da çocukları eğlendirmeyecek aksine ‘güzel yapamama’yı, ‘becerememe’yi yaşatacaktır. Bu etkinliğin yaptırıldığı ders kitabının ilkök 1 seviyesine hitap ettiği de göz önüne alınırsa yaptırılmak istenenin uygulanabilir bir etkinlik olmadığı, bu durumun da özensizlik ve öğrenciyi zor durumda bırakma, ona yapamayacağı bir iş/görev yükleme anlamına geldiği söylenilebilir.

Saatlerin öğretildiği konuda da yelkovanın buçuğu gösterdiğinde akrebin iki rakamın arasına denk geleceği gözden kaçırılmıştır. Eğer **‘Saat dokuz buçuk.’** (TTKH1DK/75) ise görselde akrebin yeri 9 ile 10 arasında olmalıdır, 9’un üzerinde olursa görsel hatalı olur.



Görsel 81. Söylenen ile gösterilen arasındaki bağlamsal kusur.

Aynı hata başka sayfada **‘saat sekiz otuz’** görselinde (TTKH1DK/79) de görülmektedir.

Bu örneklerin dışında kitaplarımızda; tarif edilen oyuna göre hakemin hareketinin hatalı çizilmesi (TTK4/47), doğum günü pastasındaki mumlara üfleyen çocuğun ağzının kenarına yapılan birkaç çizgiden dolayı tükürüyormuş gibi görünmesi (TTK1/77) benzeri hatalarla karşılaşmaktadır.

Aşağıdaki örnekte ise kullanılan görsel yaptırılmak istenen etkinlik için elverişli değildir. Almanya ile Türkiye'nin haritada öğrenilmesi için hazırlanan çalışma sayfasında, '**Türkiye'nin haritada bulunup boyanması**' istenmiş ancak Türkiye'nin sadece Ege bölgesinin görüldüğü diğer kısımlarının olmadığı bir harita verilmiştir. (T3ÇD/44)



Görsel 82. Yapılması istenen ile verilen arasındaki bağlamsal kusur.

Görsellerin oluşturulmalarında olduğu kadar kitap sayfalarına ve sayfa yüzeylerine yerleştirilmelerinde de kompozisyon önemlidir. Doğru görselin, doğru yerde, konunun

öğretilme şekline uygun, yapılmak istenilene uyumlu olup olmamasına dikkat edilmelidir.

Boyama yaptırılarak bir şeyler çizdirilerek ya da yazdırılarak tamamlanması istenilen bazı çizimlerde/görsellerde, öğrencinin yaşına bağlı el becerisi ve alanı kullanabilmeye dair gelişimi ile yeterliliğinin göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Verilen görsellerin boyanmasının istendiği bazı örneklerde ise boyanacak nesne veya boyanacak alan ile ilgili, uygulamada sorunlar yaşanabilecek görseller kullanılmaktadır. Bu durum, kitap/yazar ile öğrenci/okuyucunun tam anlaşılan bir noktada buluşamaması, aralarında söylemsel bir kopukluğun olması anlamına gelmektedir. Bu etkinlikler tasarlanırken –öğrenci/çocuk nezdinde- çalışmanın yapılma süreci ve tamamlandıktan sonraki hâli ile ilgili olarak muhtemel durumları bilmeye çalışmanın, çocuk gibi bakmanın, onun baktığı yerden görebilmenin, basım aşamasına geçmeden önce örnek uygulama yaptırılıp sonuçlarına göre son şeklini vermenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Hazırlanan etkinlikler ve tasarlanan sayfalar; son hâlleri verilmeden önce etkili bir uygulayıcı tashihi ile muhataplarının/kullanıcılarının/öğrencilerin tatbikinden geçmelidir. Hazırlanma aşamasında bir şekilde gözden kaçan, hatalar olan, kullanışsız olduğu için öğrenmeyi olumsuz etkileyen ve yapılabilirlik yönünden kusurlu olan çalışma ve sayfalar öğrenciye, özensizlik olarak yansımaktadır.

Dil ve anlatım ile ilgili kusurlar da yazar ile okuyucu arasındaki söylemsel bağlamın olumsuz etkilenmesine, doğru yapılmayan anlatım ve ifadelerden dolayı anlamın edimsel olarak kusur taşımasına sebep olmaktadır.

‘...birlikte yaşamaya yemin etmişler. **Yedikleri içtikleri ayrı gitmiş**, üçü de birbirini pek sevmiş. Biri zor durumda kalsa, öteki yardıma gitmiş...’ (TK/9)

anlatımında geçen ‘**yedikleri içtikleri ayrı gitmemiş**’ şeklinde olması gereken deyim yanlış kullanılmıştır. Çünkü metnin deyimden sonraki kısımlarında da söz konusu kimselerin aralarının bozulmasına dair bir şey söylenmemiş aksine metin iyi geçindiklerine dair anlatımlarla sürdürülmüş ve bitirilmiştir.⁵⁷

⁵⁷ Eğer ‘yedikleri içtikleri ayrı gitmiş’ deyiminden sonra örneğin ‘üçü de birbirinden pek hoşlanmamaya başlamış ve yolları ayrılmış’ anlamında bir anlatım olsaydı, anlamı ve kullanımı özümsemiş bir deyim ustaca ve üst düzeyde kullanımı görülmüş olacaktı. Türkiye’deki öğrenciler için hazırlanan bir metinde deyim bu şekilde kullanılmasıyla, deymi bilen öğrencilere, bildikleri üzerinden tersine

‘Geceleri ninni söyler,
Uyuturum dizlerimde.
Uyumazsa uyumam ben

Uyku tütse gözlerimde...’ (YT2/76)

dizelerinde ‘**gözünden uyku akmak**’ deyimini ile ‘**burnunda tütme**’ deyimini karıştırılmış ve ortaya yanlış kullanılmış bir deyim çıkmıştır.

‘Sevinçten **eteklerim zil çalıyor.**’ (YT3ÇK/23), ‘Sevinçten **ağzım kulaklarıma vardı.**’ (TTK8/13)

örneklerinde ise deyimler, 1.tekil şahıs ağzıyla çekimlenmiş oldukları için doğru kullanımlarından uzaklaşmışlardır. Anlamalarını tam ve doğru ifade edebilmeleri, söylenilmek istenileni çocuğa tam ve doğru aktarabilmeleri, bağlamı doğru kurabilmeleri için 3.şahısları tasvir edici olarak kullanılmalıdırlar.

‘Türkler **doğadaki canlı ve cansız tüm varlıkları sevmişler** ve korumuşlardır. Türlerde şu görüş hâkim olmuştur: Yaşam hakkı kutsaldır ve insanla sınırlı değildir. Bunda “**Yaratılanı, Yaratandan ötürü hoş görmek**” ilkesi etkilidir’ (TTK6/145)

Bir kusur ve noksanlık karşısında toleranslı davranmak, bu bağlamda ‘hoş görü’lü olmak anlamında kullanılan “yaratılanı, yaratandan ötürü hoş görmek” ifadesi, burada ‘güzel bakmak, hoş görmek’ olarak anlamlandırılmaktadır. Dili çok iyi bilenlere yönelik olan bir yazıda, ifade zenginliği olarak kullanılabilir belki ama dili yeni öğrenme durumunda olan bu seviyedeki çocuklara bu anlamda kullanmak yerinde olmayacaktır. Yaklaşım doğru değildir.

Anneler günü için hazırlanan etkinlik sayfasında ‘Bu sayfayı güzelce **boya**. Şiiri **ezberle**. Çizgilerden **kes**. Anneler gününde şiir okuyarak annenize **hediye edin.**’ (YT2ÇK/61)

yönergesinde kullanılan kip, başladığı gibi bitmediğinden uyumsuz olmaktadır.

‘–Dolaptan elma getirir misin?
–Elma kalmamış.
–**Yazık!** Canım elma yemek istemişti.
–Yarın pazara gider, alırız.’ (RD3İY/37)

diyalogunda geçen ‘yazık’ ünlemi, konuya göre yerinde bir seçim olmamaktadır. Bu şekliyle basit bir olumsuzluğa karşılık büyük ve önemli bir hayıflanma, çok üzülme,

kullanım yapılarak dilin zenginleştirilmesi gösterilmiş olurdu ancak henüz deyimnin orijinal hâlinin öğretilmeye çalışıldığı yurtdışı öğrencisine bunu yaptırmak yerinde olmazdı.

büyük şanssızlık, duruma kahretme anlamları hissedilmektedir. Onun yerine örneğin ‘**hadi ya/tüh**’ gibi bir ünlem kullanılması, konunun mahiyetine karşılık gelebilecek basitlikte bir olumsuz duruma üzülmeye, şanssızlık yaşama anlamı verebilir, söylemdeki bağ doğru kurulabilirdi.

Tezlik fiilinin anlatıldığı sayfada ‘**Bebek**’ ismi ile ‘**koşmak**’ fiilinden cümle kurulması istenmiştir. (TADÇD3/53) İstenilen çalışma yapılırken ortaya ‘**Bebek birden yola koşuverdi**’ şeklinde gerçekliği olmayan bir cümle çıkmaktadır. ‘Bebek’ yerine ‘çocuk’ ismi kullanılmalıdır.

‘Keloğlan padişahın kızını görmüş **hemen** ona âşık olmuş.’ (RD3İY/25)

‘Hemen âşık olmak’ doğru bir ifade değildir. ‘Âşık olmak’ olgusunu ‘hemen’ zarfı nitelememelidir. Durumu anlatabilmek için ‘görür görmez âşık olmuş’ denilebilir.

‘Kelimelelerin ilk harflerini yukarıdan aşağıya doğru okursanız, ilk sırada **en sevdiğiniz bir yiyeceğin** adını bulacaksınız.’ (RD3İY/4)

yönergeli bulmaca etkinliğinde buldurulmak istenen yiyeceğin, öğrencinin ‘**en sevdiği**’ yiyecek olduğunu söylemek, peşin hüküm ve dayatma tavrı hissettirmektedir. Cevap olarak ortaya çıkan ‘dondurma’ genel itibarıyla çocukların sevdikleri bir yiyecek olmasına rağmen cümlelerin bu şekilde kurulması kaba durmaktadır. Onun yerine ‘**çok sevdiğiniz bir yiyeceğin adı**’ şeklinde yazmak mümkündür.

Önce önüne çıkan balık türlerini beğenmeyen, sonra onları da bulamayan ve çok acıkan ‘**Balıkçıl**’ ın hikâyesinin anlatıldığı okuma parçası;

‘**Sonunda bir sümüklüböcek bulup karnını onunla doyurmuş.**’ (ATH2/63)

cümlesi ile bitirilmiştir. Yüklem için kullanılan ‘karnını doyurmak’ fiili, hikâyenin temasını tam olarak yansıtamamaktadır. Çünkü lezzetli balıklar yenilebilecekken mecburiyetten sümüklüböcek yenilmek zorunda kalınan bir durum söz konusudur. Bu sebeple örneğin ‘sonunda bir sümüklüböcek bulup karnını onunla **doyurmak zorunda kalmış**’ gibi bir cümle ve yüklem ile bitirilmelidir.

Aile ve akraba konusunun anlatıldığı sayfaya verilen ‘**Soyum Sopum**’ (YDT4ÇK/20) başlığı, yerinde bir kullanım değildir. ‘Soy sop’ ikilemesi biraz alaycı, aşağılayıcı niteliktedir, bu sebeple ders kitabında başlık olarak, konu adı olarak kullanılmamalıdır.

Olay örgüsü, yavru bir filin tehlikelere karşı deneyimsizliğinden kaynaklanan merakından dolayı başına kötü şeylerin gelmesi üzerine kurulu olan aşağıdaki **Meraklı**

Fil başlıklı hikâye, sadece art arda gelen sıradan olaylar üzerine kurulmuş, herhangi bir merak unsuru oluşturacak bir düğüm, çözüm; konuyu temaya bağlayıcı bir cümle, sonuç, ders vb. unsurlar yönünden eksik kalmıştır.

‘Yavru fil, her şeyi merak edip sorarmış. Bir gün zürafaya gidip derisinin neden benekli olduğunu sormuş. Zürafa arkasını dönüp fil yavrusuna sert bir tekme vurmuş. Ona, bu işlere karışmamasını söylemiş. Yavru fil, zürafadan sonra, suaygırına gitmiş. Suaygırına, gözlerinin neden kırmızı olduğunu sormuş. Suaygırı ağır vücudunu kısa bacakları üzerine şöyle bir yerleştirmiş. Yassı ve uzun başını uzatıp kocaman bir ağzını açmış. Bunu gören yavru fil korkup kaçmış. Yolda, kuyruk tüyleri arkasına toplanıp karpuz gibi duran devekuşuna rastlamış. Bunu merak edip ona sormuş. Devekuşu hiç karşılık vermeden uzun adımları ile oradan uzaklaşmış. Yavru fil yalnız kalınca, ‘Acaba, timsah akşamları ne yiyor’ diye merak etmeye başlamış. Yolda giderken bir yılan görmüş. Ona, timsahı nerede bulabileceğini sormuş. Yılan timsahın yerini ve timsaha karşı dikkatli olmasını söyleyip, kuyruğu ile sırtına ‘şak’ diye vurmuş. Yavru fil, doğru timsahın yanına gitmiş. Ona, akşamları ne yediğini sormuş. Timsah eline geçen bu fırsatı kaçırmamak için biraz bana yaklaş, sana ne yediğimi söyleyim, demiş. Yavru fil yaklaşıncı hemen onun hortumundan yakalayıp kendine doğru çekmiş. Yavru fil timsahtan kurtulmak için çok uğraşmış. Bu çekişme sonunda hortumu uzadıkça uzamış. ’ (RD3KÇ/72)

Hikâye bu hâliyle hiçbir şey anlatmamış olmaktadır. Sonu bir yere bağlanmamış, eksik kalmış görünümündedir. Bu sebeple tema da oluşmamıştır. Bu hâliyle filin hortumunun uzunluğu onun kabahati sonucunda oluşan bir olumsuz durummuş gibi algılanmaktadır. Oysa filin hortumunun uzunluğu onun alametifarikası, özelliği ve güzelliğidir. Çizimlerde hortum bunu temsil etmektedir. Örneğin hikâye filin hortumunun kopması gibi bir sonla bitirilmiş olsaydı, lüzumsuz merakı yüzünden başına kötü şeyler gelmiş, canını zorla kurtarmış ancak bir uzvunu kaybetmek durumunda kalmış olacaktı. Hikâye bu ve benzeri bir duruma bağlanabilseydi, metin değeri taşıyacak niteliğe sahip olabilir, söylenilmek istenen ile söylenen ve anlaşılan arasındaki bağ doğru kurulabilirdi.

‘Nemrut Dağı 2150 metre yüksekliğindedir. Burası tanrıların, kralların ve **bazı yaratıkların** dev heykellerinin **insana tepeden baktığı** bir mekândır. Nemrut Dağı’nda antik mezar, anıtsal heykeller, mimari kalıntılar vardır. Eşsiz manzarası görülmeye değerdir. Heybetli **heykellerin boyları yaklaşık on metredir**. Heykellerin sadece yıkıntıları ve başları görülür.’ (TTK4/84)

Verilen bilgiler teknik olarak yanlış olmasa bile anlatımdan ve ele alış şeklinden dolayı bahsedilenler doğru tanıtılamamış olmaktadır. ‘Yaratık’ sözcüğü ile kastedilen ‘aslan’ ve ‘kuş’ için ‘varlık’ sözcüğünü kullanmak daha isabetli olacaktır çünkü ‘yaratık’

olağanüstü varlıklar için de kullanılmaktadır. Oysa buradaki varlıklar sıradan/bilinen aslan ve kuştur.

Bu heykellerin ait olduğu Kommagene Krallığı'nın; hiç savaşmamış, barışsever ve hoşgörölü bir krallık olduğu, tarih sahnesinde bu özellikleri ile bilindiğı göz önünde tutulursa heykellerin çok yüksek bir dağda olmalarının 'tepeden bakmak' deyimini ile ifade edilmesinin, Türkçe'de 'kendini beğenmiş, kibirli' anlamında 'tepeden bakmak' diye bir deyim de olduğundan onların karakteristik özelliklerine ters düşeceği için yersiz olduğu düşünülmektedir.

Tahmin edilene göre heykeller ilk yapıldıklarında oturan krallar şeklinde yapılmıştır ancak insanlık âlemince keşfedildiklerinden beri heykellerin baş kısımları ile gövde kısımları birbirinden ayrıdır. Parçalar birleşik olarak düşünülürse boylarının 10 metre olduğu söylenebilir. Ancak Nemrut Dağı/heykeli denilince herkesçe bilinen imaj bağımsız baş heykelleridir, onlar da yaklaşık 3-4 metredir. Tüm dünyada yıllardır bilinen fotoğrafı ve ziyaret edilen hâli bu 10 metrelik hâli değil, 3-4 metrelik hâlidir. Belki bir sanat tarihi makalesinde bu heykelleri, orijinal hâlleri ile ele alıp 10 metre demek doğru olabilir ama turizm bağlamında tanıtırken böyle söylemek doğru değildir, yanlış bilgi vermektir.

Keloğlan'ın, diline pelesenk olan ifadeleri yerinde kullanmadığı için başına talihsiz hadiselerin gelmesinin anlatıldığı hikâyede kullandığı kalıp soru cümlesi, yerinde bir tercih olarak görünmemektedir.

'Keloğlan, 'Peki ne **diyeceğim** amcacığım?' diye sormuş. 'Bir daha inşallah, bir daha inşallah, diyebilirsin,' demiş amcası.' (KK/6)

'**Ne diyeyim**', '**ne demeliyim**', '**ne diyebilirim**' ifadelerinden birini kullanmak; çocuk diline yatkınlığı, gündelik dilin akışkanlığına uygunluğu gibi gerekçelerle daha isabetli olabilirdi.

"Ne yapmam gerekiyor?" diye sormuş Keloğlan.

'**Hiç,** demiş değirmenci.

'Hiç mi?'

'**Hiç demiş değirmenci** ve devam etmiş.' (KK/14)

Aynen tekrar, anlatımın tadını/estetliğini bozmakta, ifadelerin söylenme sıralarından dolayı taşımaları gereken özellikleri kazandırılmadığı için söylem, bağlamı tam

doğru karşılayamamaktadır. Örneğin: ‘*Hiç,*’ *demiş değirmenci. ‘Hiç mi?’ ‘Evet hiç.’* *Ve devam etmiş.*’ şeklinde olabilirdi.

Keloğlan, annesinden sihirli lokma yapmasını istemekte, annesi de malzemeleri göstermekte ve yapmayı öğretmektedir. Keloğlan, ‘peki ya sihir’ deyince de her defasında annesi ‘o sonra’ deyip ötelemektedir. Yani Keloğlan’ın sihrin ne olduğu ile ilgili en ufak bir fikri ve bilgisi yoktur, sadece annesi bilmektedir ve hikâyenin sonunda soyut bir karşılık olarak söyleyecektir. Lokma piştikten sonra sıra sihrini eklemeye geldiğinde Keloğlan’dan muhtemelen ‘*Hadi ana sıra sihrine geldi, hele onu da bir koy da görelim, hadi lütfen*’ tavrı görülmesi gerekirken metinde Keloğlan bunun için şu cümleyi kullanmaktadır: ‘**Gel ana! Bunun sihrini de sen koy!**’ (KSL/27) Sanki, ‘öncekileri ben koymuştum, lütfediyorum bunu yapma işini de sana bahşediyorum’ der gibi yanlış bir tavır görünmektedir. Bağlama göre söylem doğru değildir.

‘Vücuda iyi bakalım
Temiz mendil kullanalım
Temiz hava temiz suyu,
Unutmayalım uykuyu,’ (TTK2/184)

Bu şiirde gözden kaçırılmış olan bir ayrıntı şiiri olumsuz etkilemektedir. Gerçek hayatta insanlar uykuyu unutmazlar ama su içmeyi unuturlar. Bu sebeple son iki mısra değiştirilerek şiirin şöyle olmasının daha isabetli olacağı düşünülmektedir:

‘Vücuda iyi bakalım
Temiz mendil kullanalım’
‘Temiz hava, iyi uyku,
Unutmayalım temiz suyu.’

‘Yemekten sonra komşularımız geldi. Onlara getirdiğimiz **çikolatadan** ikram ettik.’ (TTK3/19)

cümlesi, ‘getirdiğimiz **çikolatalardan** ikram ettik’ şeklinde düzeltilmelidir.

Metindeki şu cümle ile, dil doğru şekliyle kullanılmamış, söylenilmek istenen doğru ifade edilememiştir: ‘**Hakan artık öleceğini anladığından çocuklarını topladı.**’ Şöyle yapılabilirdi: *Yaşlanan hakan, artık öleceğini anladığında bir gün bütün çocuklarını topladı.*

‘Kız, sepetten yiyecekleri almak için uzandı. Yılan kıza doğru fırlayarak onu ısırıldı. Ne yazık ki kehanet gerçekleşti.’ (TTK4/109)

Beklenenin maalesef gerçekleştiğinin tam ve doğru anlatılabilmesi için son cümlelerin ‘ve’ bağlacıyla başlatılması yerinde olacaktır: **‘Ve ne yazık ki kehanet gerçekleşti.’**

Ders kitabının, üniteleri ilerletmek için kullandığı kahramanı olan Yusuf’un, konunun başında, ilk sayfasındaki,

‘Baba! Bu güzel binada büyükelçilik yazıyor. Burası nasıl bir yer? Büyükelçilikte neler yapılıyor? Çok merak ediyorum. Bakar mısın? Hem de üç katlı.’ (TTK8/13)

cümlelerinden malumatı olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak birkaç sayfa sonra sarf ettiği;

‘Nasıl yani? Şimdi konsolosluk ve büyükelçilik farklı mı? İlk kez duydum.’ (TTK8/16)

cümleleriyle ise bir hayli bir şeyler bildiği, yakın alanlar ile ilgili farklılıklara vâkıf olduğu görülmektedir. Bu, okuyucu nezdinde bir inandırıcılık problemi ve tutarsızlıktır.

Paragrafı oluşturan her cümlede öznenin tekrar edilmesi söylemi olumsuz etkileyen bir anlatım kusurudur. Paragrafın, kitap serisinin en üst sınıfa/yaşa hitap eden sonuncusunda geçtiği göz önünde tutulursa yaklaşımın/dilin/anlatımın muhabata uygun olmadığı düşünülmektedir.

‘Yusuf, arkadaşlarıyla şarkı ve türkü söyledikten sonra eve gitti. Yusuf, babasının eve gelmesini dört gözle bekledi. Çünkü Yusuf, dergideki “deyim ve atasözü” etkinliklerini tek başına yapamadı. Yusuf, babası eve gelince dergideki etkinlikleri babasına gösterdi ve onun yardımıyla bunları yapmaya başladı.’ (TTK8/100)

Aşağıdaki paragrafın anlatımında, söylenen şeyin yeni bir şey söyleniyormuş gibi tekrar söylenmesinden kaynaklanan kusur ortaya çıkmaktadır. Paragrafın başındaki birkaç cümlede anlatılanlar, son cümlede başka bir şey söylenecekmiş gibi ‘Ayrıca’ ile başlanmış ancak baştan beri söylenenler aynen tekrar edilmiştir.

‘Büyük bir zevkle... Bizim birimimizin görevi, çalıştığımız ülkelerde Türk kültürünü tanıtmaktır. Senin de bildiğin gibi çok zengin bir kültürümüz var. Biz de bu zengin kültürümüzü tanıtmak için konferanslar, konserler, yarışmalar, tiyatro ve sinema gösterileri gibi etkinlikler düzenliyoruz. Ayrıca ülkemizin en önemli zenginliği olan kültürel mirasımızı da diğer ülkelerde tanıtmayı amaçlıyoruz.’ (TTK8/33)

‘Ali’nin akrabaları, Türkiye’de yaşıyorlar. Orta Anadolu’nun küçük bir kasabasında. Babaannesi, büyükbabası, anneannesi, dedesi, teyzesi, dayısı, **halası** ve amcası. Ali her

yaz tatiline gittiğinde, önce **onların** yanında birkaç gün kalıp, sonra köye **halasının** yanına gidiyor. Ali, köyde kaldığı sürece hiç sıkılmıyor. Arkadaşlarıyla kırlara gitmeyi, kuzuları otlatmayı çok seviyor. Bazı günler söğüt ağaçlarının altında beştaş oynuyorlar. Dereye girip, yıkanıyorlar. Top oynuyorlar. ' (DT4ADOK/20)

Metinde geçen 'kasabadaki hala', 'onlar' ve köye yanına gidilen 'hala' unsurları karmaşıktır. 'Onların' ile kastedilen, yukarısında zikredilen kimseler ise köye gidilen 'hala' nın niye olmadığı; yok eğer 'hala' köyde ise o zaman onun dışında kalan 'onların' kim olduğu metne göre belirsizdir. Metin içi söylemsel bir bağ kopukluğu mevcuttur.

'Tilki verdiği sözden dönmez. Yumurtayı kaybeder. Ve güzel bir ders alır: Akıl akıldan üstündür.' (YT3/101)

cümleleri ile biten hikâye, edebiyat dünyasındaki 'tilki' motifi ile ilgili ön bilgisi olan öğrenci bağlamında yanlış bir söylem kullanmaktadır. Tilki, hep kurnaz ve hilecidir, sözünden dönmemek onun evrensel rolüyle uyuşmamaktadır.

'Sinem Mutfakta' (YDT2/50) adlı hikâyede, patates soymak isteyen Sinem'e annesi elini kesebilir diye izin vermezken çocuğun istemesini, ısrar etmeden annenin kabul etmesi kurguyu bozmaktadır. 'Lütfen, lütfen, lütfen' satırı eklenebilir. Bunun üzerine anne 'Peki, tamam' diyebilir. Kesme hadisesinden önce de geçen sürenin belirtilmesi için üç noktalı (...) bir satır eklenmelidir.

Aşağıdaki alışveriş diyalogu sahici değildir. Söylenmek/öğrenciye öğretilmek istenilenler sunulurken doğallıktan uzaklaşmaktadır. Kurgulanırken gerçek hayattaki karşılıklarına bağlı kalınmalıdır.

Görevli : Hoş geldiniz. Nasıl yardımcı olabilirim?

Veli : Hoş bulduk. Çanta, şort, havlu ve fotoğraf makinesi almak istiyorum.

Görevli : Tamam. Başka bir isteğiniz var mı?

Veli : Pil ve güneş kremi de var mı?

Görevli : Evet, var.

Veli : Toplam ne kadar?

Görevli : Toplam, 200 lira... İyi tatiller!

Veli : Teşekkür ederim. Hayırlı işler.

Görevli : Sağ olunuz. İyi günler' (TTKH1DK/106)

Aşağıdaki örnekte de ‘p ve b’ harf çalışmasına odaklı hazırlanan metnin, estetik, kurgu, bağlaşıklık vb. açılardan anlatımı olumsuz etkilediği görülmektedir. Metinlerde söylemsel bağ çok zayıf, bazılarında da tamamen kopuktur.

‘Bugün Betül’ün doğum günü. Serap, Belma ve Polat birlikte Betüllere gittiler. Polat köpeği Pamuk’u da götürdü. Pastalarını yedikten sonra hep beraber bahçeye çıktılar. Top oynadılar. İp atladılar. Yorulunca battaniyelerin üzerine uzanıp, yattılar. Serap papatya toplamak için Pınarların bahçesine gitti.’ (DT2ADOK/42)

‘Z ve s’ seslerini kullanmaya odaklı kurgusu bozulmuş metin:

‘Güzel bir yaz günü Sibel ile Zeynep buluştular. Beraber deniz kıyısına gittiler. Aslı ile Remzi de oradaydı. Hep beraber denize girdiler. Yüzdüler. Kumsalda top oynadılar. Oradaki satıcıdan simit, meyve suyu ve mısır aldılar. Getirdikleri yiyecekleri hazırladılar. Aslı domates ve salatalığı yıkadı. Zeynep salamı kesti. Remzi su getirdi.’ (DT2ADOK/68)

‘Jale pijamasını giydi. Babam jant fabrikasında çalışıyor. Jet uçağı Japonya’ya hareket etti. Virajda arabamız kaydı. Bekir judo kursuna gidiyor. Judocu olmak istiyor. Dedeme jilet götürdüm. Postaneden jeton aldım. Amcama telefon ettim. İzne giderken arabanın üzerine bagaj koyduk. Satıcı hanım aldıklarımı ambalaj yaptı. Dayım askerde jandarma olmuş. Ajda bisikletimi bulunca ‘müjde’ dedi. (YDT2/98)

J sesi kullanmak için uydurulmuş ancak metin olma kriterlerini kaybetmiş satırlar, cümleler yığını olmuşlardır.

Kitabın, saatlerin öğretildiği sayfasında ‘**var**’, ‘**geçiyor**’ ifadeleri anlatılmakta daha sonra da öğretilenlerin pekiştirilmesi ve test edilmesi için boşluk doldurma sorusu sorulmaktadır.

‘**Emin kardeşiyle sabah saat kahvaltı yapıyor.**
(Saat sekize çeyrek var). (ATH1/85)

Cümleyi doğru tamamlamak için ‘var’ sözcüğünün karşılığı olarak ‘**kala**’ yazmak gerekmektedir ancak konu anlatımında kitapta bu sözcük hiç geçmemekte, tanıtılmamaktadır. Kitap, öğretmen faktörünün eksik kaldığı durumlarda öğrencinin yanlış öğrenmesine fırsat bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır.

‘**Özel adları ve tür adlarını istediğin renge boya**’ (DT4ADOK/21)

yönergesinde belirsizlik söz konusudur. Tablodaki özel ve tür adlarını ayırt ettirebilmek için yaptırılan bu çalışmada, unsurların farklı renklere boyanması gerekliliği anlatılamamıştır. ‘Özel adları ve tür adlarını istediğin *iki farklı* renge boya’

şeklinde olması, belirsizliği ortadan kaldıracak, yazar ve okur arasındaki söylem, anlaşılmayı sağlayacak bağı elde etmiş olacaktır.

Bilgisel olarak yanlış olan cümle ve iletiler öğrencinin öğrenim süreci için olumsuz örneklerdir. Bilginin doğrusu ile söylem arasındaki kopukluktur.

‘**Arılar bal topluyor.**’ (TADÇD2/43) ‘Arılar çiçekten çiçeğe dolaşp, **bal topluyorlar.**’ (RD3İY/29)

Arılar çiçek/toz toplar; bal toplamaz, **bal yaparlar.**

‘İstiklâl Marşı **25 Mart 1921** tarihinde ulusal marş olarak kabul edilmiştir.’ (YT4/81)
İstiklâl Marşı’nın millî marş olarak kabul edildiği tarih **12 Mart 1921**’dir.

‘**Ramazan Bayramı başlamadan önceki üç güne ‘arife’ denir.**’ (TADD5/119)

‘Arife günü’ Ramazan Bayramı başlamadan önceki üç güne değil, **bayramdan önceki son güne (tek gün) denir.**

Ülkelerin tanıtıldığı sayfada ‘Aşağıdaki tabloyu **yazarak doldurur musun?**’ (T3ÇD/17) denmiş ve altına da ‘Kısaltması’, ‘**Bayrağı**’, ‘Ulus Adı’, ‘Dili’ sütunlarının olduğu bir tablo konulmuş. ‘Bayrağı’ bölümü için ne yazılabileceği konusunda kitap herhangi bir açıklama yapmamış, öğrenciye yol göstermemiştir.

‘Aşağıdaki **soruları biri kısa, biri uzun** olmak üzere **iki cümle ile** **yanıtla.**’ (TADÇD3/35) yönergesine bağlı olarak verilen soru-cevaplardan biri ‘**Kaçıncı aydayız? – 12.aydayız.**’ şeklindedir. Öğrencinin bu cümleyi uzun olarak cevaplayabilmesinin mümkün olmadığı göz önünde tutulmamıştır.

Yönergede ‘Boşlukları **fiillerle** doldur.’ (TTKH2ÇK/24) denmiş ama aşağıya zarf ile tamamlama cümleleri verilmiş:

‘Hava bugün buz, sıkı giyin. (a) gibi b) rağmen c) benziyor)’, ‘Filmi izle....., bana da anlatır mısın? (a) –meden önce b) –dikten sonra c) –mene rağmen)’.

‘Oku ve **altı çizili** sözcüğün eş anlamlısını seç.’ (TTKH2ÇK/34) denmiş ama verilen örneklerin (beş örnek) hiçbirinde hiçbir sözcüğün altı çizilmemiş olan çalışmanın bir örneği şöyledir:

‘Bu sırada babası hayatını kaybetti. a) kayboldu b) hastalandı c) vefat etti’.

‘**Diyaloğu sırala**’ (TTKH2ÇK/68) başlıklı etkinlik, eş/yakın anlam bulma çalışması ile iç içe olacak karışıklıkta sunulmuş, öğrencinin tam olarak ne yapması gerektiği anlaşılmaz olmuştur:

- ‘1.Bu meslekler, şu anda da var. a) şimdi de b) yarın da c) bu arada
2. Ancak, gelecekte daha popüler hâle gelecekler. a) Çünkü b) Ama c) Bu nedenle
3. Günümüzde bile neredeyse her işimizi bilgisayarda yapıyoruz. a) yaklaşık b) eğer c) hemen hemen
4. Örneğin, bilgisayar bilimleri ile tüm meslekler! a) hepsi b) bütün c) bir kısmı
5. Gelecekte, daha temiz bir dünyada yaşamak için ekoloğlara ihtiyaç olacak. a) gereksinim b) gerekli c) mümkün’

Alıştırılmalarda ne yapılacağı ya da tam olarak nasıl yapılacağının sadece yönerge ile tam anlaşılmadığı başka örneklerle de karşılaşılmaktadır. (TADD5ÇD/37) Bazı durumlarda materyalin öğretmensiz şartlarda kullanılmak zorunda kaldığı düşünülecek olursa çalışmanın başına ‘yapılmış bir örnek’ eklemenin öğrenci için çok iyi olacağı, bunun çalışmaya can vereceği söylenebilir.

Anlatım parçalarının birbirlerini gelişme sıralarına bağlı olarak olumlu yönde etkilemesi/tamamlaması bakımından aşağıdaki metni iyi/başarılı örnek olarak gösterebiliriz.

‘Bugün çok lezzetli bir tarifile karşınızdayız! Türk mutfağının vazgeçilmezlerinden kısırın yapılışını anlatıyorum, mutlaka not alın. Öncelikle, bir su bardağı ince bulguru sıcak suda bekletiyoruz. Bu sırada, küçük bir tencerede orta boy bir kuru soğanı ve iki yemek kaşığı domates salçasını kavuruyoruz. İyice kavurduktan sonra tencerenin altını kapatıyoruz. Şimdi, yarım demet maydanoz ve birkaç dal dereotunu yıkıyoruz ve ince ince doğruyoruz. Bulguru da tencereye ekliyoruz ve iyice yoğuruyoruz. Ardından, yeşillikleri de bu karışıma ilave ediyoruz. Tüm malzemeler birleştikten sonra, bir tutam tuz, bir çay kaşığı karabiber ekliyoruz. Ekşi bir tat için, bir limonun suyunu sıkıyoruz ve nar ekşisini de koyuyoruz. İşte, hem basit hem de lezzetli bir öğle yemeği tarifi! Herkese afiyet olsun!’ (TTKH2ÇK/49)

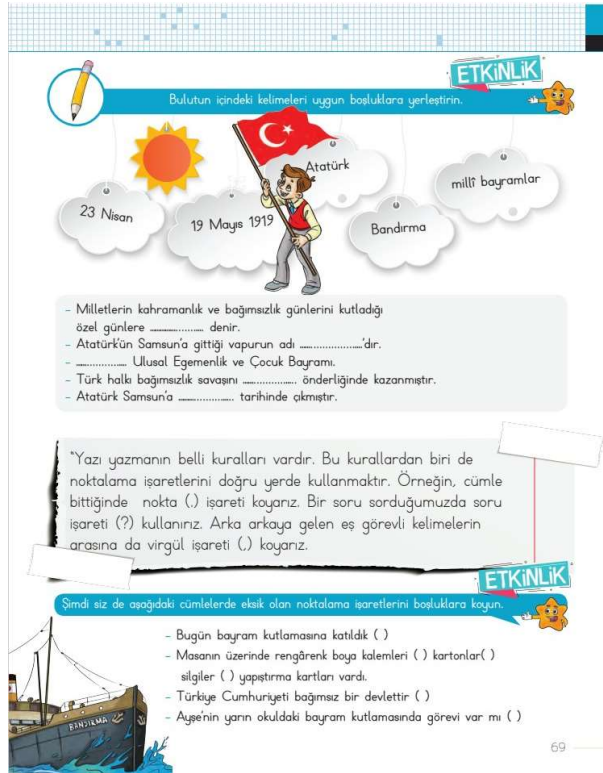
Genelde yazar ile okuyucu arasında, özelde de yazar ile öğrenci ve okuma/ders kitabı yazarı ile yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocukları arasında, Türkçe ve Türk kültürünü tanımaya, öğrenmeye ve bilinenleri geliştirmeye dayalı bir bağlam söz konusudur. Yazar konumunun söyleminin, okuyucu tarafında yer alan öğrencilerin/çocukların anlayışına uygun olması beklenir. Ayrıca metnin kendi akışı içerisindeki söylemlerin de bağlamları güçlü ve gerçekçi olmalıdır. Aksi takdirde

faaliyet için belirlenen hedefe ulaşılma noktasında iletişimsel ve öğrenmeye dayalı sorunlar yaşanmaktadır.

İfadeler; dile getirildikleri ortama, şartlara ve duruma göre şekillenirler. Tümcenin anlamı, içinde yer aldığı konuşma zincirine, belli bir metne göre belirlenir. Bu belirlenme sırasında durum ve koşullar da etkili olur (Aksan, 1998: 201). Buna **durumsal bağlam** denilmektedir. Sözcenin anlamı kullanım koşulları içinde oluşur. Buradaki temel düşünce, tümcelerin, kullanıldıkları koşullardan bağımsız bir biçimde kendi başlarına olmadıkları, daima kullanıldıkları olgusal durum içinde bir amaca yönelik olarak üretildikleridir (Searle, 2000: 86). Örneğin, bir kişinin arkadaşına ders notlarını vermeyi unutmaması ile ödünç alınan arabayla kaza yapması, farklı biçimlerde özür dilemeyi gerektirecektir (Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021: 731).

İnceleme alanındaki kitaplar/metinler ile muhatabı olan çocukların durumları ve metin içi unsurların birbirleri ile ilgili bağlamı olumsuz etkileyen, edimbilimsel incelik söylemi kapsamında olumsuz görülen bulgular genel itibariyle şöyledir:

Aşağıdaki örneklerde, iki ayrı konunun kitabın aynı sayfasında işlendiği görülmektedir.



Görsel 83. Sayfa tasarımının durumsal bağlama olumsuz etkisi.

19 Mayıs bayramı coşkusunun birden çok sayfada işlendiği kitapta, konunun son sayfasında, sayfanın üst yarısında ‘bağımsızlık, millet, Atatürk’ ile ilgili etkinlikler yaptırılırken bir anda noktalama işaretleri konusuna geçilmiştir. (TTK3/69)

Birkaç sayfadır vatan-millet sevgisi ile duygusallık ön planda iken bir anda ezber bilgiye geçilmesi olumsuz bir tutumdur. Noktalama işaretlerini bu konuda öğretmek/göstermek planında bile olursa 19 Mayıs konusu sayfanın sonunda tamamlanmalı, onunla bağlantılı anlatılacak olan noktalama işaretleri konusu da tamamen buna ayrılmış bir sonraki bağımsız sayfada ele alınmalı/anlatılmalıdır.

Bir oyun etkinliği sayfasında başka bir oyuna da yer veren sayfanın oyunları sıradanlaştırdığı, basitleştirdiği, oyunu görev/ödev/ders gibi bir formata soktuğu gözlemlenmiştir. (TTK2/180)

Başka materyallerde de karşımıza çıkan bu durum (TTKH2DK/78), öğrencinin öğrenme sürecindeki zihinsel faaliyeti açısından ve öğretilenlerin algılanması bakımından konu bütünlüğünü bozucudur. Öğretmenin işini, dersin işlenişini olumsuz etkilemektedir. Ders kitaplarında yeni konuya geçilmesi yeni sayfada olmalı, aynı sayfanın yarısından itibaren yeni/başka konuya geçilmemelidir.⁵⁸

Anlatım/anlatımdaki estetik bakış açısı, içinde olacağı ortamı ve şartlarını da göz önünde tutmalıdır. Bazı örneklerin ders sürecinde sınıf ve öğrenci psikolojisini göz önünde tutmadığı görülmektedir.

Taner ile Caner’ başlıklı metinde kahramanlar birbirlerine bilmece soruyorlar. Taner, geleneksel olarak sorulagelen bilmecelerden sorar, Caner de kolayca bilir. Sonra Caner çağdaş bilmecelerden sorar, Taner bilemez, afallar. Durumdan rahatsız olan Taner, **‘Bu nasıl oluyor’** diye sorar, Caner de cevap verir: **‘Senin sorduğun bilmeceler çok eski. Onları herkes biliyor. Benim bilmecelerim ise yeni...’** (TADD5/26) Yazar eğlendirmek isterken geleneksel bilmecelerimizi kötülemiş olmaktadır. Hâlbuki bu bilmeceler kültürümüzün parçalarıdır ve değerli oldukları söylenmelidir. Kurguda, gelenekten yana olan kahraman olumsuz role büründürülmüş ve öğrenciye bu tarafta

⁵⁸ Tasarıma bağlı bu tutumdan dolayı; dersi belli bir sayfaya kadar işlemek, dersin süresine göre ayarlama yapmak, belli sayfaları ödev olarak vermek, belli bir sayfanın fotokopisini çekip çalışma yaptırmak gibi planlama ve çalışmalar olumsuz etkilenmektedir. Kitabı düzenli ve sıraya göre kullanan bir öğretmen, dersi sayfanın yarısında bitirmemek için o etkinliği de planlamak zorunda hissedecek, dersin ortasında başka bir düzene, başka bir materyale vb. geçmek/atlamak zorunda kalacak değilse sayfanın yarısında bitirilecek, yarım kalmış gibi algılanacaktır.

olmak olumsuzluk olarak gösterilip geleneksellikten uzak olan olumlu yansıtılmış oldu. Oysa bu dersin misyonu tam tersidir. Öğrenci bu derse gelenekten yana olanı tanımak, bilmek ve sevmek motivasyonu ile getirilmiş/gelmiştir. Etkinlik, durum ile uyumlu değildir.

‘Osman ağaca çıkarken pantolonu yırtıldı.’ (YDT2/14)

cümlesi, kitabı okuyan ya da sınıfta olan Osman isimli bir öğrenci için kaba bir örnektir. Oysa pantolon yerine başka bir kıyafet söylenebilirdi. Örneğin ‘gömlek’ sözcüğü kullanılmış olsaydı bu etki ortadan kaldırılabilirdi.

Benzer olumsuz yaklaşım başka örneklerde de görülmektedir. Bazı unsurların sayfada yerleştirilmeleri yapılırken kabaca konuşlandırıldıkları, yakın durmalarıyla ilgili olarak hassas davranılmadığı görülmektedir.

Sayfalar tasarlanırken dikkat edilmesi gereken konulardan biri de sınıf psikolojisinin göz önünde bulundurulması, verilen örneklerin sınıfın dikkatini konunun dışına çıkarmasına izin vermemesidir.

Anlatılan konuya göre sözcük bulma/işaretleme/boyama çalışmalarının yaptırıldığı sayfalarda, sınıf psikolojisinin göz önünde tutulmamasından dolayı dersin akışını, öğrencinin dikkatini olumsuz etkileyebilecek, sınıfta ahengin bozulmasına sebep olabilecek, öğrencilerin birbirlerine karşı alay konusu yapabileceği, dalga geçmeye fırsat veren, gülüşmelere sebep olacak unsurlar vardır. **‘horoz-Nesrin-tilki, fare-Atatürk, köpek-adam’** (DGÇ1-2/22) örneklerinde görüldüğü gibi eğer sınıfta Nesrin adında bir öğrenci varsa arkadaşları arasında alay konusu olma durumu söz konusudur. Ayrıca millî ve manevi değerleri sıradanlaştırıcı bir şekilde vermek de doğru değildir. Yan yana veya peş peşe sıralanan kelimelerin farklı anlamlara gelecek şekilde veya konuyu amacından saptıracak şekilde verilmemesine/denk getirilmemesine azami dikkat gösterilmelidir.

[illegible]

Görsel 84. Sözcük yerleşiminin durumsal bağlama olumsuz etkisi.

Bağımsız yazılan kelimelerin sayfada birbirlerine yakın yerleştirilmeleri üzerine ortaya çıkan bu tasarım hatası, olumsuz örneklerden kitaplarda karşılaştıklarımız şunlardır:

‘öküz / Ülkü’ (T10YÖ/39), ‘tavşan-Hasan, ördek-Ayşe, horoz-Ali, fare-Cengiz’ (DGÇ1-2/3), ‘inek-Belçika, Cemal-ördek’ (DGÇ1-2/4), ‘dede-tavuk, Dilek-köpek’ (DGÇ1-2/7), ‘Elif-fil, Erzurum-inek, fare-cami, eşek-inek-baba’ (DGÇ1-2/8), ‘öğretmen-deve’ (DGÇ1-2/9), ‘anne-maymun, Gülhan-horoz, köpek-Gülçin’ (DGÇ1-2/10), ‘göl-ütü, soğan-öğretmen’ (DGÇ1-2/11), ‘lahana-Hatice’ (DGÇ1-2/12), ‘fare-Irak, Ruhi-top’ (DGÇ1-2/13), ‘geyik-İhsan’ (DGÇ1-2/14), ‘Japonya-maymun’ (DGÇ1-2/15), ‘fare-Kenan’ (DGÇ1-2/16), ‘Ayşe-inek, Leyla-fil’ (DGÇ1-2/17), ‘eşek-Levent, deve-abla’ (DGÇ1-2/18), ‘Ömer-maymun-Olcay’ (DGÇ1-2/20), ‘inek-fener, inek-Ali, ot-Özdemir, Öner-horoz, şişe-Özkan, Mete-leylek’ (DGÇ1-2/21), ‘Ülkü-fil, Rıfat-ay-eşek’ (DGÇ1-2/23), ‘maymun-Ahmet’ (DGÇ1-2/24), ‘Emine-yılan, eşek-Şadiye, Şamil-fare, ördek-Songül-Şükrü, balık-Perihan, leylek-adam’ (DGÇ1-2/25), ‘fare-Belma, odun-inek-Urfa’ (DGÇ1-2/27), ‘köpek-Uğur, fil-Ümmühan-Ülgen-Ümran-Ufuk, Ümit-leylek’ (DGÇ1-2/28), ‘vazo-Yeliz, Leman-soğan’ (DGÇ1-2/29), ‘havuç-öğretmen, Fatma-zürafa’ (DGÇ1-2/30), ‘fare-Sivas, Zafer-deve, Zeliha-keçi’ (DGÇ1-2/31), ‘keçi-fener’ (DGÇ1-2/50), ‘fare-yedi’ (DGÇ1-2/53), ‘baba-maymun-eşek-kardeş, anne-aslan-fil-deve, ayı-okul, fare-abla-teyze-hala-tavuk, kedi-amca, kağıt-öğretmen, portakal-dayı-dede,’ (DGÇ1-2/54), ‘peynir-Atatürk, fil-Ahmet’ (DGÇ3/11), ‘koyun-öğretmen’ (DGÇ3/22), ‘reçel-Atatürk’ (DGÇ3/26), ‘fare-cami’ (DGÇ3/43), ‘inek-Köln, keçi-Ali’ (DGÇ4/10), ‘eşek-Ankara’ (DGÇ4/15), ‘ot-teyze, kuş-Kenan’ (DGÇ4/21), ‘öğretmen-fare’ (DGÇ4/24), ‘koyun-öğretmen’ (DGÇ4/34), ‘aptal-Pınar’ (DT4ADOK/38), ‘yılan-Türk’ (YT2ÇK/43), ‘çikolata-Atatürk-top’ (YT2ÇK/45), ‘eşek-Emine, patlıcan-öğretmen’ (YT4ÇK/36), ‘karga-Alman’ (YDT2/10), ‘deve-Emel’ (YDT2/11), ‘cimri-İzmir’ (YDT2/13), ‘çöplük-Önder-köpek, Ördek-Özgür’ (YDT2/15), ‘cami-maymun-Türkiye’ (YDT2/30), ‘Hasan-patates-pis, tarzan-Zeki’ (YDT2/60), ‘karyola-Peygamber-süpürge’ (YDT4ÇK /8), ‘Atatürk-gecelik’ (YDT4ÇK/13), ‘top-Ankara, bal-dede-deve’ (RD3İY/11), ‘ay-Ahmet-zavallı-Hasan’ (RD3İY/22).

Aşağıdaki örnekte ‘Atatürk-anadil-pis, aptal-Fenerbahçe, Keloğlan-deli-Çanakkale’ (DGÇ4/30) sözcüklerinin yan yana getirilmesinin anlamca olumsuz olarak değerlendirilmesine karşılık ‘büyük-Anadolu’ ve ‘Eskişehir-Tatlı’ (DGÇ4/30) sözcüklerinin yan yana getirilmesini anlamca olumlu olarak değerlendirebiliriz. Ancak her şeye rağmen, olumlu ya da olumsuz, birbirine yakıştırılacak sözcüklerin yan yana getirilmemesi en doğru olanıdır.

Bileşik Adlar – Sıfatlar

Aşağıdaki sözcüklerden bileşik ad olanları örnekteki gibi işaretle!
İşaretlediğin bileşik adları yandaki resimde bul ve sırayla birleştir!

X	Atatürk	fildişi	eski
	anadil	karaciğer	Gaziantep
	pis	küçük	Keloğlan
	devekuşu	dereotu	deli
	kilometre	Songül	Çanakkale
	sıcak	yeni	kurşunkalem
	aptal	geniş	zor
	Fenerbahçe	Eskişehir	Karadeniz
	Boğaziçi	tatlı	yüzyıl
	serin	karakol	anayurt
	ayçiçeği	Uludağ	fazla
	uzak	kolay	dedikodu
	ılık	Bingöl	Karagöz
	karabiber	iyi	büyük
	ilkbahar	kalın	Anadolu
	şişman	Gümüşhane	yaşlı

Görsel 85. Sözcük yerleşiminin durumsal bağlama olumsuz etkisi.

Profesyonel bir tasarımcıdan bu inceliği beklemek belki de biraz fazlasını istemektir ancak sınıf ve öğrenci deneyimine sahip bir eğitimcinin, öğretmenin bunu bir kusur olarak fark etmesi daha olasıdır. Bu örnekler de gösteriyor ki öğretmen bakışının tasarıma müdahil olması elzemdir.

‘Sizin okulda nelerden dolayı kavga oluyor?’ (YT3/12)

sorusu, bir ders kitabı etkinliği için gereksiz ve faydasız bir konudur. Bunu konuşmak bu olumsuz durumu normalleştirmek anlamına gelmektedir. Eğitim amacıyla biraraya gelmiş öğrenci ve öğretmenden müteşekkil bir ortamın bağlamı bu ve benzeri konuları konuşmayı reddetmelidir.

Resmi karşılayan cümlelerin sorulduğu çalışmada seçenek olarak verilen ‘Topu geri veren çocuğu **dövüyorlar**’ (RD3KÇ/15) cümlesindeki ‘dövmek’ fiili, pedagojik açıdan uygun olmayacağı için cümlelerin; ‘topu veren veren **çocukla dövüşüyorlar**’, ‘topu geri veren **çocukla kavga ediyorlar**’ şeklinde kurulmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

‘**Hangi yemekleri yemiyorsun? Neden?**’ (YT3/30)

sorusu, her yemeği sevmesi ve yemesi istenilen bu yaş çocuğu için pedagojik açıdan doğru bir soru değildir.

‘**Hiç sevmediğin üç yemek adı:**’ (YT3ÇK/22)

etkinliği de yemek sevmeme huyu edinmemesi gereken çocuğu, durumu kabullenici tarzda olumsuz yönlendireceği için yanlıştır.

‘Önce yoğurt yeme yarışması yapıldı. Yoğurt tabakları geldi. Tabaklardan birine **para** atılmış. Yarışmacıların elleri arkalarından bağlandı. Yoğurttaki **parayı bulmaya** çalıştılar. Herkes çok eğleniyordu.’ (TTK4/65)

Yoğurdun içine elden ele dolaşan hijyenik olmayan metal bir paranın atılmasının söylenmesi de estetik açıdan değerlendirildiğinde olumsuz bir durumdur.

Ders kitabında, balkonda elma yiyen bir çocuk resmi kullanılmakta ve öğrenciden gördüğü resmi anlatan cümlelerin hangisi olduğu sorulmaktadır. Cümleler şunlardır:

Çocuk balkonda top oynuyor.

‘**Çocuk camdan atlıyor.**’

Çocuk balkonda elma yiyor. (RD3KÇ/11)

Bir ders kitabında çocuğun intihar etmesi ile ilgili bir cümlelerin kullanılması nasıl ki kabul edilebilir olmayacaksa çocuğun camdan atladığının söylenmesi de yanlış, gereksiz ve sorumsuzluk olarak değerlendirilmektedir.

Başka bir kitapta geçen ‘**Zeynep duvardan atlıyor**’ cümlesi ve görseli (TTKH1DK/136) de olumsuz örnek oluşturmuş olmaktan dolayı eleştirilebilir.

‘**Bayram namazı**’ konulu sayfadaki yönergenin devamında ‘Gitmediyseniz **büyüklerinizden öğrenin.**’ (TTK6/74) denilmektedir. Ancak evde bunu öğretebilecek bir büyüğün bulunabilmesi çok zordur. Çünkü bayram namazı yılda sadece iki defa kılınıldığından unutulmaktadır. Bu sebeple bayram namazlarında çokça yanılan olmaktadır ve bunun için bayram namazlarından önce imam, cemaate namazın nasıl

kılınacağını hatırlatmaktadır. Bu ders ve bu yaş grubu için bu konunun isabetli bir tercih olmadığı düşünülmektedir.

Bazı metinlerin kendi iç yapılarında da durumsal bağlamın zayıf kaldığı ya da kopuk olduğu görülmektedir.

‘Oya’nın annesi hasta. Babası işte. Oya çay yaptı. Annesine getirdi. Mutfağa gitti. Bulaşıkları yıkadı. Kuruladı. Yerlerine koydu. Odasına geldi. Yatağını düzeltti. Kafesi temizledi. Kuşa yem verdi. Pencereyi açtı. Ödevlerini yaptı. Çantasını yerleştirdi. Bebekleri ile oynadı.’ (YT2/34)

Bu metin de kurgulanırken makuliyet sınırları zorlanmaktadır. Anne hasta iken babanın işte olması kurguyu zayıflatmaktadır. Evin çocuğu Oya’nın hem çay yapabilir bulaşık yıkayabilir evi toplayabilen biri olması hem de bebekleri ile oynayacak yaşta olması tezatır.

‘Çocuk Demek Yarın Demektir’ başlıklı yaşanmış hikâye kitapta şöyle anlatılmıştır:

‘Atatürk, Ankara’daki Orman Çiftliğinde, otomobille Marmara Köşkünden aşağı iniyordu. Tam dönemeçte, yol ortasında **bir küçük çocuk** oturmuş, toz toprakla oynuyordu. **Korna çalıyor**, şoför yaver **bağırıyor**, çocuk aldırıyordu. Nihayet birisi, otomobilden indi. **Çocuğu kolundan tutup, yolun kenarına atacağı sırada, Atatürk seslendi.**

–Ne yapıyorsun, ne yapıyorsun?

–Efendim?...

–Efendimi var mı bunun? Bir çocuk ancak saygı ile tutulur, hürmetle konuşulur. Çocuk demek, yarın demektir. Yarını saymayan, bugünü yaşayamaz!’ (RD3İY/12)

Anlatım, yaşanmış hadisenin bile mahiyetini ve niteliğini değiştirebilmektedir. Olay kendi doğal akışında yaşanmıştır ancak buradaki anlatım olayın olduğundan farklı olarak olumsuz yönde değişmesine sebep olmuştur. Atatürk’ün çocuk sevgisi gösterilmek istenmiştir ancak kurguyu etkileyen anlatım ile ilgili şöyle bir kusur meydana gelmiştir: Son satırlara bakıldığında Atatürk’ün çocuklarla ilgili kanaatinin ‘saygı, hürmet, gelecek’ kavramları çerçevesinde olumlu ve önemli olduğu görülmektedir. Yoldan çekilmeyen çocuk ile ilgili, şoför ve yaver ise özensiz bir bakış açısına sahiptirler. Bu anlatımın üzerine Atatürk’ün davranışında tutarsızlık ortaya çıkmaktadır ki bu doğru değildir. Atatürk için çocuklar madem bu kadar önemli ve değerli idi ise ‘korna çal’ınırken, ‘bağır’ılırken, ‘birinin müdahale etmek için otomobilden bile ineceği’, ‘kolundan tutup yolun kenarına atacağı’ duruma gelene kadar neden müdahale etmedi. Çünkü korna çalmak ve bağırarak da olumsuz

davranışlardır ve çocuk belli bir süre bu olumsuzluklara maruz kalmıştır. Bu süre, Atatürk ile ilgili verilmek istenen temaya zarar vermiştir.

‘Bir rivayete göre Kanuni Sultan Süleyman Balkanlarda seferde iken ordusu bir asma bahçesinin yanından geçer. Askerlerden biri dayanamayıp asmadan bir salkım üzüm koparır. Kopardığı üzümün parasını vermek ister fakat bahçe sahibini bulamadığı için üzümün parasını bir kese içinde asmanın dalına asar. Ordu yolda ilerlerken bir köylü koşarak yaklaşır ve askerlere Kanuni Sultan Süleyman ile görüşmek istediğini söyler. Askerler köylünün isteğinin yerine getirirler. Kanuni’nin huzuruna çıkan köylü “Efendim benim bahçemin yanından geçen askeriniz bir salkım üzüm koparmış ve parasını da asmanın dalına asmış. Ne iyi ahlaklı askeriniz var. Bu ordunun sırtı yere gelmez” der. Buna şaşıran Kanuni “O asker parasını da asmış olsa o bağdan üzüm koparmamalıydı” diyerek hemen **o askerin bulunmasını ister. Huzura çağrılan askerin görevine hemen oracıkta son verilir.** Bu duruma şaşıran köylü “Efendim askeriniz haram yememiş ki! Üstelik üzümün parasını da asmanın dalına asmış” der. Kanuni, “Eğer parasını asmamış olsaydı daha ağır ceza alırdı. Parasıyla da olsa izinsiz mal alınmaz. Böyle bir askerle de zafer kazanılmaz” demiştir.’ (TTK3/111)

Burada da yaygın bilinen hikâye farklı anlatılmıştır. Yaygın bilinenin değiştirilmemesi ya da her yazarın kendi inisiyatifiyle değiştirebileceği görüşleri vardır. Kurguda yapılan bu değişikliğin, toplum belleğinde yer etmiş olan hâline zarar vermediği, temasını bozmadığı müddetçe öğrencilere yönelik hazırlanan kitaplara alınabileceği düşünülebilir.

Hikâye bu şekilde anlatılınca ağırlıklı olarak Kanuni yüceltilmiş olmakta, diğer şekil anlatılınca da Osmanlı-Türk askeri/insanı yüceltilmiş olmaktadır. Duruma göre öğrenci için hangisinin iyi/doğru/faydalı ve yerinde olacağı belirlenip o anlatımın tercih edilmesi mümkündür. Ancak bu tespitin doğru yapılması gerekir. Örneğin bilinen hikâyenin yukarıdaki şekilde anlatılmasıyla, erdemli davranan askeri cezalandıran bir Kanuni tipi ortaya çıkmaktadır. Hikâyenin diğer versiyonunda ise bu yoktur. Bu sebeple; anlatılanın muhataplarca nasıl anlamlandırılacağına dikkat edilmeli, içinde bulunulan durumun bağlamına uygun olanı tercih edilmelidir.

Kitabın konu anlatımı için kahraman olarak kullandığı çocuğun, yurtdışında yaşayan amcasını tanıttığı bölümdeki satırlar şu şekilde devam etmektedir:

‘Amcamın adı Saffet. İş hayatına **garsonluk yaparak başlamış.** Sonra **döner ustası olmuş.** Bir dükkân açmayı hayal etmiş ama çok kolay olmamış. Bir lokantada **çalışıp para biriktirmiş.** Babam diğer amcam ve dedem omuz verince o da **kendi lokantasını açmış.** Böylece en büyük hayali gerçek olmuş. Şimdi onun **yanında beş kişi çalışıyor.** O da **döner kesmeye devam ediyor.**’ (TTK4/20)

20-30 yıl önce hazırlanan bir ders kitabında olsaydı bu satırlar yerinde olabilirdi. Göçmen olarak yer aldığı toplumda nitelikli olarak tutunması ve yer edinmesi gayesiyle bu satırlar teşvik edici, yönlendirici ve yüreklendirici olmak için söylenmeliydi. Ancak artık yurtdışındaki/Almanya'daki Türk nüfusu bunları çoktan aşmış durumdadır. Tutunmuş, gelişmiş ve ilerlemiştir. Artık yavaş yavaş lokanta-restoran-döner işi basit görülmeye bile başlamıştır. 2019'da yazılan bir Türkçe ders kitabının da bunu aşması gerekir. Bunu bir başarı hikâyesi olarak anlatmamalıdır.⁵⁹ Yurtdışındaki ve özellikle gelişmiş batı Avrupa coğrafyasındaki Türkler artık dönercilikle övünen bir nüfus olmaktan çıkmıştır. Bu gerçeklikten tam haberdar olmadığı anlaşılan yazarın son cümlesi ise –kullanıldığı yerde- dalga geçmek için kullanılan alayvari bir ifadedir: ‘döner kesmeye devam ediyor’.

Annesi sabah Yusuf'u uyandırıyor ve bu arada da akşam amcasığilin kendilerine misafirliğe geleceğini söylüyor. Bunun üzerine uykusundan uyanan Yusuf'a yazar şu abartılı cümleleri kurduruyor:

‘Amcamlar mı? Yaşasın! Amcamı çok seviyorum. Türkiye’yle ilgili öyle çok şey biliyor, öyle güzel hikâyeler anlatıyor ki onu sürekli ağzım açık dinliyorum. Eminim yine bana bir sürü ilginç şey anlatacaktır amcam.’ (TTK8/119)

Hemen hemen yetişkin bir çocuğun, amcasının akşam kendilerine gelmesine bu kadar çok sevinmesi, sevinse bile sabah sabah yeni uyanmışken onu çok sevdiğini söylemesi abartılıdır, atfedilen bu bilinç ve iştah inandırıcılıktan çok uzaktır. Bu yaştaki bir çocuğun ‘onu ağzım açık dinliyorum’ demesi, zorlama kurguyu çok belli etmektedir.

‘Öykü Tamamlama’ (DT4ADOK/74) başlıklı sayfadaki yönergede, ‘**Öyküyü yazarak tamamla**’ denmiş ve aşağıda; okuyabilmek için köyünden çıkıp zor şartlarda

⁵⁹ Bir zamanlar Amerika, siyahi nüfusun var olabilmek için başarılı olması, tutunması gereken bir yerdi. İyi basket oynayan siyahi, renkdaşları tarafından bir kahraman olarak görüldü. Milyonları peşinden sürükleyen rap müzik modasında ön planda siyahilerin olması, kendileri açısından çok büyük gelişmelerdi. Ancak yıllar sonra siyahi ilk ABD başkanı olan Obama; ‘Amerika’daki siyahilerin artık basketbol ve rap müzikten başkasını ve daha fazlasını yapmaları gerektiğini’ söylemiş, bunu aşamazlarsa yeni zamanın zencileri olarak kalacaklarına dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım; siyahi nüfusun yücelmesine, onun zenci olmaktan kurtulmasına yöneliktir. ‘Kibar Feyzo’ filminde köyden daha önce şehire göç etmiş olan adam, şehire yeni göç eden köylüsüne şehirde çok iyi durumda olduklarını, çocuklarının hepsinin bir iş tuttuğunu, hepsinin işinin iyi olduğunu anlatırken gururla bir çocuğunun esnaf, diğerinin beyaz eşya bayisi olduğunu söylemektedir. O profilde biri için bunlar o zaman çok büyük ve önemli şeyler olarak görülüyordu çünkü sosyoekonomik olarak geri ve nüfus olarak küçüktüler. Avrupa’daki Türkler için de başlardaki durum böyleyken artık böyle olmaktan çıkmıştır. Yazarın, Avrupa Türkleri hakkındaki; bu küçük şeyleri başarı hikâyesi gören anlayışının gerçeği doğru yansıtmadığını düşünüyoruz.

tehlikeli yollardan geçerek okulunun pansiyonuna ulaşmaya çalışan çocuğun çabası anlatılmıştır. Yurtdışında yaşayan 4.sınıf seviyesindeki çocuğun bu konu hakkında yazabilecek bir şey bilmesi olası değildir. Seçilen metnin konusu, muhatabının hazırbulunuşluğuna uygun olmalıdır.

Belki de ders kitaplarının Türkiye’de hazırlanmaları, yurtdışındaki durumları tam bilememeye, görememeye sebep olmaktadır. Örneğin Almanya’da uçurtma etkinlikleri için seçilen mevsim sonbahar iken kitapta bu ayrıntı kaçırılmış ve bunun için ilkbahar mevsimi söylenmiştir: **‘Mevsim ilkbahar. Bak, gökyüzünde uçurtmalar var.’** (TTKH1DK/74) **‘İlkbahar Kursu-Uçurtma Kursu Başlıyor: 1 Mart / Bitiyor: 15 Mayıs’** (TTKH1DK/148)

‘İkinci bölümde yer alan “Yabancı sözcükleri at!” dizesiyle ne anlatılmak istenmektedir? Doğru seçeneğin başındaki kutucuğa “D” harfi koyun’, ‘Dile sonradan giren yabancı sözcükleri kullanmamak’ (TTK7/21)

Yurtdışında yaşayan öğrencilere yönelik böyle bir çalışma yaptırılmamalı, bu sorumluluk yüklenmemelidir. Bu, onu iki arada bir derede bırakmış olmaktır. Çok zor bir sorumluluktur, başa çıkamayacağı kesin olan bir görev vermektir. Bu dil politikası güdülecekse bile çocuklara değil yetişkinlere yönelik olmalıdır.

‘Aşağıdaki bilgilerin bazıları doğru, bazıları yanlıştır. Doğru olanın önüne (D) harfi, yanlış olanın önüne (Y) harfi koy.

1-(.....) **Bizim anadilimiz Almancadır.’** (DT3ADOK/23)

...

Anadil konusu çocuk nezdinde biraz karışık iken, Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden öğrenciler arasında Türk olmasına rağmen Türkçe bilmeyen ve farklı milletlerden olan çocuklar varken bu etkinliği yaptırmak çocuğun kafasının karışmasına, dersin ahenginin bozulmasına, tartışma yaşanmasına sebep olacaktır. Bu sebeple böyle bir çalışma yaptırılmamalıdır.

‘Okulda İlk Gün’ başlıklı sayfada, yaz tatili sonrası okuldaki Türk çocuklarının aralarındaki konuşmalara yer verilmiştir:

(Yaz tatilinde Türkiye’ye gidebilen çocuk) **‘Hava çok sıcaktı. Hergün yüzmeye gittim.’,**

(Yaz tatilinde Türkiye’ye gidebilen diğer çocuk) **‘Biz Kapadokya’ya gittik. Peribacaları çok ilginçti.’,**

(Yaz tatilinde Türkiye'ye gidemeyen çocuk) '**Burada hergün yağmur yağdı.**'
(DT4ADOK/3)

Burada sosyolojik durumun göz ardı edildiği bir kurgu görülmektedir. Yaz tatilinde Türkiye'ye giden arkadaşlarının arasında gidememiş olan çocuğa kahr yüklemek; gidememiş olanlara kötü davranmaktır, onları üzme, kötü hissettirmektir, yaşanan ülkeye de haksızlıktır. Bir ders kitabı bu konuda olmamalı aksine böyle bir realite karşısında çocuklara itidalli davranmayı öğreten tavırda olmalıdır. Çünkü yurtdışı toplumunda her yaz, izin/yaz tatili gündemi oluşur ve Türkiye'ye gidebilenler şanslı kimseler olarak kabul görür ancak muhtelif sebeplerle gitmeyen/gidemeyenler de olur. Yukarıdaki kurgu, okulun ilk günü onlara kendilerini kötü hissettirecektir. Gidemediği Türkiye'ye karşılık bulunduğu yere kahreden çocuk, bu sahneyi yaşadığı dersi de sevmeyecektir.

Bazı yönergelerde istenilenin uygulanabilir olmadığı görülmektedir.

'Sınıf arkadaşlarınızla **gruplar oluşturun**. Tarihî ve turistik bir **mekânı ziyaret edin.**'
(TTK4/118)

Özellikle Türkiye'de hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında '**gruplar oluşturun**' yönergesi çok görülmektedir. Yurtdışında yapılan Türkçe dersi kapsamında çok gerekli bir etkinlik olmadığı gibi muhtelif şartlar göz önüne alındığında bu tür etkinliklerin yapılmasının pratikte pek mümkün olmadığı da görülmektedir. (Örneğin bir ders kitabında yapılması istenilen etkinlik için '**dörder kişilik gruplar oluşturun**' (TTK8/155) denilmektedir ki bu dersin bazen/bazı okullarda toplam öğrenci sayısının bile dört olmadığı, iki grup yapabilmek için lazım olan sekiz öğrencinin çok iyi bir sayı olduğu bilinmektedir.) İlkokul-ortaokul yaşlarındaki çocukları böyle bir etkinliğe ders kapsamında sorumlu kılmak zordur. Ayrıca, örneğin Paris'te yapılacak bir öğrenci gezisinin, Türkiye'nin tarihi ve turistik yerleri ünitesinin temasına bir katkısı/faydası yoktur.

'**Şehrinizdeki Kültür-Sanat Etkinlikleri**' (TTK8/188) başlıklı bölüm, yurtdışındaki çocukların ders kitabında olmaması gereken bir başlıktır. Konu Türk-Türkçe kültür-sanat etkinliklerini tanıtmaya yöneliktir. Ders kitabının işlendiği birçok ülkede bu tür etkinlikler bulunmamaktadır ya da çok azdır. Kitap yurtiçinde ve yurtdışında yapılan etkinlikleri öğrencilere tanıtmakla iktifa etmelidir.

Gerçekleşmeyecek etkinlikler ile görevlendirmek/ödevlendirmek de kitabın kullanışlılığını/güvenirliliğini zedeleyecektir. Organize edilecek, grup oluşturulup etkinlik yapılacaksa bile bunun talimatı öğrenciye yönelik değil öğretmene yönelik olmalıdır ki yapılamama durumu söz konusu ise öğretmenin tasarrufu ile yapılmamış olsun.

Uygulanabilirliği düşük, yapılması zor ya da makul değil gibi sebeplerle uygun olmayan yönergeler başka biçimlerde de görülmektedir.

‘Bu temada öğrendiklerinizden yola çıkarak deyimlerle ve atasözleriyle ilgili bir **sunu hazırlayın**. Sununuzu arkadaşlarınızla paylaşın.’ (TTK8/110)

gibi çalışmalar ‘**Tema Sonu Değerlendirme**’ bölümlerinde olmamalı konunun anlatıldığı kısımlarla birlikte yapılmalıdır. Ünite bitince verilen bir ödevin sunumu kuvvetle muhtemeldir ki sınıfta olmayacaktır. Geçmiş konular ile ilgili verilen bir sunu ödevinin öğretmen tarafından alınıp değerlendirilip geri bildiriminin yapılması da olası değildir. Bu durum Türkiye’deki ders kitaplarında da görülen; yazarın tek düzelikle söylediği, olması/yapılması muhtemel olmayan, bunu öğrenci ve öğretmenin de bildiği, ortaya atılan ve kimsenin sahip çıkmadığı ödev verme/soru sorma tarzıdır. Konu bittikten, yeni konuya geçildikten sonra öğrencinin, biten konu ile ilgili ödev yapıp/sunu hazırlayıp okula getirip arkadaşlarıyla paylaşması yapılabilir değildir. Yeni üniteye/konuya geçen öğretmenin geçmiş ünite/konu hakkında konuşması, sunuları alması zordur. Ünite sonunda sıradan bir değerlendirme çalışması kapsamında hazırlanacak ödevde öğretmenin bakamayıp anlamlı bir geri bildirim yapamaması öğrencinin ödev yapma motivasyonu ve ciddiyetini olumsuz etkileyecektir. Bir ders kitabında sağlam bir şekilde bir noktaya tutunmayan her türlü yönerge, talimat, çalışma, ödev vb. her şey resim sayfasında kalan beyaz yerler gibidir. Bu, dersi ve öğretimi birçok açıdan olumsuz etkileyen önemli bir ayrıntıdır.

Durumsal bağlam ile ilgili karşıt/olumsuz durumlar, bazı metinlerin kendi iç yapısında da görülmektedir:

Metin oluşturma çalışmasında, karışık olarak verilen cümleler sıraya konulunca ortaya çıkan **Kırık Sandalye** metni şöyledir:

‘Kadın sandalyede otururken, sandalyenin bacağı kırılıyor. Kadın sandalyeyi tamir etmek istiyor, fakat adam **kabul etmiyor**. Adam **hemen yardıma koşuyor**. Adam çekiçe sandalyeyi tamir etmeye çalışıyor. Adam çalışırken çekici parmağına vuruyor,

can acısıyla **koşuyor**. Kadın adamın bu hâline gülüyor. Adamın **yokluğundan yararlanan** kadın sandalyeyi tamir ediyor. İçeri giren adam kadını **sandalyede görünce** şaşıyor.’ (RD3KÇ/17)

Doğru, isabetli, yerinde ifadelerin kullanılmaması, olanı tam ve doğru söyleyememek; yanlış olmayan ama doğru da olmayan birebir çeviri görünümünde, kuru ve gerçeklikten uzak anlatıma sebep olmaktadır. Kadının sandalyeyi tamir etme isteğine karşılık gelen adamın ‘**kabul etmiyor**’ ifadesi isabetli değildir, ‘**izin vermiyor**’ olmalıdır. Çünkü ortada bir teklif yoktur, hamle vardır. Küçük bir odada gerçekleşen bir vaka için ‘**yardıma koşmak**’ fiili uygun değildir; ‘**yardım etmek**’, ‘**müdahale etmek**’ daha uygundur. Can acısıyla ‘**koşma**’sı abartılı bir kullanımdır. Çekiç gelen parmak için çok büyük bir acı ve müdahale, koşmayı gerektirecek bir durum öngörülmemelidir. En fazla buz konulacaktır, o da yan taraftaki mutfaktır, bunun için koşmak gerekmecektir. Kadının, arkasından yardıma gitmeye bile gerek duymaması ve hatta gülüyor olmasını gösteren resmi de bu cümlelerle tezattır. ‘Yokluğundan yararlanmak’ ifadesi doğru değildir. Adamın gitmiş olmasını ‘fırsat bilip’ kendisinin tamir etmesi daha doğru olacaktır. En sonda yer alan ‘sandalyede görünce’ ifadesine, ‘oturmak’ sözcüğü dahil edilerek ‘adam kadını sandalyede **oturuyor** görünce şaşıyor’ ya da ‘adam kadının sandalyede **oturduğunu** görünce şaşıyor’ denmelidir.

Padişah babasına ders vermek için bütün yemekleri tuzsuz yaptırıp onu yemeğe davet eden kızın başından geçenlerin anlatıldığı masalın sonuna doğru olan en önemli sahne şöyle anlatılmış:

‘Fakat kız, aşçısına bütün yemeklerin tuzsuz olmasını tembih etmiş. **Kızın padişah babası hangi yemeği tattıysa beğenmemiş. Yemeklerin hiçbirini yiyememiş.** Küçük kız ayağa kalkarak konuşmaya başlamış...’ (TADD5/42)

Bu masalın teması ‘en güzel şeyler bile tuz olmayınca tatsız olur, asıl tadı veren tuzdur’. Ancak anlatımda bu net görünmemekte, basitçe padişahın ‘yemekler tuzsuz olduğu için beğenmediği ve yiyemediği’ okunmaktadır. Oysa vurucu, etkileyici bir sahne için; anlatımda, sofraya görselleri çok yüksek, görünüşleri muhteşem yemeklerin konulduğu, hizmetçilerin gösterişli kaplarda çok güzel görünen yemeklerle sofrayı donattıkları, sofradaki herkesin hayran hayran baktığı, çeşit çeşit yemeklerden gözlerini alamadıkları ve herkesin bir an önce yemeye başlamak için can attığı, Padişah’ın bu görüntüden çok etkilendiği ve aklından ‘mükemmel bir sofraya, nefis

yemekler’ düşüncesinin geçtiği söylenebilirdi. Ancak padişah için, yemeklerden tatmaya başlayınca bütün bu mükemmelliğin parça parça kaybolup gittiği, büyük bir hayal kırıklığı ve memnuniyetsizlik yaşandığı, padişahın keyfinin kaçtığı, mutsuz olduğu gösterilip tam da bu esnada kızın ayağa kalkıp o son konuşmayı yaptığı etkili bir sonla bitirilebilirdi.

Aynı masal başka bir kitapta da şu şekilde anlatılmıştır.

‘Padişah gelmiş. Sofraya oturmuş. Çeşit çeşit yemek varmış. Fakat yemekler tuzsuz olduğu için yiyememiş. Bu durumu gören kız:

-Padişahım yemekleri neden yemediniz?

-Yemeklerde tuz yok. Tatsız yemek yiyemem.

-Padişahım tuz kadar sevmek, demek ki çok sevmekmiş. Bu sözü duyan padişah kızını tanır. Hatasını anlar. Kızından af diler. Ailece tuz kadar sevgileriyle yaşarlar.’ (TTK2/150)

Burada da etkili, can alıcı cümle eksik kalmıştır. Örneğin, kızın son konuşmasına ‘-Yaa, padişahım gördünüz değil mi yemeğe asıl tadını veren de tuz imiş!’ cümlesi ile başlanabilir.

‘Avcı kızgın kızgın Keloğlan’a doğru yürümüş. Hiç bir şeyden haberi olmayan Keloğlan, avcının öfkeli bir şekilde kendisine doğru geldiğini görünce, yine dayak yiyeceğini anlamış ve kaçmaya başlamış. Fakat avcının köpeği Keloğlan’ın pantolonunun paçasından yakalamış ve yere düşürmüştü. ‘Bir daha vuramazsın inşallah, diye bağırmasaydın **bunlar başına gelmeyecekti**,’ demiş avcı.’ (KK/10)

Avcının kızması, keloğlanın kaçması ve köpeğin yakalaması; ‘**bunlar başına gelmeyecekti**’ ifadesini kullanmak için yeterli ağırlıkta olan sebepler olarak görünmemekte, zayıf kalmaktadır. Bu ifadeyi yerinde kullanmış olmak için biraz daha bir şeylerin olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Sonrasında bu ifadeye maruz kalmak için Keloğlan öncesinde **düşebilirdi, canı acıyabilirdi, bir yerleri kanayabilirdi, ağlayabilirdi** vb.

‘‘Bugün de su bol akıyor,’ diye sevinen değirmenci, kapı ağzında **Keloğlan’ı görünce suyu kapatmış**. Değirmen taşı durunca değirmenci Keloğlan’ın, ‘Kısmetin bol olur inşallah!’ diye söylendiğini duyabilmiş. O gün kısmeti bol olan değirmenci, Keloğlan’ı sevmiş. ‘Benim yanımda çalışır mısın?’ diye sormuş.’ (KK/12)

Değirmencinin, Keloğlan’ı kapıda görünce değirmeni kapatması makul gerekçe olarak durmamaktadır. Hikâyeye göre Keloğlan zaten akşam olunca eve dönüş yolundaydı. Bu durumda makuliyet açısından kurgu şöyle yapılabilirdi: Değirmenci de artık akşam

olduğu için taşı durdurur ve tam o anda Keloğlan kapıda belirir, dilinde de ‘Kısmetin bol olur inşallah!’ sözleri vardır. Değirmenci, su bolluğunun verdiği mutlulukla biten günün sonunda kapıda beliren bu dili dualı çocuğu sever ve yanında işe almak ister.

Keloğlan’ın uzak diyarlara gitmeye karar verdiğinin anlatıldığı masaldan alınan aşağıdaki bölüm, anlatıma inandırıcılıktan uzak bir abartılı yaklaşım vermektedir.

‘Yalnız bir şartım var. Seni tek başına bilmediğim yerlere gönderemem. Yanına bir arkadaş alacaksın. Bizim Beyaz Kız’ı da birlikte götüreceksin.’ diye ısrar etti anası. (KSÜ/11)

Masalın kurgusuna göre bu kısım *‘Anası Keloğlan’a hadi Beyaz Kız ile düşün yola, yolunuz açık olsun, dedi’* şeklinde olsaydı bile olurdu. Hikâyedeki akışa göre; ‘yanına Beyaz Kız’ı da alması için ısrar etmesine gerek yok, bunu ‘şart’ olarak öne sürmesine ihtiyaç yok çünkü itiraz eden kimse yok. Ayrıca **‘seni bilmediğim yerlere tek başına gönderemem’** deyip, yanına biri olarak bir **‘keçi’**yi vermek de masal ortamına göre bile çok uygun kaçmamaktadır. Yaklaşım gerçeklikten uzak durmaktadır.

Hikâyede, vezirinin yönlendirmesiyle halkından ağır vergiler aldığını ve artık bunun yanlış olduğunu söyleyen hükümdarın aşağıdaki cümlesinde geçen ‘de’ bağlacı, söylenilmek istenileni engelleyen bir unsur olarak anlatımı olumsuz yönde etkilemiştir.

‘Senin aklına uydum gülenden gülme vergisi, ağlayandan ağlama vergisi aldım. Düşünenden düşünme vergisi, okuyandan da okuma vergisi topladım. Olacağı buydu işte. Halkım en sonunda çıldırdı.’ (KSÜ/18)

Burada hükümdar, yapılanın aslında yanlış olduğuna dair pişmanlığını söylerken ‘olur olmaz her şeyden vergi alındığını’ ifade etmekte ve aklına gelenleri sıralamaktadır, değilse vergi alınan kalemleri tek tek saymak niyetinde değildir. Ancak ‘da’ bağlacı kullanılınca bu sıralananlara sınırlama getirilmekte, sanki sadece bu sıralanan başlıklarda vergi toplanıyormuş gibi anlaşılmakta, anlatılmak istenilen anlatılamamış olmaktadır. Anlatımın **‘gülenden gülme vergisi, ağlayandan ağlama vergisi aldım. Düşünenden düşünme vergisi, okuyandan okuma vergisi topladım’** şeklinde yapılması daha isabetli olacaktır.

‘Eğer gerçekten suya zehir atıldıysa bunu ancak kaynağında yapmış olabilirler diye düşünüyordu. Zaten harita da o yönü işaret ediyordu.’ (KŞÜ/18)

Yazar burada kolaycılığa kaçmış, okuyucuya hazır buluntu vererek aslında hikâyenin önemli bir kısmında oluşabilecek heyecanı, macerayı ve merakı öldürmüştür. Kahramanı suyun kaynağına götürebilmek için uydurulmuş temelsiz bir gerekçedir. Çünkü suya zehir atmak pekâlâ kaynağına gidilmeden de yapılabilir. Kahramanımız suya zehir karışan yeri bulabilmek için, macera dolu bir yolculuğa çıkmak zorunda kalmalı, nehir boyunca dere, tepe, taşlık geçerek gide gide suyun kaynağına varmalı ve yılanla karşılaşmalıdır. Bu, okuyucu için çok daha heyecan verici bir yolculuk ve buluş olacaktır.

‘Kötü kurbağa’ (YDT2/43) hikâyesinde, yardıma ihtiyacı olan fareyi kandıran kötü kalpli kurbağanın kötülüğüne karşılık yaşadığı olumsuz son anlatılmaktadır. Son paragrafta, kurbağa tarafından gölün ortasında boğulmaya çalışılan farenin çırpınışlarını gören şahinin oraya doğru alçaldığı söyleniyor. Okuyucu zihninde yaklaşan şahinin zor durumdaki fareye yardım edeceği beliriyor. Ancak şahin, her ikisini de kapıp yavrularına yem olarak taşıyor. Hikâyeye göre şahin çifte yem bulduğu için şanslı oldu, kurbağa ava giderken avlandı ve kötü kalpliliğinin cezasını buldu ama fare boşta kaldı, rol verilmemiş oldu. Bu probleme engel olmak için senaryoda ya fare bir şekilde kurtarılmalı ya da örneğin hikâyenin başında ‘kendisini kapmaya çalışan şahinden kaçan fare’nin şanslı şahinden kurtulamaması olarak anlatılmalıdır. Tema; kurbağanın kötülüğü olacaksa eğer fare kurtarılmalı, şahinin şansı olacaksa eğer de fareye bir kusur ve hata yüklenmelidir. Boşta bırakılarak rolü zayıflatılmamalıdır.

Aşağıdaki alışveriş diyalogu sahici değildir. Söylenmek/öğrenciye öğretilmek istenilenler sunulurken doğallıktan uzaklaşmaktadır. Kurgulanırken gerçek hayattaki karşılıklarına bağlı kalınmalıdır.

Görevli : Hoş geldiniz. Nasıl yardımcı olabilirim?

Veli : Hoş bulduk. Çanta, şort, havlu ve fotoğraf makinesi almak istiyorum.

Görevli : Tamam. Başka bir isteğiniz var mı?

Veli : Pil ve güneş kremi de var mı?

Görevli : Evet, var.

Veli : Toplam ne kadar?

Görevli : Toplam, 200 lira... İyi tatiller!

Veli : Teşekkür ederim. Hayırlı işler.

Görevli : Sağ olunuz. İyi günler’ (TTKH1DK/106)

Ders kitaplarında, anlatılan konuya örnek olması için üretilen bazı metinlerin, gösterilmek/konu edilmek/anlatılmak/öğretilmek için odaklanılan konuya bağlı kalınmasından dolayı kurgusal olarak kusurlu, metni oluşturan cümleler arasındaki durumsal bağların zayıf/kopuk oldukları görülmektedir.

‘Gülay bugün anneannesine gitti. Arkadaşı İlknur da oraya gelmişti. İki birbirlerini görünce çok sevindiler. Oyun oynayıp sohbet ettiler. Yaz tatilinde neler yaptıklarını anlattılar. İlknur tatilini Akdeniz’de geçirmişti. Gülay da birkaç gün Pamukkale’de kalmıştı. Sonra biraz dolaşmak için bahçeye çıktılar. Bahçede her türlü bitki vardı. Hanımeli evin balkonuna kadar uzanmıştı. Akşamsefaları rengârenk açmıştı. Gülay biraz kuzukulağı topladı. Akşam olunca anneanesiyle lokantaya gittiler. İlknur alabalık yedi. Gülay karnıyarık istedi. Anneanne de imambayıldı yedi.’ (DT3ADOK/34)

Yukarıdaki parçada birleşik sözcük kullanılmaya odaklanıldığı gibi aşağıdaki parçada da eşesli sözcük kullanılmaya çabalanmıştır.

‘Adamın yüzü hiç gülmüyordu. Cebinden yüz lirayı çıkarıp, uzattı. ‘At ahırda. Önüne biraz ot at. Su vermeyi de unutma. Çayın suyu bulanık akıyordu. At içmek istemedi’ dedi. Bütün gün dolu ve yağmur yağmıştı. Her taraf çamur içerisindeydi. Genç adam söylenenleri yaptıktan sonra odaya girdi. Çay dolu bardağı misafirin önüne koydu.’ (DT4ADOK/43)

Yurtdışında yaşayan Türk ailelerin yaşamlarından önemli bir kesit olan ‘Türkiye izni/tatili’ konulu metinler, bu alanda hazırlanan ders kitaplarının hemen hemen hepsinde yer alan okuma parçalarındandır. Ders kitabı yazarının kitap için kendisinin yazdığı bu konuyu işleyen aşağıdaki metni iyi/başarılı olarak örnek gösterebiliriz:

Bugün 1 Ağustos 2019. Belçika’dan Türkiye’ye yıllık izin için geldik. Babam tam üç gün araba kullandı. Burası Emirdağ’a bağlı Yavuz köyü. Yol yorgunluğu ile yatıp tertemiz köy havası ile uyandık. Bu sabah Ali dayımla bahçeye gittim. Dayım çalıştı, ben de ona yardım ettim. Öğle vakti gelince bahçeden domates, biber, salatalık topladık. Birazını yedik, birazını da eve getirdik. Öyle lezzetliydim ki anlatamam. Ninem topladığımız sebzelerle çok güzel bir yemek yaptı. Ailece akşam yemeğini yedik. Bir sofranın etrafında bütün aileyi görmek ne kadar güzel! Yemekten sonra komşularımız geldi. Onlara getirdiğimiz çikolatadan ikram ettik. Arkasından çaylar geldi. Büyükler hemen sohbete daldılar. Biz de dayımın çocukları ile saklambaç oynamak için avluya attık kendimizi. Başladık koşmaya. Çok yorulmuşuz. Yarın erken kalkıp yine bahçeye gideceğiz. Annem salça yapmak için domates toplayacak. Biz de ona yardım edeceğiz. Komşumuz Fadime Teyze de salça yaparken anneme yardım edecekmiş. Annemin dediğine göre ondan daha iyi salça yapan yokmuş bu köyde. Burada akrabalık, komşuluk, yardımlaşma çok farklı çok. Ne çok özlemişim ülkem! (TTK3/19) (H. Kağan Keskin)

Genelde yazar ile okuyucu arasında, özelde de yazar ile öğrenci ve okuma/ders kitabı yazarı ile yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocukları arasında, Türkçe ve Türk

kültürünü tanımaya, öğrenmeye ve bilinenleri geliştirmeye dayalı bir bağlam söz konusudur. Yazarın bahsettiklerinin, okuyucu tarafında yer alan öğrencilerin/çocukların durumlarına uygun olması beklenir. Ayrıca metnin kendi akışı içerisindeki durumların da bağlamları güçlü ve gerçekçi olmalıdır. Aksi takdirde faaliyet için belirlenen hedefe ulaşılma noktasında iletişimsel ve öğrenmeye dayalı sorunlar yaşanmaktadır.

İletişimin muhatapları arasındaki sosyal konum, bulunulan yerin kurumsal kimliği, cinsiyet, yaş, yakınlık derecesi ve statü unsurları **ilişkisel bağlamlar** üretir. Örneğin, kişinin kardeşinden kalem istemesiyle bankada hiç tanımadığı birinden kalem istemesi, rica söz ediminin farklılaşmasını sağlar. Yine aynı şekilde, kişinin öğretmeni ile selamlaşmasıyla arkadaşıyla selamlaşmasında kullandığı selamlaşma stratejileri değişkenlik göstermektedir (Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021: 731).

İnceleme alanındaki kitaplar/metinler ile muhatap olan çocukların ilişkisel durumları ve metin içi unsurların birbirleri ile ilgili ilişkisel bağlamı olumsuz etkileyen, edimbilimsel incelik söylemi kapsamında olumsuz görülen bulgular genel itibariyle şöyledir:

İncelediğimiz kitapların birkaçında, başörtülü bayan görseli kullanma çabası görülmektedir.⁶⁰



Görsel 86. Görsellerin bağlamı ile yapılan iş arasındaki ilgisizlik.

⁶⁰ Biraz da günümüz Türkiye toplumu siyasi gündeminden de kaynaklı olarak, iyi niyetle dengeyi sağlama düşüncesiyle yapıldığını düşündürmektedir.

Çalışma için oluşturulan bakış açısı ve incelenen sahadaki çokça benzerlerine göre değerlendirildiğinde; başörtülü bayan çizimlerinin, daha kapsayıcı olmak ve bunu bir özellik olarak barındırmak, benzerlerinden farklı bir niteliğe sahip olmak adına yapıldığı izlenimi verdiği, başörtüsü kullanmak/göstermek çabası hissettirdiği, zorlama algısı oluşturduğu görülmektedir. (TTKH1DK/14, 27; (TTKH1ÇK/41) Hatta başörtülü nine çiziminin bile bu algıyı değiştirmede göz önünde tutulursa belki de konunun daha çok çizimle ilgili olduğu da düşünülebilir. (TTKH2DK/57) Ayrıca gerçek resim başörtülü öğretmen görselinin ise bu bakımdan daha iyi olduğu, zorlama algısını nispeten kırdığı, daha sıradan ve olağan durduğu görülmüştür. (TTKH1DK/82)⁶¹

Çalışma kapsamında incelenmiş olan çok sayıdaki ders kitabının tutumuna dayanarak ders kitaplarında başörtülü bayan görselinin kullanılmasının tercih edilen bir durum olmadığını söyleyebiliriz. Taradığımız dökümanlar arasında bunu sadece bir kitap serisinde görmekteyiz. Onların arasında da 12 kitaptan/yazardan sadece 3'ü kullanmıştır. Bu bakımdan sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için yerleşik kabullerin dışına çıkılmamasının isabetli bir yol olduğu düşünülebilir.⁶²

Özellikle öğrenme yaşlarında olan çocuk ve gençlere yönelik hazırlanan okuma ve ders kitabı gibi öğrenme ve öğretme öncelikli kitaplarda; evrensel değer, teamül ve yaklaşımlar, kapsamında bulunan kültür dairesinin gerekleri, hitap edilen toplumun dinî ve millî algı ve hassasiyetleri kural olarak ve bununla birlikte incelik gösterilerek ele alınmalı, hayata hazırlanan bireylerin temel konularda doğru bakış açısı edinebilmeleri sağlanmalıdır. Bunun için de kitaplarda kullanılan metin ve görseller doğru yaklaşım ifade eden niteliklerde olmalıdır.

Öğrenciye yönelik hazırlanan kitaplar; öğrenmeyi önceleyen, ona sahip olması gereken değerleri, hayata dair olumlu duygu ve düşünceleri kazandırmaya çalışan

⁶¹ Ayrıca görselin; başörtüsünün araya sıkıştırılma, onu daha görünür kılmak için öne çıkarılma çabasını hissettirmesi, en başta -inanç ve saygı gereğiyle, onay almak ve kabul görmek ihtiyacı olmayan-başörtüsü olgusuna zarar vereceği düşüncesiyle de uygun değildir. Bu algının; çizimin, özgül ağırlığı olan başörtüsünü kaldıramadığından kaynaklandığı da düşünülebilir. Bu durumda çizim yerine gerçek fotoğraf kullanmak daha uygun olabilir. Belki de hangisi tercih edilirse edilsin içinde bulunduğumuz zamana bağlı gözün alışkın olmamasıyla ilgili olarak bizim bu algının dışına çıkabilmemizin mümkün olmamasıyla da ilgili olabilir.

⁶² Sosyolojik boyutuyla başörtüsünün ders kitaplarında kullanılıp kullanılmaması konusu çalışmamızın kapsamına girmediği için konu bu bağlamda ele alınmamış, sadece öğrencinin algılaması açısından değerlendirilmiştir.

materyallerdir. Bu süreçte, bunun ötesine geçen dinî, millî, siyasi olabilecek konulara girilmemeli, materyal her açıdan yaşamın ortalarında konumlandırılmalıdır. Aksi takdirde öğrenme süreci; öğrenci için hedeflenen noktadan uzaklaşılması, konunun ve dikkatin dağılması olumsuz sonuçlarından etkilenecektir.

Kitap serisinin en üst seviyesine hitap eden sonuncusunda, kahraman olarak lise yaşlarındaki Yusuf'un fotoğrafının kullanıldığı kitapta geçen **'Sizin de yardımlarınızla Yusuf, haber metinlerini daha kolay anlamaya başladı. Bunun için Yusuf size çok teşekkür ediyor.'** (TTK8/124) cümleleri, hitap ettiği yaş açısından çok çocuksu olmak yönüyle uygun görünmemektedir.

Aşağıdaki örnekte, ruhsal ve fiziksel özelliklerin öğretilmesi, bir kahramanın kendisini tanıtmaları formunda yapılmıştır:

'On dört yaşındayım. Ben uzun boylu ve zayıfım. Siyah saçlı ve kahverengi gözlüyüm. Ben genellikle **güler yüzlüyüm**. Ama nadiren de **asık suratlıyım**. Benim annem orta boylu ve zayıf. O siyah saçlı ve yeşil gözlü. O, bazen **sinirli**' (TTKH1DK/122)

Birinin kendisini tanıtırken fiziksel özelliklerinden söz etmesi gayet olağanken ruhsal özelliklerinden söz etmesi subjektiflik taşımasından dolayı pek sevimli görünmemektedir. Bir insanın kendisi ile ilgili olarak 'genellikle **güler yüzlüyüm**. Ama nadiren de **asık suratlıyım**.' gibi ifadeler kullanması hoş durmamaktadır. Bu özellikler daha çok başkaları tarafından takdir edilecek unsurlardır. Tanıtımın bu kısımlarının 3.şahıs kipi ile anlatılmasının daha yerinde olacağı düşünülmektedir.

Aşağıdaki şiirde yazar, anne-babaya vermek istediği dersi, çocuğun ağzından söyletmektedir. Öğrencilerin karşısına bu söylemle çıkılmamalıdır.

'Annem yemeği yapar.

Ben tadına bakarım.

Babam işine gider,

Ben bütün gün oynarım.

Beni tembel sanmayın,

Herkesin bir işi var.

Anne, baba çalışır,

Oyun oynar çocuklar.

Kuşların işi uçmak,
Çiçeğin işi kokmak.
Çocukların işi de,
Öğrenerek oynamak.’ (YT2/31)

Mektup yazan küçük bir çocuk görseliyle birlikte verilen metin şöyledir:

‘Sevgili Füsün’cuğum, İstanbul’dan buraya geleli on gün oldu. İlk fırsatta sana yazacağımı söylemiştim. Sözümü tutuyorum. Yolculuğumuz iyi geçti. Bavulları boşalttık. Çamaşırlar yıkandı, ütülendi, kaldırıldı. Tatilden sadece anılarımız kaldı. Hepimiz iyiyiz. Okullar açıldı. Her gün çalışıyorum. Gelecek sefere daha uzun yazarım. Cevabını beklerim. **Gözlerinden öperim.** Şeniz’ (RD3İY/21)

Arkadaşına mektup yazan küçük bir çocuk, ‘gözlerinden öperim’ dememelidir. Deyim yerinde kullanılmamıştır. Bu, büyüklerin küçüklere hitaben kullandığı bir ifadedir.⁶³

Tavşana yarışma teklif eden kirpi ‘**Baştan söyleyeyim ben seni yenerim**’ (KKTY/4) diyor, ‘**Tavşan alaycı bir gülümsemeyle: Sen mi beni yeneceksin. Şaka yapıyorsun galiba**’ (KKTY/6) deyince de yazar ‘**Bu sözler kirpinin çok ağırına gitti.**’ (KKTY/6) diye anlatıyor. Oysa tavşanın söylediği kirpinin söylediğinden fazla değildir, ağırına gitmemesi gerekir.

Hikâyede kirpi ile tilki yarışacak. Adil bir yarış olmadığı belli. Kirpi, yenmek için hile hazırlığı yapıyor, bir tünel kazıyor ve tilkiyi de hazırladığı oyuna ikna etmek için gerekçeler üretiyor. Sayfanın yukarısında, normal şartlarda yarışıp rakibi tilkiye karşı kendisinin daha hızlı olduğunu gösterecek olan kirpi, yarışmadan önce tilkiye hitaben ‘**Ama sen çok hızlı koşuyorsun.** Sen tünelin üstünden ben de tünelin içinde koşacağım.’ (KKTY/7) diyor. Bu cümlelere bakıldığında bir anlamsızlık ortaya çıkmaktadır. O daha hızlı koşuyorsa o zaman neden yarış yapıldığı anlamsızlaşmaktadır. Kirpinin tilkiye tünelin içinden koşması için öne sürebileceği gerekçe bu olmamalıdır. Bu cümlelerin sarf edilmesi yanlıştır. Oysa biraz aşağıda söylediği cümle mantıklıdır ve her şeye yetmektedir: ‘Sen tünelin üstünden ben de

⁶³ Bu bağlamda, akran olanlarca ‘yanaklarından öperim’, küçük olandan büyüğüne hitaben de ‘ellerinden öperim’ ifadesi kullanılmaktadır. Eğer küçük bir çocuk kendisinden daha küçük yaşta olan bir arkadaşına yazıyor ise de bunun belirtilmesi gerekirdi ki bu da başka bir kusur olurdu. Küçük bir çocuğun, ‘gözlerinden öperim’ ifadesini kullanabileceği daha küçük çocuk okuma-yazma bilmeyen yaş grubuna kadar iner. Büyük küçük ilişkisi olsa bile bir çocuğun kullanabileceği değil bir yetişkinin kendisinden daha küçük biri için kullanabileceği bir ifadedir. Aksi bir belirti olmadığından ve hitap şeklinden mektubun arkadaşına yazıldığı anlaşılmaktadır. Arkadaş genel olarak akrandır. Bunun dışındaki ihtimaller nadir durumlardır ve öğreticilik açısından nadir durumların kullanılması doğru değildir.

tünelin içinde koşacağım. **Çünkü güneş ışığı gözüme zarar veriyor demiş.**' (KKTY/7)

Yurtdışında yaşayan ailenin küçük çocuğunun, Türkiye tatiline dair anlattıkları arasında şöyle bir cümle kullanılmıştır:

'Bu kalemi Türkiye'ye izne **gittiğimde** köyümüzdeki Mustafa Dayı bana hediye etmişti.' (TTK3/55)

Ailenin reisi 'Türkiye'ye izne gittiğimde' şeklinde kullanabilir ama onun planlayıp götürdüğü maiyetindeki kişilerin, hele de küçük çocukların -izin organizasyonunun yapıcısı değil katılımcısı oldukları için- '**gittiğimizde**' ifadesini kullanmaları daha yerinde olacaktır.

Hazırlık 2 seviyesindeki ders kitabında geçen yurtdışında yaşayan küçük yaştaki torunun Türkiye'deki dede ve ninesine yazdığı mektup, bir yetişkin üslubu ile yazılmıştır.

'Canım Dedeciğim ve Babaanneciğim,

Önce, hatırlarınızı sormak istiyorum. Uzun zamandır görüşemedik, ne mektup yazdınız ne telefonla aradınız. Umarım iyisinizdir. Biz burada çok iyiyiz. **Tek sorunumuz, sizi çok özledik.** İnşallah, hem yaz tatili hem Kurban Bayramı için birkaç ay sonra Türkiye'ye geleceğiz. Şimdiden çok heyecanlıyım.

Türkiye'deki bayramları çok özledik. Kalabalık sofraları, akraba ziyaretlerimizi... **Bayramlarda birlikte olamamak çok zor. Ama geleneklerimize burada da bağlıyız. Burada kurban kesiyoruz. İhtiyaç sahiplerine dağıtıyoruz. Paylaşmak ve yardım etmek çok güzel bir duygu.**

Dedeciğim ve babaanneciğim, Ramazan Bayramınız mübarek olsun. **Allah tekrarına erdirdi.** En kısa zamanda görüşmek üzere. Ellerinizden öpüyorum. Sizi çok seviyorum.

Torununuz Mehmet' (TTKH2DK/57)

Çocuk/torun ve dede-nine ilişkisine göre düşünüldüğünde; '**Önce, hatırlarınızı sormak istiyorum.**' denilince sorulmuş olunmaz, bu kabalıktır. 'Nasılsınız, iyi misiniz; iyi olmanızı Cenab-ı Allahtan dilerim.' gibi geleneksel cümleler pekâlâ kullanılabilir, kullanılmalıdır.

'**Uzun zamandır görüşemedik, ne mektup yazdınız ne telefonla aradınız.**' cümleleri küçük çocuk ağzı değildir. Büyüklerin birbirlerine yaptıkları siteme benzemiş; torunun, dede ve ninesinden hesap sorması gibi olmuştur.

‘**Tek sorunumuz, sizi çok özledik.**’ cümlesinde ‘sorun’ sözcüğü kullanılmamalıdır. Çünkü özlemek bir sorun değildir. Başka türlü ifade edilmelidir.

‘**Bayramlarda birlikte olamamak çok zor. Ama geleneklerimize burada da bağlıyız. Burada kurban kesiyoruz. İhtiyaç sahiplerine dağıtıyoruz. Paylaşmak ve yardım etmek çok güzel bir duygu.**’ Metin kaleme alınırken özensiz davranılmış, tashih aşamasında da gerekli dikkat gösterilmediğinden bayramlar karışmıştır. Değilse, Ramazan bayramı münasebetiyle yazılan mektupta, bir önceki yılın kurban bayramında kesilen kurbanın etlerinin dağıtılmasından söz edilmesi doğru olmaz. Bayramın güzelliklerinden söz edilecekse eğer, genel ya da Ramazan bayramı ile ilgili olanlardan söz edilmelidir. Şeker toplamak, tatlı yemek, el öpüp harçlık almak vb. Geleneklere bağlılıktan söz edilecekse ya Ramazan bayramı ile ilgili geleneklerden bahsedilmeli ya da gelenek konusu daha üst başlık olarak ele alınıp komşuluktan, misafirlikten, düğün ve sünnetlerden vb. bahsedilmelidir.

‘**Allah tekrarına erdirsin.**’ cümlesi ise küçük bir çocuğun ağzına uyan bir iyi dilek cümlesi değildir.

‘Cengiz çok şeker yemiş. Dişleri çürümüş. **Kardeşi onu dişçiye götürmüş. Dişçi Cengiz’in dişini çekmiş.**’ (YT2/81)

Dişi ağrıyan bir çocuğu dişçiye abisi götürmemeli annesi-babası götürmelidir, hele de dişlerinin çekilmesi söz konusu ise. Çocuğa çok şeker yemenin zararlı olduğunu söylemek için yazılan kısa bir hikâyede ‘dişini çekmiş’ olmalı mı, yoksa ‘çürümüş’ kötü haberi verilip orada mı kalmalı? Hangisinin daha etkili ve yerinde olacağı, amaca hizmet edebileceği düşünülmelidir.

‘Küçük tavşan bütün hayvanlarla iyi dostluk kurar. Herkes ile aynı derece ilgilenip, oynar. Günün birinde köpekler küçük tavşanın peşine düşerler. Küçük tavşan köpeklerden kurtulmak için arkadaşlarının yanına koşar. Önce atın yanına gidip, ondan yardım ister. Fakat at, özür dileyip, yapması gereken başka bir işi olduğunu söyler. Bunun üzerine tavşan koşarak, boğanın yanına gider. Ondan köpeklere karşı kendisini korumasını rica eder. Boğa da yardıma gelemeyeceğini için üzgün olduğunu, bir arkadaşı ile buluşması gerektiğini söyler. Tavşan zaman kaybetmeden, keçi ve koçun yanına koşar. Fakat onlar da birer bahane bulup, tavşanı oyalarlar. Köpeklerin kendisine doğru iyice yaklaştığını farkedenden tavşan tüm gücü ile kaçmaya başlar. Köpeklere yakalanmadan, ilderdeki çalılıkların arasına girip saklanır. Köpekler bir süre çalılığın etrafında beklerler. Tavşanın geri çıkmayacağını anlayınca, oradan uzaklaşırlar. O günden sonra küçük tavşan **işlerini başkalarına güvenmeden, kendisi yapmaya başlar.**’ (RD3KÇ/39)

Anlatılanlara göre tavşanın arkadaşları kötü kimseler değiller ama buradaki anlatımda ona kötülük yapmış oldular, zor zamanında yanında olmadılar, kolaylıkla yapabilecekleri şeyleri yapmaktan geri durdular. Bahaneleri çok geçersiz bahanelerdi. Yani aslında hepsi iyi insanlardı ama bu hikâyede tavşan bu iyi ortamda iyi arkadaşlarından ‘bir daha kimseye güvenmeme’ dersini almış oldu. Bir tutarsızlık çıktı ortaya. Hikâyede ‘kendi işini kendin yapmalısın’ öğretilmek isteniyorsa eğer başka bir kurgu yapılmalıdır. İlgi çekici, vurucu bir son ile de bitirilmemiştir. Arkasından köpekler kovalarken boğanın yardıma gelemeyeceğini söylemesi yanlıştır. Geleceğe dair bir süre olmadığı ve an devam ettiği için ‘yardım edemeyeceğini’ söylemelidir.

İki küçük kız çocuğunun evcilik oynamalarını hikâye eden aşağıdaki okuma parçası; hem yazarın hitap etmek istediği okuyucusuna yönelik olmak bakımından hem de metindeki kahramanların rollerine uygun tutum ve davranışlarda bulunmaları, her bakımdan unsurların tutarlı ve birbirini karşılar olmaları bakımından başarılı olduğu iyi bir örnektir:

‘Evcilik Oyunu

Ezgi ile Funda çocuk odasına geçtiler. İkisinin elinde de birer oyuncak torbası ile birer bebek vardı.

Ezgi bebeğini özenle oturttu. Oyuncak torbasını boşalttı. Oda takımını, mutfak takımını dizdi.

Funda da bebeğini köşeye oturttu. Oyuncak piyanosunu bebeğinin yanına yerleştirdi. “Evcilik” oynayacaklardı.

Funda, Ezgi’ye, “Önce ben sana geleyim,” dedi ve oyun başladı.

“Hemen gelme sakın,” dedi Ezgi. “Daha toz alacağım, ortalığı düzeltereğim. Pasta, kek yapacağım.”

Böyle diyerek cebinden çıkardığı kâğıt mendille eşyalarının tozunu almaya koyuldu. Onlara yeniden çeki düzün verdi. Minik kaplardan birine yumurta kırar gibi yaptı. Oyuncak kaşığı ile başladı yumurtaları çırpmaya.

Funda da bebeğine dantelli giysisini giydirdi. Saçlarını minik tarağıyla taradı. Biberonunu, mamasını aldı. Artık gitme zamanı gelmişti. Çantasını omuzuna astı, bebeğini kucağına aldı.

“Tamam mı?” dedi, “Geleyim mi?”

“Gelebilirsin, hazırım,” dedi Ezgi.

Funda, yürümeye başladı. Kilimin kenarında durdu. Parmağını yukarı kaldırıp, “Zırrr!” diye zil sesi çıkardı.

Fırından kek kalıbını çıkarma çabası içinde görünen Ezgi, “Geliyorum,” diyerek kalktı. Eliyle kapı kolunu tutar gibi yaparak kapıyı açtı.

“Oooo! Kimler gelmiş efendim, kimler gelmiş!” diyerek karşıladı Funda’yı. Sarılıp öpüştüler.

“Oturma odasına geçelim Funda Hanım, şöyle buyurun,” diyerek koltuğa oturttu arkadaşını.

Funda ayak ayak üstüne attı.

Ezgi de Funda’nın karşısına geçti.

İlkin birbirlerinin hatırını sordular. Çocuklarının haşarılığından başlayarak koyu bir söyleşiye başladılar.’ (TAD5/86) (Handan Derya)

Genelde yazar ile okuyucu arasında, özelde de yazar ile öğrenci ve okuma/ders kitabı yazarı ile yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocukları arasında, Türkçe ve Türk kültürünü tanımaya, öğrenmeye ve bilinenleri geliştirmeye dayalı bir bağlam söz konusudur. Yazar ile okuyucu ilişkisi üzerine kurulu olan bu süreçte kullanılan her tür ileti, bu ilişkisel durumu karşılar nitelikte olmalıdır. Ayrıca metnin kendi akışı içerisindeki bağlamlar da ilişkisel durumu doğru ve uygun karşılayabilecek tarzda kurgulanmalıdır. Aksi takdirde faaliyet için belirlenen hedefe ulaşılma noktasında iletişimsel ve öğrenmeye dayalı sorunlar yaşanmaktadır.

Muhatapların bilişsel durumları diyaloglarını besler. Konuşucu ve dinleyicinin **bilişsel bağlamları** birbirine ne kadar yakınsa veya örtüşüyorsa, iletişim o ölçüde başarılı olur, aynı şekilde bilişsel durumları ne kadar farklı ise o kadar yanlış anlama söz konusu olur (Kılıç, 2009: 73-78).

İnceleme alanındaki kitaplar/metinler ile muhatabı olan çocukların bilişsel durumları ve metin içinde ele alınan unsurlar arasındaki bilişsel uyum ile ilgili bağlamı olumsuz etkileyen, edimbilimsel incelik söylemi kapsamında olumsuz görülen bulgular genel itibariyle şöyledir:

Metinler oluşturulurken bazen yurtdışı çocuklarına yönelik yazıldığı unutulmakta ve Türkiye’de yaşayan çocuklar gibi düşünülmektedir.

‘Hepimiz **okulun bahçesinde toplandık.**’, ‘Çocuklar **sıra oldu.**’. (DT2ADOK/15) ‘Her yıl 29 Ekim günü yaklaşırken içimizi bir sevinç kaplar. **Çocuklar günler öncesinden sınıflarının camlarına asacakları bayrakları ve süsleri hazırlarlar.**’ (TTK3/64)

Bu konular anlatılırken metin, Türkiye’de yapılanın tanıtıldığı şeklinde kurgulanmalıdır. Örneğin İstiklal Marşı’nı anlatırken ‘her Pazartesi okul başlamadan

ve her Cuma okul bitince bahçede hep beraber okuruz’ denilmemelidir çünkü oralarda okunmamaktadır. Bu sebeple ‘Türkiye’de’ ifadesi eklenmelidir. **‘Türkiye’deki okullarda** çocuklar günler öncesinden sınıflarının camlarına asacakları bayrakları ve süsleri hazırlarlar.’

Örneğin Almanya’da uçurtma etkinlikleri için seçilen mevsim sonbahar iken kitapta bu ayrıntı kaçırılmış ve bunun için ilkbahar mevsimi söylenmiştir: **‘Mevsim ilkbahar. Bak, gökyüzünde uçurtmalar var.’** (TTKH1DK/74) **‘İlkbahar Kursu-Uçurtma Kursu Başlıyor: 1 Mart / Bitiyor: 15 Mayıs’** (TTKH1DK/148)

Hava durumu konulu çalışma sayfasında üzerinde illerin sıcaklık derecelerinin yazılı olduğu bir Türkiye haritası verilmiş ve yönergede;

‘Meteoroloji haritasındaki veriler hangi mevsime aittir?’ (TTK4/136)

denmiştir. Yurtdışında yaşayan bir çocuk, Türkiye’nin sıcaklık ortalamalarını bilemeyeceği için, bu soruyu yapamayacaktır. Her çocuğun mevsim bilgisi kendi yaşadığı ülkenin iklimine göredir. Ülkenin iklim yapısına bağlı olarak 15 derecenin sıcak kabul edildiği ülkeler de vardır, 15 derecenin soğuk kabul edildiği ülkeler de vardır. Öğrenci buna göre değerlendirecek ve doğru cevabı veremeyecektir. Yaşadığı ülkenin sıcaklık değerlerinin mevsimsel karşılığının Türkiye ikliminde neye karşılık geldiğini bilmesi gerekecektir. Bu sebeple sayfa kurgusunda; Türkiye’den bir çocuğa, mevsim normallerini bildiren sıcaklık derecelerini verdirip kitabın kullanıldığı ülkenin çocuğuna da kendi bulunduğu ülkenin verilerini sorup yazdırdıktan sonra bu çalışma yaptırılmalıdır.

Yönergede **‘Aşağıdaki çiçeklerin altına adlarını yazın.’** (TTK4/18) denmiş ve ‘menekşe, sümbül, gül, lale, karanfil, papatya’ görselleri ile sözcükleri verilmiş. Yazar birini kendisi yapmış ve papatyanın altına papatyayı yazmış, diğerlerini öğrencinin bulması için boş bırakmış. Yazarın tercihi papatya olmamalıdır. Menekşe ve sümbül bir öğrencinin hatta birçok anne-babanın bile kolay tanıyamayacağı çiçeklerdir ancak papatya, gül ve lale hemen herkesçe tanınan bilinen çiçeklerdir. Böyle durumlarda yazar; az bilineni, zor bilineni kendisi yapmalı, muhataplarının daha kolay yapabileceği ve bilmesi gerekenleri onlara bırakmalıdır.

Öykü Tamamlama (DT4ADOK/74) başlıklı sayfadaki yönergede, **‘Öyküyü yazarak tamamlama’** denmiş ve aşağıda; okuyabilmek için köyünden çıkıp zor şartlarda tehlikeli

yollardan geçerek okulunun pansiyonuna ulaşmaya çalışan çocuğun çabası anlatılmıştır. Yurtdışında yaşayan 4.sınıf seviyesindeki çocuğun bu konu hakkında yazabilecek bir şey bilmesi olası değildir. Seçilen metnin konusu, muhatabının hazırbulunuşluğuna, bilişsel durumuna uygun olmalıdır.

‘Eğer biliyorsanız **bayram namazının nasıl kılındığını arkadaşlarınıza anlatın.**’ (TTK6/74)

Yapılması istenilen bu etkinlik, birçok açıdan uygunsuzdur: İlkokul-Ortaokul yaş seviyesinde bir çocuğun bunu öğrenmesi zordur ki büyükler bile öğrenmekte zorlanırlar. Kaldı ki bayram namazı, on yaşındaki bir çocuk için öyle öğrenilmesi gereken mühim bir konu değildir. Gerekli midir, bir namazın nasıl kılınacağını arkadaşlarına anlatmak ya da bunu dinlemek, bu yaş grubu için bir etkinlik değeri taşır mı, öğrencilerimizden bu etkinliği yapacaklarını/yapabileceklerini gerçekten bekliyor muyuz?

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı konusu anlatılırken sorulan;

‘**Atatürk bu bayramı neden çocuklara armağan etmiş olabilir?**’ (TTK3/65)

konuşma etkinliği sorusu, yurtdışında yaşayan bir öğrencinin bilgiye dayalı cevaplayabileceği bir soru değildir. Bu tür bilgi ve yorum gerektiren konular herkesin/her öğrencinin/her öğretmenin her zaman rahatlıkla cevap verebileceği konular değildir. Yorum yapılabilir elbette ama bilgiye dayalı olmayan yorumlara fırsat verecek durum ortaya çıkarmak da başka bir sorundur, sağlıklı bir öğretim için kesinlikle olmaması gereken bir durumdur. Hele de millî konularda öğretmeni zaafiyete uğratacak bir mevzu açmak kötü olacaktır. Öğretmen, çocuklardan alacağı cevaplardan sonra toparlayıp son sözü söyleyebilmek için bilgilendirilmelidir. Sürdürülebilir olması için yurtdışı öğretmenin ihtiyacı olan bu bilgilere kolay ulaşması sağlanmalıdır. Bunun da en kestirme yolu aynı ders kitabının satır aralarında ya da bir okuma parçası aracılığıyla vermek, daha ayrıntısı için de öğretmene kaynak ve bibliyografya konusunda rehberlik yapmaktır.

‘...Fakat daha sonra gelen padişahlar ülkeyi iyi yönetemediler. Padişahlık babadan oğula geçtiği için bazen çocuk yaştaki kişiler, bazen yeteneksiz olanlar padişahlık yaptılar. Bazıları da kendi zevk ve eğlencelerini düşündüler. Osmanlı İmparatorluğu yıllar geçtikçe gücünü kaybetti. Eğitime yeteri kadar önem verilmedi. Halkın çoğu okuma yazma bilmiyordu. Dünyada olan bazı yenilikler ‘şeytan icadıdır, günah’ diye alınmadı.’ (DT3ADOK/24)

Bu konular yurtdışında yaşayan çocuğun bilişsel dünyasında yer eden konular değildir. Ülkesinden uzakta yaşayan kimseler genel olarak vatanları için olumlu duygu besler durumdadırlar. Yurtdışında yaşayan çocuklarda kendi ülkesine, coğrafyasına ve tarihine ait korumacı ve sahiplenici refleks daha çok görülür. Bu konuda olumsuz şey duymak onu mutsuz edecektir. Anavatanına yabancılaşmasına sebep olabilecek bir yaklaşımdır. ‘Bazıları da kendi zevk ve eğlencelerini düşündüler.’, ‘Dünyada olan bazı yenilikler ‘şeytan icadıdır, günah’ diye alınmadı.’ ve bir sonraki sayfada geçen **‘Bunun üzerine devleti yönetenler ve padişah M.Kemal için ‘ölüm emri’ verdi.’** (DT3ADOK/25) cümleleri yazarın siyasi görüşünü belli eden subjektif cümlelerdir. Siyasi tarihimize ait yurtiçinde konuşulan, iç mesele sayılan, tartışmalı, kutuplaştırıcı, ihtilafli konuları yabancı bir ülkede/ortamda konu etmek sorumlu davranmamaktır. Meselelerin öncesi ve sonrası hakkında bilgi sahibi olmayan çocukların önüne bu konuları getirmek doğru değildir.

‘Cumhuriyet’ (DT4ADOK/31) başlıklı metin, Cumhuriyet yönetim şeklini övücü niteliktedir. Bu konuyu işlemek, cumhuriyet kurulduktan sonraki nesilleri, bu konuda bilinçlendirmek için yapılan bir eğitimin parçasıdır. Ancak içinde bulunduğumuz tarihler, üzerinden çok uzun yıllar geçtiği için artık konunun hükmünün kalmadığı zamanlardır. Artık ülkede cumhuriyetten önceki yönetim şeklini öven ve hâlâ davasını güden bir kesim yoktur. Muhatabımız olan nesil, cumhuriyet övülünce bunun neden ve neye karşı övüldüğünü bile bilmemekte, ilgilenmemektedir. Yurtdışındaki çocuklar ise konu ile uzaktan yakından alakasız durumdadırlar. Yüz yıl önceki tartışmaları bugün hâlâ var zannetmek ve konuşmak, konuyu yurtdışındaki Türkçe derslerine taşımak anlamsız, faydasız ve gereksizdir.

‘Cumhuriyetin Getirdiği Yenilikler (Devrimlerimiz)’ (YDT4/113) başlıklı sayfada ‘kılık-kıyafet, tesettür’ ve ‘alfabe (Arap-Latin)’ karşılaştırmasının yapılması ve **‘Cumhuriyetin getirdiği yeniliklerden dört tanesini yaz.’** (DT4ADOK/45) çalışması, yurtdışında doğmuş ve yaşamını yurtdışında sürdürüyor olan bir çocuğun bilgi dünyasına ve anlam evrenine hitap etmeyen hususlardır, Türkçe dersinin içeriği için de anlamsız ve sıkıcı bir etkinliktir. Kapanmış konularla onları gereksiz meşgul etmektir, faydasızdır.

‘Sizce Kaşgarlı Mahmut niçin Türkçenin Arapçaya karşı üstünlüğünü savunmuş olabilir?’ (TTK8/160)

sorusu yurtdışındaki öğrencilerin cevaplayabileceği bir soru değildir. Bunun sorulması için; cevabı olacak bilgilerin, kitabın sayfalarında, sunulan metnin içerisinde konu edilmesi gerekir. Yurtdışındaki öğrencilere dersi veren öğretmenin de bu konulara hâkim olunamayan bir ortamda olduğu da gözden kaçırılmamalıdır.

‘Kaşgarlı Mahmut’un günümüzde yaşadığını hayal edin. Sizce Kaşgarlı Mahmut, günümüzde Türkçenin yaşadığı hangi sorunları dile getirirdi’ (TTK8/160)

Bu soru Türkiye’deki öğrencilere yöneltilebilecek bir sorudur. Çünkü dersin işlendiği ülkeler Türkçe’nin kastedilen sorunlarının yaşanmadığı ülkelerdir. Yurtdışında yaşayan 13 yaşındaki bir çocuk Türkçe’nin yaşadığı sorunları bilemez, Türkiye’de yaşamadığı için sorunu göremez, görse bile dertlenemez, idrak edemez, anlatamaz.

‘Günümüzde yaşayan bilim adamları sizce Farabî gibi çok çeşitli bilim dallarıyla ilgileniyor mu? Farabî ve günümüzdeki bilim adamlarının özelliklerini karşılaştırarak geçmişten günümüze bilimin nasıl değiştiğini tartışın.’ (TTK8/167)

İstenilen yorum ve değerlendirmeler 8.sınıf yaşındaki yurtdışı öğrencisini aşmaktadır.

‘Türkçe ve Türk Kültürü’ kitap serisinin 4.sünün ‘Geçmişe Açılan Kapı’ ünitesinde yazar; Anadolu mutasavvıflarını tanıtmayı/öğretmeyi hedeflemiş ve bunun için iki küçük çocuk ve bir dede üzerinden senaryo kurgulamıştır. Ancak öğretilenlere odaklanan yazarın oluşturduğu kurgu yapmacık ve gerçeklikten uzak olmuştur. Metin, yurtdışında doğmuş ve yaşamını yurtdışında sürdürüyor olan bir çocuğun bilişsel durumu ve anlam evrenini karşılamamaktadır.

‘Ayşe ağlayarak dedesinin yanına geldi. Abisinin kendisini incittiğini söyledi. Mehmet de gelerek “Hayır, onu incitmedim dedeciğim. Tabletle oynama sırası bendeydi.” dedi.

- Yavrularım, **incinseniz de incitmeyin** birbirinizi. Bu sözü kim söylemiş biliyor musunuz?

- Hayır.

- **Hacı Bektaş Veli** söylemiştir.

- O kim, dede?

- Anadolu’ya gelip İslamiyet’i yayan kişilerden biridir. Güzel ahlâkı ve yaşantısıyla insanlara örnek olmuştur.

- **Hacı Bektaş nereden gelmiştir dede?**

- **Durun size anlatayım.’ (TTK4/90)**

‘İncitmek’ sözcüğü bu yaş gurubunda fiziksel olarak vücudunu, tenini acıtmak/çimdiklemek anlamında kullanılmaktadır. Ancak metinde yazar sözcüğü mecaz anlamında kullanmıştır. Yazarın, iki küçük çocuğun tablet sırası kavgasını, Hacı Bektaş Veli’nin ‘incinseniz de incitmeyin’ sözüne getirme çabası zorlama ve yapmacıktır, inandırıcılıktan çok uzaktır.

‘- Hâlâ kızgınlım dede. **Mehmet beni itti, çok incindim. Ben de onu incitmek istiyorum.**

- Bak kızım, **Hacı Bektaş ne diyor?: “İncinsen de incitme. Her ne arar isen kendinde ara. Sakin ol, kimsenin gönlünü yıkma.”**

Ayşe ve Mehmet bu sözler üzerine sakinleştiler. Barışmaya karar verdiler. Birbirlerinden özür dilediler. Dede:

- **Aferin yavrularım. Bir olalım, iri olalım, diri olalım.**

- **Aaa, ne güzel söyledin dede.**

- **Bunu da Hacı Bektaş söylemiş, dedi. Hep birlikte güldüler.’** (TTK4/92)

Yazar tarafından metinde ‘incitme’ sözcüğü ile ilgili çaba ‘**beni itti, çok incindim. Ben de onu incitmek istiyorum**’ cümleleriyle devam ettirilmektedir. Gerçek hayatta çocukların kullandığı ‘acıtmak/acıtmak’ sözcüğü ile hedef olarak belirlenen, anlatılan konuya uyan ‘incinme/incitme’ sözcüğü uyuşturulmaya çalışılmaktadır. Sözü belirlenen yere getirme çabası, basit ve güdümlü kurgu anlatımı olumsuz etkilemektedir. Önce söylenilmek istenilenler belirlenmiş sonra da aralara dil ve edebiyatın malzemeleri ile dolgu yapılmış gibi görünmektedir.

Aynı metinsel kurgunun devamında geçen ‘**Kadınlarını eğitmeyen milletler yükselemez.**’ (TTK4/92) sözü, yazarın aynı güdümlü çabasının sonucudur. Yurtdışında yaşayan çocuğun böyle bir gündemi olmadığı için bu konuyu işlemek anlamsızdır. Bu metinde, değerler kazandıracak sözlerden başkasına gerek yoktur, 4.sınıf çocuğuna sosyolojik bir teması olan Hacı Bektaş Veli sözü öğretmek faydasızdır. Bu konular, çocukların bildikleri ve ilgilendikleri konular değildir.

‘Mehmet: Al Ayşe, tabletle sen oyna.

Ayşe: Hayır abi, sen oyna. Sen haklısın.

Dede: Aferin, çocuklar... İşte böyle birbirinize iyi davranın. Sizi böyle görünce aklıma Mevlâna geldi. O, herkese iyi davranılmasını öğütlemiş.’ (TTK4/93)

Oyun yaşındaki çocukların, birkaç Hacı Bektaş Veli sözü ile olgunlaşmaları, dedenin sürekli ciddi ve ağır konuları işleyen, felsefik, Hacı Bektaş’tan Mevlâna’ya uzanan

bir kişilik olarak kurgu edilmesi çok yapmacık durmaktadır. Anlatılmak istenilenler için başka bir form bulunmalıdır.

‘Ayşe: Dede Ankara’da yaşayan bir gönül insanı var mı?’

Dede: Var tabii, Hacı Bayram Veli.’ (TTK4/100)

Böyle bir diyalogun gerçek hayatta karşılığı yoktur. Küçük bir çocuğun dilinde, dede diye başlayan hiçbir cümle devamında böyle devam etmez. Çocuk ‘gönül insanı’ diye bir sözcük grubu kullanmayı bilmez. Hiçbir çocuğun aklına, dedesine ‘Ankara’da yaşayan bir gönül insanı’nın varlığını sormak gelmez. Kurgu ve senaryo bu aşamada uydurma kapsamına girmektedir. Yazarın söylemek istediklerini sıraya koyup şartlarını yapılandırmadan kahramanlarına söylettirmesi kolaya kaçmaktır.

‘Mehmet: Hacı Bayram Veli Camisi adını ondan mı almış? Dede: Evet, size biraz Hacı Bayram Veli’den bahsedeyim.’ (TTK4/100)

Ankara dışında yaşayan Türkiye’deki 4.sınıf seviyesindeki çocukların bile çoğunun bilemeyeceği bir bilgiyi yurtdışında yaşayan bir çocuğun bilmesi gerçeklikten uzak olarak değerlendirilmektedir.

‘Ailende Almanya’ya ilk gelen kim?’ sorusundan sonra buna bağlı olarak yöneltilen **‘Nasıl gelmiş?’ (T3ÇD/9)** sorusu bu yaş çocuğun kavrayıp sınırlandırıp cevabını verebileceği bir soru değildir. Yetişkinler bu soru ile ne sorulduğunu anlayabilirler ancak çocuklar konunun muhatabı ve hikâyeyi yaşayan kişiler olmadıkları için soruyla tam olarak neyin kastedildiğini bilemeyeceklerdir.

‘Biz, kalın paltolarımız altında titrerken, çok yaşlı bir nine, yorganını kağınının üstüne örtmüş, çıplak ayaklarıyla karları çiğniyordu. Arkasındaki peştamalı içinde de, kendisi gibi çıplak bir yavru vardı.’ (DT3ADOK/59)

Yurtdışı çocuğu bu cümleyi/çıplak kelimesini ‘soğuk havaya rağmen ince giyinmiş olmak’ şeklinde değil de gerçekten ‘elbisesiz’ olarak anlayacaktır. O nedenle bu tür metinlerin, orijinal dahi olsalar, uyarlanmaları gerekir.

‘Sen ılık günlerin altın beşiği’ (T2OYÖ/68)

dizesi Türkçe 2, Okuma Yazma Öğreniyorum yaşı için; ‘Sıfat’ (DT3ADOK/55) konusundaki çalışma 3.sınıf yaşı için; ‘- A sütununda Yunus Emre’nin iki farklı şiirinden birer dördlük karışık olarak verilmiştir. B sütununa dört cümle seçip bir **dördlük yazın**. Seçtiğiniz her cümledeki hece sayısının eşit olmasına dikkat edin.’ (TTK4/102) çalışması da 4.sınıf yaşı için yurtdışı öğrencilerinin seviyelerine uygun

alışmalar değildir. Türkiye’de okuyan akran yaş gurupları çocukların bile yapmakta zorlanacağı çalışmalardır. Bu yaş çocuğu mecazi anlamı aktarabilme ve yorumlayabilme becerisini henüz kazanmamış olduğundan bu etkinliği yapabilecek yeterliliğe de sahip değildir.

Anı konusu işlenirken yöneltilen ‘**Dişideki bir anını anlat.**’ (YT3/49) yönergesi, iyi düşünülmemiş bir tercihtir, uygun bir konu değildir. Herhangi bir kimse için dişci/diş kliniği, anı yaşamaya sebep/fırsat olabilecek özellikli bir yer değildir. Bir ocuğun belleğinde, bu yönergeye karşılık olabilecek bir birikimin olması zor bir ihtimaldir.

‘Sözünü dinlemediği için annesi kızmış. Keloğlan’ın üzerine yürümüş. ‘İşe gidiyor musun, yoksa gitmiyor musun?’ diye kızgın kızgın bağırmış. Keloğlan yerinden bile kımıldamamış. Fakat annesi **yanan odunla** orasına burasına vurmaya başlayınca, Keloğlan korkudan kapıya doğru fırlayıp...’ (KK/4)

‘Yanan odunla bir çocuğu kovalama’nın bir ocuk kitabında yazılmasının iyi bir fikir olmadığı düşünülmektedir.

‘Horozumu kaçırdılar, Daldan dala uçurdular, **Suyuna da pilav pişirdiler.** Bili gh bili gh, bili bili gh gh, Küpeli horozum, kar beyazım.’ (T1D/64)

En düşük yaş seviyesine hitap eden ders kitabının (Türkçe 1, Okuma Yazma ğreniyorum), hayvanları dost ve arkadaş olarak gören yaştaki küçük çocuklara, o hayvanların yemekte kullanılmalarını konu etmesi, yazması ya da ima etmesinin doğru olmadığı düşünülmektedir. Bu tür metinler daha st sınıflarda kullanılmalıdır.

‘**Hangi hayvandan nasıl yararlanıyoruz, eşleştirelim.**’ (T3D/56)

alışmasındaki ‘**yararlanıyoruz**’ ifadesi ve devamında verilen ‘**Giyinmek için**’, ‘Ulaşım ve taşıma için’, ‘**Beslenmek için**’, ‘Korunmak için’ başlıkları; ile konu hoyratça ele alınmış, hayvanlardan fütursuzca yararlanma bakış açısı ortaya konmuştur. İlkokul 1-2 seviyesindeki çocuklar için hazırlanmış ders kitabında konunun bu minvalde ele alınması yanlıştır. Bu yaş çocuklarının duygusal durumları bu konuyu bilgi olarak almak için uygun değildir. Özellikle modern zaman çocuklarının algı dünyaları açısından konunun bu şekilde ele alınması, sevimsiz bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Aynı yaklaşım ilkokul 2-3 seviyesine yönelik hazırlanmış olan başka bir ders kitabında da görülmektedir. ‘**Hayvanların Yararları**’ başlıklı sayfada (TADD3/50)

hayvanların nelerinden ‘**yararlanıyoruz**’ konusuna ait etkinlik, ‘Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun kelimelerle doldur’ çalışması ile yaptırılmaktadır. Sayfada; çizimleri olan sevimli hayvanlar, her birinin yanında bir satır boşluk ve onu tamamlayacak ‘yararlanıyoruz’ yüklemi vardır. Aşağıda da boşluklara getirilecek kelimeler sıralanmıştır: **‘Sütünden, Yününden, Derisinden, Kemiğinden, Gübresinden, Yumurtasından, Tüyünden, Etinden’**. Sayfa adeta bir anti vejetaryen propagandası afişi gibi durmaktadır. Küçük bir çocuğun karşısına, dostlarıyla ilgili olarak bu tema ile çıkmak, büyükleri utandıracak nitelikte, çok acımasız, hoyrat ve kaba durmaktadır.

Ders kitapları için seçilen metinlerin, hitap edilen yaş gurubunun bilişsel ve duygusal gelişimlerine uygun olup olmadıklarına bakılmalı, bu konuda özenli ve titiz olunmalıdır. Bir yaş gurubu için normal/uygun/sıradan olan bir metin başka bir yaş gurubu için bu açıdan sakıncalı/tehlikeli/zararlı olabilmektedir.

‘Ağlayan Balık’ (YT3/32) şiirinde, balıkçının ağına takılan balığın çırpınışı çok acıklı dramatize edilmiştir. Amacını aşan bu yaklaşım ile balık avlamak ve balık yemek acımasızlığa ortak olmak gibi algılanmaktadır.

Aşağıdaki şiir de çocukların okuması için hazırlanan ders kitaplarına alınmaması gereken türlerdendir:

‘Ne olmuşsa Tekir’e,
Miyavladı habire.
Titreyip duruyordu,
Yalpalar vuruyordu,
Anladım ben bu işi:
Mutlak ağrıyor dişi.
Koştum dolaba hemen,
Çıkardım bir kerpeten.
Çökuverdim dizüstü,
Yatırarak sırtüstü.
Uzattım dizlerime,
Acıdım gözlerine.
Çekecektim dişini,

Bitirerek işini.
Kerpetenim mi büyük,
Yoksa ağzı mı küçük?
Acı acı bağırdı,
Sanki polis çağırdı...
Sonra birden saldırdı.
Tırnaklarını daldırdı.
Nankörlük etti haylaz,
Haykırdım avaz avaz.
Şu halime bakın,
Dişçi olmayın sakın...' (YDT2/42)

Küçücük bir çocuğa *kerpetenle kedinin dişini çekmek* fikrinin geçtiği bir metin yazmak/okutmak iyi bir etkinlik değildir. Bu durumdaki bir kedinin saldırması ve tırnaklarını geçirmesi de 'nankörlük' olarak nitelendirilmemelidir, savunma güdüsüdür. Bu şiirle çocuklar, kötü (*kerpetenle kedinin dişini çekmek*) ve yanlış (*nankörlük*) bilgilendirilmektedirler.

'Hatice' (TADÇD3/56) başlıklı 'üvey anne' temalı okuma parçasında kullanılan dil ve üslup kaba olmuştur. Dile getirilenler ve bazı ifadeler okul çağındaki çocukların bilişsel ve duygusal seviyelerinin üzerindedir.

'...
Hatice'nin babası
Eli balyoz dili yılan
Bir kadınla evlendi
Dövdü günde üç öğün
Güzel kızı çirkin analık
Yanık ekmek yedirdi
Su içirdi boz bulanık
Evden kaçtı Hatice
Az gitti uz gitti
Kırk gece kırk gündüz gitti
Baktı analık arkasında
Ha ulaştı ha ulaşacak

Bir kayaya seslendi
'Açıl kayam açıl!'
Şıkırt açıldı kaya
Hatice girdi içine
'Kapan kayam kapan!'
Şıkırt kapandı kaya
Güzel Hatice içeride
Eteği dışarıda kaldı
Gördü eteği analık
Yalancıktan ağladı
'Açıl kayam açıl!'
Fakat kaya açılmadı...'

Yazarın 'd ve t' harflerini kullanma çabasıyla oluşturduğu, hastalanan Nurten'in doktora gitmesi konusunun anlatıldığı okuma parçasında kullanılan 'Verdiğim tablet ve **fitili** alırsan çabuk iyileşirsin.' (DT2ADOK/50) cümlesinde geçen 'fitil' sözcüğü yersiz bir seçimdir. Ders sırasında sınıf ortamında bir öğrencinin bunun ne olduğunu sorması dersin akışının bozulmasına sebep olacaktır.

Bir Nasrettin Hoca fıkrası olacak resimler verilmiş, konuşturarak yazınız denmiş ama fıkra çok bilinen/yaygın bir fıkra olmadığı için yapması da zor olmuştur. (Hoca'yı ev sahibi ile konuşturma yönergeli '**Hoca Davette**' başlıklı fıkra) (RD3İY/37) Böylesi çalışmalar, en yaygın/bilinen fıkralar ile yapılmalıdır.

Küçük bir çocuğun zor durumda iken kurtulup annesine kavuşması ve ona sarılmasının, çocuğun kendi dilinden anlatıldığı bir anı yazısında geçen;

'Annem beni bağrıma bastı.' (YDT4/32)

ifadesi gerçekçi değildir. Kendisini kaçırmaya çalışan tanımadığı bir adamın elinden tutup gidecek kadar küçük yaşta olan bir çocuğun bu deymi kullanabilecek, mecazlı anlatım yapabilecek bir dil yeterliliğine sahip olması beklenemez.

'Bir an önce yatağına uzanıp, uyumak ister. Oysa, Ali son günlerdeki sıkıntılarından dolayı yeteri kadar uyuyamaz uykusu kaçan. Ne yapması gerektiğini düşünürken, bir arkadaşının ona söylediğini anımsar.'

 (RD3KÇ/45)

Küçük bir çocuğun uyuyamayınca koyunları sayma hikâyesinin anlatıldığı yukarıdaki metinde; uyuyamamasına sebep olarak 'son günlerdeki sıkıntıları' gösterilmiştir.

Uyuyamayınca **koyunları saymak** çocuksu, **son günlerde sıkıntılı olmak** ise yetişkin temlerdir. Küçük bir çocuğun son günlerde uyuyamamasına neden olan ne sıkıntıları olabilir ki? Günlük basit sorunlardır. Bunun için sıkıntı sözcüğü kullanmak yerine sorunu söylemek daha isabetli olacaktır. Bir arkadaşı ile küsmesi, arkadaşlarının kendisini oyuna almamaları, oyuncağını kaybetmiş olması ya da o sabah geç kalktığı için uykusunun gelmemesi gibi daha basit sebepler bulunmalıdır. Ayrıca pedagojik açıdan düşünüldüğünde de bu yaş çocuklara hitap eden metinlerin büyük dertlerden söz etmemelerinin daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

‘Isınma, soğuma, ısı, nem, sıcaklık, buharlaşma, donma, yağmur, kar vb. başlıkları içeren fen bilgisi konularını, çocuğun bilişsel durumunu gözeterek anlatan aşağıdaki okuma parçasını bu bakımlardan başarılı/iyi örnek olarak gösterebiliriz:

‘Bir Kar Tanesi

Karlı bir kış günü, pencereden dışarısını seyreliyordum. Kar taneleri uçuşarak düşüyorlardı. Bir tanesi ağır ağır avcuma kondu. Ne kadar ak, ne kadar temizdi. Çok güzeldi. İçimden, “Keşke bu kar tanesinin dili olsa da bana başından geçenleri anlatsa,” dedim.

Kar tanesi dile geldi o zaman.

“Bundan birkaç ay önce Akdeniz’de bir su damlasıydım. Bir yaz günüydü. Güneş alabildiğine parlak, hava çok sıcaktı. Ben de ısındım, ısınınca buhar oldum. Binlerce damla da benimle buhar oldu. Hafiflikten kanatlanmıştım, yukarıya doğru uçuyordum. Rüzgâr bizi önüne katıp oraya buraya sürüklüyordu. O kadar yükselmiştik ki, artık insanları göremez olduk. Her yönden gelen buharlar bize katılıyordu. Böylece yoğunlaşıyor, sıkıştıyorduk.

Kim bilir kaç ay gökyüzünde böyle başıboş dolaştık. Çok yukarılardaydık. Hava soğumuştı, birbirimize o kadar sokulmuştuk ki, ellerimizi, ayaklarımızı uzatamıyorduk. Topluca hareket ediyorduk. Çok yaygınlaşmıştık. Büyüklüğümüz birkaç yüz kilometreyi bulmuştu. Yağmur olup yeryüzüne inmek istiyorduk artık. Heyecandan yüreğim yerinden fırlayacak gibiydi. Aradan bir süre geçince yarı buhar, yarı su olduk. Tam yağmur olmak üzereydik, hava birdenbire çok soğudu. Benimle birlikte herkes titriyordu. Çevreme bakıp birine, ‘Ne oluyor?’ diye sordum. ‘Şimdi kış olan bir yerdeyiz. Ama başka yerlerde hava sıcak olabilir, önümüze birdenbire çıkan bu soğuk havada yağmur olamayız. Bak, ben kar oluyorum şimdi, haydi sen de gel.’

Arkadaşım sözünü bitiremeden kar olup yeryüzüne inmeye başladı. Onun arkasından ben, benimle birlikte milyonlarca tanecik birbiri ardına kar olup yağmaya koyuldu. İşte o sırada senin düşmemem için uzattığın elini gördüm. Çok sevindim ve ...”

Kar tanesinin sesi birden kesildi, bir de baktım su olmuş.’ (TAD5/90) (Samed Behrengi)

Genelde yazar ile okuyucu arasında, özelde de yazar ile öğrenci ve okuma/ders kitabı yazarı ile yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocukları arasında, Türkçe ve Türk kültürünü tanımaya, öğrenmeye ve bilinenleri geliştirmeye dayalı bir bağlam söz konusudur. Yazar ile okuyucu üzerine kurulu olan bu süreçte anlatılanlar/öğretilenler, alıcı durumunda olan çocuğun/öğrencinin bilişsel durumunu karşılar nitelikte olmalıdır. Ayrıca metnin kendi akışı içerisindeki bağlamlar da bilişsel durumu doğru ve uygun karşılayabilecek tarzda kurgulanmalıdır. Aksi takdirde faaliyet için belirlenen hedefe ulaşılma noktasında iletişimsel ve öğrenmeye dayalı sorunlar yaşanmaktadır.

Kültürel bağlam; ilişki içerisinde olan kimselerin, yetiştikleri ya da içinde bulundukları kültürel yapı, ya da konuşulanın/yazılanın içinde olduğu toplum normlarına ve algılarına göre aldığı şekil, ürettiği ya da oluşturduğu bağlamdır. En evrensel, en genel, en kapsayıcı ve en dışta olup çerçeveyi belirleyen, ana hatları şekillendiren ama gündelik olarak hiç kendisini belli etmeyen bağlamdır. Dil kullanımında toplumbilimsel ve zihinsel değişkenlere dikkati çeken (Yılmaz, 2020: 7) edimbilimine göre sözler yalnızca bizim aklımızdaki anlamıyla değil, yaşadığımız toplumun sınırlarının çizdiği bir anlam evreni içerisinde karşılık bulurlar (Dalkılıç, 2017: 929). ‘Edimbilimsel alan’ kültürü oluşturanlar arasındaki iletişim ve etkileşim sahasıdır (Lehvîmel, 2013: 235). Kişilerarası etkileşim, büyük ölçüde kültüre özgüdür ve içinde yaşadığı toplum tarafından beslenen kültürel değerleri yansıtan normlar aracılığıyla şekillenir (Yılmaz, 2020: 90). Yurtdışı çocuğunun bağlam oluşturabilecek kültürel yapısı, çok büyük ölçüde esas olarak Türkiye temelli olmakla beraber, uzun yıllara dayanan yurtdışı yaşamının getirisi olarak yaşanılan ülkenin kültürünün etkilerini de taşır.

İnceleme alanındaki kitaplar/metinler ile muhabatı olan çocukların kültürel yapıları ve metin içi unsurların birbirleri ile ilgili kültürel bağlamı olumsuz etkileyen, edimbilimsel incelik söylemi kapsamında olumsuz görülen bulgular genel itibarıyla şöyledir:

Bilinen ‘**Ağustos Böceği ile Karınca**’ hikâyesinin anlatıldığı okuma parçasının sonu şöyle bitirilmiş:

‘Soğuk havalarda ağustosböceği yiyecek bulamamış. Günlerce aç kalmış. Açlıktan ölmek için karıncaya yiyecek istemeye gitmiş. Fakat **karınca ona yardım etmemiş. Sonunda ağustosböceği soğuktan ve açlıktan ölmüş.**’ (DT2ADOK/23)

Ana fikri; çalışmak, hazırlık yapmak ve tedbirli davranmak olan hikâyenin sonu bu parçada farklı bitirilmiş, amaç hâsıl olmamıştır. Gerçekte, tembelliği yüzünden zor duruma düşen ağustos böceği, karıncanın kapısını çalacak, karınca da yaptığı yanlışın sonuçlarını onun yüzüne vuracaktır. Hikâye bittiğinde okuyucu gerekli dersi alacak, ağustos böceği mahcup olacak, karınca ise doğru kişi olarak algılanacaktır.

Ancak yukarıdaki örnekte hikâye bittiğinde karınca kötü kahraman olmaktadır. Ağustos böceği için yazın çalışmayı ihmal edip şarkı söylemeye dalmanın cezası soğuktan ve açlıktan ölmek olmamalıdır. Buna sebep olan ya da bu kötü sona göz yuman karıncanın yaptığı davranış yanlış, karınca acımasız karakter, ağustos böceği ise yardım edilmeyen zavallı durumundadır.⁶⁴

‘Keloğlan Lokantada’ hikayesi:

‘**Keloğlan**, arkadaşı ile lokantaya gitmeye karar veriyor. Keloğlan arkadaşına ilerdeki lokantayı gösteriyor. Lokantaya girip fiyat listesine bakıyorlar. Keloğlan cüzdanındaki paraları çıkarıp, sayıyor. Cüzdanında yeterli para olmadığını, görüyor. Buna rağmen masaya oturup yemeklerini ısmarlıyorlar. Keloğlan parayı ödememek için bir kurnazlık düşünüyor. Yemeğin etrafında uçuşan sineklerden yakalayıp salatanın içine atıyor. Öfkeyle garsonu yanına çağırıyor. Salatanın içindeki sinekleri gösteriyor. Bu durumda para ödemeyeceklerini söylüyor. Garson oldukça mahcup, bir Keloğlan’a bir de sineklere bakıyor. İki arkadaş **para ödemededen lokantadan çıkıyorlar.**’ (RD3KÇ/67)

Yalan söyleyen, hile yapan kimselerin kazandıkları hikâyelerin öğrencilere yönelik hazırlanan kitaplarda olması genel olarak doğru bir davranış değildir. Buna rağmen yukarıdaki hikâye herhangi iki yaramaz arkadaşın bunu yapması üzerine kurgulansaydı çok problem olmayabilirdi belki ama bu sahtekârlığı yapanın millî motif/kahraman Keloğlan olması doğru görülmemektedir.

Suyun kaynağına varınca, yavrularını korumak için orada oturmaya mahkûm edilen zehirli yılanla karşılaşan kahramanımız Keloğlan, yılanla dostluk kurup sorunu çözmek istiyor. Yılan da bu iyi niyete karşılık makul bir tavırla olumlu tepki veriyor ve dostça bir yaklaşımla haklı olarak mağduriyetini dile getiriyor, ancak cümlesi biter

⁶⁴ Bilinen hikâyeye rağmen karıncayı değil ağustos böceğini makul karşılayan edebî anlayış ve yazılar da belli bir ana fikri olan eserlerdir. Kendi zemininde bir felsefesi vardır. Ancak yukarıdaki hikâyede sorun, sonunun yanlış yazılmasıdır.

bitmez Keloğlan ‘**Gel seninle bir anlaşma yapalım.**’ (KŞÜ/27) diyor. Keloğlan gibi iyi yürekli bir kahramana zor durumda olan ve samimi davranan biriyle ‘anlaşma yapmak’ tavrı yakışık almıyor. İfade yanlış, değilse aslında bir anlaşma pratiği yok, ‘**işbirliği**’ var. Keloğlan mağdur yılanı da yardım edecek ve halkı da kurtaracaktır. Bu iyilik ve güzellik dolu karşılıklı işbirliği sıcaklığı, ‘anlaşma’ sözcüğü ile soğuklaştırılmamalıdır.

‘**Hocanın Eşeği**’ (YDT2/45) hikâyesinde, ‘yaş ağaçlar da yanacak mı’ diye çakmağı çakan hocanın kuru olanları ve eşeği yakması anlatılmaktadır. Hocanın bunu yapması ‘yolda aklına şeytanlık gelir’e dayandırılmakta ama bunun sonu eşeğe zarar vermeye gittiği için hocaya yakışmamaktadır. Bu yanlışlıkla olmalıdır. Bunun için de örneğin ‘acaba yaş olanları boşuna mı taşıyorum düşüncesiyle, iyi düşünemeyip bu hatayı yaptığı söylenebilir.

‘Babamın Bahçesi’ metninde yazar, ölen babasının ardından sattıkları evlerinin son durumundan söz ederken evi satın alanlar için hakkı olmayacak şekilde kötü konuşmuş hatta sona doğru biraz küstahlık bile yapmıştır:

‘...Ne güzel günlerimiz geçmişti orada. **Fakat şimdi başka birileri oturuyor o evde. Bizim, o çamın her dalına saklanmış anılarımızın, kahkahalarımızın, mutluluklarımızın ve üzüntülerimizin fakında bile değiller. Kayısı ağacımızı bize sormadan kesmişler. Yeni ev sahibi, ‘Kiraz artık kurtlandı,’ diyormuş. Senin ektiğin lâlelerin, kasımpatıların yerine maydanoz, soğan ekmiş. İyi ki görmedin baba, görseydin üzüldün...**’ (TADD5/93)

‘**Akrabalarının adlarını biliyor musun?** Biliyorsan onların adlarını yuvarlakların içine yaz.’ (DT2ADOK/33)

yönergesinin ilk cümlesi zikredilmemelidir. Çocuktan ‘akrabalarının isimlerini yazması’ başka bir cümle ile istenmelidir. ‘Akrabalarının adlarını bilmiyor olmak’ kitapça kabul edilebilir/tasvip edilebilir bir durum olarak görülmemelidir.

‘Çocuğa bakar anne

Evine tapan anne

Gece gündüz çalışır

Yarını yapar anne’ (YT3/109)

dizelerindeki ‘tapmak’ sözcüğünün burada kullanılması abartılı, rahatsız edici ve kaba görülmektedir.

Yazarın aynı anlatımı, bir sayfa sonra bir daha yaptığına tesadüf edilmiştir.

‘Büyük gün benim için

Bugün babalar günü

Örnek alıp taptığım

Tüketemediğim sevgim’ (YT3/110)

‘tapmak’ kelimesi burada da anlatımda da ihtiyaç olmadığı halde, abartılı ve yersiz olarak kullanılmıştır. Türk toplumunun genel kabulü, ‘tapmak’ sözcüğünü daha çok tanrıya atfedip insanlar için kullanmama yönündedir.

‘Portakalı soydum, Baş ucuma koydum, Yiyemedim doydu, **Ben bir yalan uydurdum**, Duma duma dum, Kırmızı mum.’ (T1OYÖ/20)

saymacasında geçen ‘**yalan uydurdum**’ ifadesinin pedagojik olarak uygun olmadığı, bunun yerine örneğin ‘**şaka uydurdum**’ ifadesinin daha isabetli olacağı düşünülmektedir. Yalan söylemek gibi yalan söylediğini söylemek de doğru olmayan davranışlardır.

‘Aslında duymuştum. Geleneksel bir tiyatro olduğunu biliyorum. Ama detaylı olarak **biliyorum dersem yalan olur.**’ (TTK8/33)

cümlesinde kullanılan ‘biliyorum dersem yalan olur’ ifadesi de hem aynı gerekçeyle hem de ifadenin sokak ağzı üslubu yakışsızlığında olmasından dolayı hedefi Türkçe öğretmek olan bir ders kitabı için uygun bir kullanım değildir.

Bu bağlamda, ‘olumsuz cümle’ konusunun anlatıldığı ders kitabında örnek cümle olarak aşağıdaki çekimin yaptırılması iyi örnek olarak gösterilebilir:

‘Ben yalan söylemiyorum.

Sen yalan söylemiyorsun.

O yalan söylemiyor.

Biz yalan söylemiyoruz.

Siz yalan söylemiyorsunuz.

Onlar yalan söylemiyorlar.’ (ATH2/51)

Uyaklı sözcükler konusunun anlatıldığı sayfada ‘**külot**’ (YT2ÇK/27) sözcüğünü kullanmak, bulmaca etkinliğinde ‘**domuz**’ (DT2ADOK/53) sözcüğüne yer vermek, yersiz ve gereksizdir, bulunulan ortamın gözetilmesini gerektiren inceliğe aykırı bir durumdur.

Türk kültürüne ait numunelerin verildiği bölümde yer alan ‘**Noel Baba**’ şiiri ve resminin olduğu sayfa (YT2/99) Türkçe ve Türk Kültürü dersinin genel yapısıyla uyumsuzdur. Noel Baba, Türk kültürüne ait bir unsur değildir.⁶⁵

Evrensel teamüller; kötü, özel ve onur kırıcı gibi bir görüntüye maruz kalan kişiye olan saygı gereği onun bu görüntüsünü göstermeme yönündedir. Örneğin kavga, şiddet, işkence, intihar, ölüm, cenaze, kaza, sakatlık, hastalık, kusmak, banyo yapmak, tuvalete gitmek vb. günlük hayatın bir gerçeği olmasına rağmen bir ders kitabında, resimde, heykelde vb. her tür metinde bu açıkça ya da fazlaca gösterilmemeli, konuşulmamalıdır. Buna rağmen özellikle batı toplumlarının bazı başlıklarda daha esnek davrandıkları görülmektedir. Türk toplumunun bu hususta daha muhafazakâr olmasına, Türk kültüründe bu başlıklarda da hassasiyet var olmasına rağmen bazen batı kültürünün etkisinde kalındığından önemsizmiş gibi görülmektedir.

İncelenen kitapların birkaçında bu hassasiyetin gösterilmediği, Türk kültür ve toplum yapısının genel kabulüne aykırı olacak tarzda davranıldığı örneklerle karşılaşılmıştır. ‘**Banyo yapmak**’ konusunun geçtiği sayfada, bunun için kız çocuğu görselinin kullanılması (TTKH1DK/80), bunu anlatan görselin büyük, ayrıntılı ve fazla sayıda olması (TTK2/181, 182,195), diğer kişisel bakım resimleri ile birlikte verilen banyo görseli ve boyama etkinliği (TTK2/196), konu anlatılırken kurgunun banyo-kız çocuğu-abla sözcüklerinin geçtiği cümlelerle ve ilgili görsellerle yapılması (TTKH1ÇK/58) bu bağlamda bir kusur olarak değerlendirilmektedir.

⁶⁵ Batı toplumu ile aynı sahnede yer edinebilmek için araya sıkıştırmaya çalışmak Türk milletini küçültür. Oysa Noel Baba motifini komşularımızın bir geleneği olarak görmek ve onları bunun için tebrik eden konumda olmak bizi büyütür.



Görsel 87. Görsellerin, muhatapların kültürel bağlamı ile uyumsuzluğu.

‘Banyodan sonra ödev yapıyorum.’ (TTKH1DK/81) ‘Ben banyo yapıyorum./yapıyorsun./yapıyor.’ (TTKH1DK/82) ‘Sonra banyo yapıyorum.’, ‘Banyodan önce spor yapıyorum. / Spordan sonra banyo yapıyorum.’ (TTKH1DK/84) ‘Banyo yaparım.’ (TTK2/195) ‘Kişisel temizliğimiz için düzenli olarak banyo yapmalıyız.’ (TTK2/202) Kız çocuğu (TTKH1ÇK/58) ve erkek çocuğu (TTKH1DK/131) üzerinden banyo konusunu konuşmak vb.

Banyo –

a. yapıyorum.

b. izliyorum “ (TTKH1DK/80)

‘Banyo’ konulu çalışmada seçenek olarak ‘izlemek’ fiilini kullanmak uygun değildir.

Ayrıca; vücudumuzu tanıtan, organları öğreten konuda kız çocuğu görseli kullanmak (TTKH1DK/114) da iyi fikir değildir.

Bununla birlikte, ülkemizin de içinde olduğu medeniyet dairesinde dinî ve kültürel etkilerle, çağdaş batı medeniyetinin cinsiyetsizlik ve eşit birey politikasının aksine, sosyal alanda kadına pozitif ayrımcılık yapma, onu ayrıcalıklı görme, olumsuz imajdan uzak tutma eğilimi vardır. Bu bağlamda her türlü basın ve yayın organlarında yazılı ve görsel olarak kadın olgusunun olumlu/iyi yansıtılması beklenen/kabul gören bir esastır.

Aşağıdaki eşleştirme etkinliğinde iyi/olumlu/beğenilen özellikler erkeklerle verilmiş, bayanlar da tersi özelliklerle nitelendirilmiş ve gösterilmiştir. ‘Kısa boylu ve şişman’ olmanın bir bayana, ‘Uzun boylu ve zayıf’ olmanın erkeğe atfedilmesi, görsellerde

erkeklerin gayet fit ve sportif, kadınların da şişman ve hantal görünümlü olmaları (TTKH1DK/121) doğru bir yaklaşım olmayıp genel kabul gören prensiplere uygun değildir.

2. Oku ve eşleştir.

1 O, kısa boylu ve zayıf. O, siyah saçlı.	2 O, uzun boylu ve şişman. O, sarı saçlı.	3 O, kısa boylu ve şişman. O, sarı saçlı.	4 O, uzun boylu ve zayıf. O, siyah saçlı.



Görsel 88. Görsellerin, muhatapların kültürel bağlamı ile uyumsuzluğu.

Aynı kitabın ileriki sayfalarında sıfatlarda derecelendirme konusu anlatılırken verilen bir örnekte yine bu yaklaşım görülmektedir:

- ‘1. Annem 75 kilo. Babam 72 kilo.
a. Annem, babamdan daha şişman.
b. Babam, annemden daha zayıf.’ (TTKH1DK/136)

Başka bir kitaptaki boşluk doldurma etkinliğinde de ‘İbrahim ve Hasan zayıf, uzun boylu, genç; Zeynep kısa, şişman ve yaşlı görselleri’ (TTKH1ÇK/80) kullanılmış, bu seri kitap çalışmasında sadece bir yerde ‘kız zayıf erkek şişman’ görseli (TTKH1ÇK/83) ile karşılaşılmıştır. Bu görsellerle çocuklarda, kadınların şişman olmaları olağanmış gibi sunulmakta, kadınların erkeklerden daha şişman olduğu önyargısı oluşturabilme potansiyeli taşımaktadır ve bu arzu edilen bir şey değildir.

Kültürümüzün önemli ilkelerinden kadına saygı çerçevesinde, kadın olgusu, kötü imaj oluşturabilecek estetik olmayan her türlü konu, yazı, ibare ve görselden uzak tutulmalıdır. Bu tutumla, öğretilen konularla birlikte birey olarak topluma katılmaya hazırlanan öğrencinin bu inceliği de öğrenmesi sağlanmış olur.

‘Çiğdem uçurtma uçuruyor. Cem bahçede ip atlıyor.’ (DT2ADOK/30)

Ders kitapları, psikososyal gelişiminin en önemli/kritik evrelerini geçiren yaşlara hitap eden materyallerdir. Bu bakımdan verilen örneklerde cinsiyet karmaşasına sebep olmayacak unsurlar tercih edilmelidir. ‘Uçurtma uçurmak’ her iki cins için uygundur ancak ‘ip atlamak’ için erkek (Cem) yerine kız (Çiğdem) tercih edilmelidir. Metin kurgusunda, kız çocuğuna futbol oynatmak da (TTKH1DK/86) iyi fikir değildir.

‘Bak ve anlat’ etkinliğinde geçen şu cümleler de bu bakımdan yerinde değildir:

‘Babam yemek yapıyor’, ‘Annem çok yorgun. O televizyon izliyor’, ‘Ablam uyuyor’, ‘Ağabeyim banyo yapıyor’. (TTKH1ÇK/62)

Yaşamın olağan akışında bir evde elbette bunlar da yapılmaktadır ancak çocuğa sunulurken pedagojik ve kültürel gerekçelerle seçici olunmalıdır. ‘Hazırlık 1’ kitabında en yaygın/en standart/en olması gereken/en uygun olan verilmelidir. Sonraki seviye kitaplarında bu ortalama görüntünün dışına çıkılabilir. Ancak ilk kitapta örneğin; ‘anne yemeği yapmalı, abla ona yardım etmeli, baba ampül değiştirmeli, ağabey marketten alınanları mutfağa taşımalıdır.

Başka bir kitapta karşılaşılan, Kurtuluş savaşında kağıyla yük taşıyan kadının bacaklarının alt kısmının çıplak çizilmesi, (TTK3/63-67) fotoğrafın gerçeğiyle ve anlatılan konunun teması ile örtüşmemektedir.

Ders kitabının ünlü birini tanıtmak konulu bölümünde, çocuk yaşta dansözlük yaparak ünlü olan bir ismin/şahsın (TTKH2DK/50) tercih edilmesinin iyi bir seçim olmadığı düşünülmektedir.

Kazdağı Milli Parkı ile ilgili birkaç cümleden oluşan kısa tanıtma yazısında ‘**tarihteki ilk güzellik yarışmasının yapıldığı yer**’ (TTK5/83) olduğunun söylenmesinin uygun olmadığı düşünülmektedir. Doğası ve havası ile çok seçkin bir yer olan Kazdağı Milli Parkı, 5.sınıf ders kitabı için bu yönüyle ön plana çıkarılmalıdır. Belki daha ileri yaş kimseler için hazırlanan metinlerde, uzun bir yazı olursa o zaman ayrıntılara, okuyucu için çok önemli olmayacak/olmaması gereken magazin bilgilerine, seçici olmak kaydıyla, girilebilir. ‘**Tarihte ilk güzellik yarışması, nerede yapıldı?**’ (TTK5/84) cevap; (yukarıda tanıtımı yapılan) ‘**Kazdağı’nda yapıldı.**’ Bir ders kitabında konu buraya gelmemeli, söz buradan açılmamalıdır.



Görsel 89. Kültürel bağlam ile uyuşmayan konuyu temsil eden görsel.

Türkiye tatilini okuyucuyla paylaşan kitabın kahramanı küçük kızın amcasından bahsettiği bölüm, yukarıdaki görsel ve ona ait iki paragrafla yapılmıştır. Görsel ve metinlerin içeriklerinin yaklaşımından çıkan sonuçlar şunlardır:

‘Sizlere Türkiye’de görmediğiniz amcamdan bahsedeceğim. Amcam bizimle izne gelemedi. O **işine düşkün** başarılı bir **esnaftır**. Her zaman işinin başındadır. **Güvendiği birine işini emanet etmeden izne gitmez.**’ (TTK4/20)

‘O **işine düşkün** başarılı bir **esnaftır**.’: Bir Türk işine düşkün olur, onun için işi-
dükkânı her şeyden önemlidir; bunun için Türkiye’ye izne bile gitmeyebilir, hatta bir
yakınının düğünü olsa bile.

‘**Güvendiği birine işini emanet etmeden izne gitmez.**’: Bir Türk, öyle herkese kolay
kolay itimat etmez. Herkese güvenmeyen sağlamcı bir karaktere sahiptir. Memleketini
görmek, akrabalarıyla bağını koparmamak için çoluk çocuğunu Türkiye’ye götürmek,
hasret gidermek gibi millî hasletlerini yerine getirmek anlamına gelen Türkiye tatili
için, her yıl titiz bir şekilde işlerini emanet edebileceği kimseler arayan, ayarlamaya
çalışan pımpirikli, duygusal yönü zayıf ama iş ve parasal konularda dikkatli ve
profesyonel, maddeci, sevimsiz bir şahsiyettir.

Metnin anlatımına bağlı olarak kullanılan cümlelerinden çıkan bu sonuçlar, Türk
kültürüne aykırı durumlardır.

Görseldeki lokantanın tabelasında ‘saff-et’ yazması: Yazar, popüler magazin dünyasının etkisinde kalıp buradan bir alıntı yaparak dükkân ismini popüler bir isme bağlamıştır. Bir ders kitabı bu basitliğe girmemelidir. Türk dünyasına dair çok da olumlu bir örnek olmayan ilgili popüler magazinsel unsur; bir süre sonra yüz kızartıcı kabahatlerle gündeme gelecek olursa onu hatırlatan bu görselin küçücük çocuklara hitabeden bu ders kitabında durması doğru olmayacaktır. Yaşayan birinin/bir unsurun, üzerinden zaman geçmemiş, halk nezdinde yerine oturmamış bir unsurun ders kitabına alınması doğru değildir. Bu popüler unsurun kullanılması öğrencilerin ilgisini çekecek, hoşlarına gidecek belki ama buna rağmen önemli bir misyonu olan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ders kitabı bu niteliksiz popülerliği görmezden gelmeli, değer vermemelidir.

Kahramanın büyükelçilik gezisinin ilgili bölümünün tamamlandığı son sayfada sarf edilen;

‘Aslında buraya kadar gelmişken kimliklerimizi yenilesek ne de güzel olur.’
(TTK8/20)

cümlesi, bilinçsizce ve sorumsuzca söylenmiş bir cümledir. Büyükelçilik/Konsolosluk geçerken uğranılan bir yer, kimlik denk gelince yenilenecek bir kart değildir. Bu, makama ve kimliğe saygısızlıktır. Ayrıca eleştirel bakıldığında bu, tipik bir Türk davranışdır. Farklı milletlerin özellikleri ile ilgili bir komedi yapılacak olsa Türk milletinin alışkanlıkları ile alay etmek için kullanılacak motiflerden biridir. Böyle bir tutum ders kitabı sayfalarında görülmemelidir.

Aşağıdaki okuma parçası; metinsellik kriterleri ve edebî metin oluşturma bilincinden sapmadan ve edimbilimsel incelik söylemi bakış açılarına da uygun olarak, kültürel unsurların dolu dolu harmanlanıp aktarılması/sunulması bakımlarından iyi/başarılı örnek olarak gösterilebilecek bir metindir:

‘Babaannem ve Anneannem

Çocukluğum Isparta’nın Keçiborlu kasabasında geçti.

Evimiz hem anneanneme hem de babaanneme yakındı. Bir gün birine, bir gün ötekine giderdim.

Babaannemin anlattığı masallara bayılırdım. Her masalın başlangıcı aynı olsa da beni çok etkilerdi. “Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde, deve tellal iken, pire berber iken...” sözlerini duyunca sanki büyülenirdim. Sesim soluğum

kesilirdi. Uzun uzun düşünür, bir türlü akıl erdiremezdim. “Nasıl bir var olur da, sonra bir yok olur? Deveden tellal, pireden berber olur mu acaba?”

Masalların bitişleri de düşündürdü beni. “Gökten üç elma düşmüş, biri Keloğlan’ın başına, biri Erhan’ın başına, biri Ercan’ın başına.” Niye gökten armut düşmüyor da hep elma düşüyor? Elma niye kafamıza düşsün ki?

En sevdiğim masal, “Kurt ile Tilki Masalı” idi.

En sevdiğim yemek ise babaannemin yaptığı yaprak dolmasıydı. Tek başıma bir tabak dolmayı bitirirdim. Karnım doyunca uykum gelirdi. Babaannem dizini yastık yapıp beni hemen oraya, oturduğu mindere yatırır. Başımı öyle bir okşardı ki, kendimi kedi gibi hissedirdim.

Bir de anneannemin benimle oynamasına bayılırdım. Yanağını kocaman bir balon gibi şişirir, öpeyim diye bana uzatırdı. Öptüğümde “Pırrrt” diye bir ses çıkardı. Katıla katıla gülerdim. Ben gülünce o da gülerdi. Sonra da dört yanı gül bahçesiyle çevrili evini gezdirirdi bana. En çok kapısı kilitli olan odayı merak ederdim. Anneannem hiçbir eşyasını atmaz, bu odada saklardı. Taa çocukluğunda oynadığı bez bebek bile bu odadaydı.

Bir varmış bir yokmuş. Birgün babaannem, anneannem ve çocukluğum üç kuş olup uzaklara uçup gitmiş.’ (TAD5/37) (Ercan Karaefe)

Genelde yazar ile okuyucu arasında, özelde de yazar ile öğrenci ve okuma/ders kitabı yazarı ile yurtdışında yaşayan ikidilli Türk çocukları arasında, Türkçe ve Türk kültürünü tanımaya, öğrenmeye ve bilinenleri geliştirmeye dayalı bir bağlam söz konusudur. Yazar ile okuyucu üzerine kurulu olan bu süreçte anlatılanlar/öğretilenler, alıcı durumunda olan çocuğun/öğrencinin kültürel durumunu karşılar nitelikte olmalıdır. Aksi takdirde faaliyet için belirlenen hedefe ulaşılma noktasında iletişimsel ve öğrenmeye dayalı sorunlar yaşanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulardan hareketle sonuç olarak söylemek gerekirse; yurtdışında yaşayan ikidilliler için materyal hazırlama konusunun, literatür bakımından birçok alanı üst düzeyde ilgilendirdiği; birden fazla disiplinle ilişkili olan bu alanda, araştırmacı ve hazırlıyıcıların daha donanımlı ve yetkin olmaları gerektiği görülmektedir. Gelişmiş batı dillerini öğreten, hemen her bakımından profesyonelce hazırlanmış, orijinal ve özellikli kitaplara göre genel itibariyle değerlendirildiğinde, tarafımızca incelenen kitaplardan yola çıkarak, ikidilli Türk çocukları için hazırlanmış olan Türkçe kitaplarının; daha basit, sıradan ve düşük nitelikli oldukları, çok özen gösterilmeyi gerektirmeyen yabancı kökenli, göçmen, azınlıklar için hazırlanmış/yazılmış gibi durdukları gözlemlenmiştir. Ders kitabı/okuma kitabı/metinlerin; alışlagelmiş kriterler bakımından değerlendirilmeleri, ikidillilere yönelik hazırlananlar için yeterli olmamaktadır. İncelenen birçok okuma parçası, yönerge, etkinlik ve alıştırma örneğinin, semantik olarak bir problem taşımamasına rağmen pragmatik olarak kusurlu olabildikleri tespit edilmiştir. Bu kusurlar öğretimi olumsuz etkileyecek özelliktedirler. Edimbilimsel incelik söylemi bakış açısının bu sorunun çözümü için önemli ve gerekli olduğu düşünülmekte/görülmektedir.

İkidilliler için hazırlanan materyallerin; yurtdışında hazırlananlarında çokça imlâ, noktalama, dil ve anlatım bozuklukları, yurtiçinde hazırlananlarda ise yurtdışı şartlarını gözetememekten kaynaklanan edimbilimsel ve bilgisel kusurlar bulunmaktadır. Materyaller/ders kitapları; yurtdışı şartlarını bilenlerin aktif ve etkin olduğu bilimsel platformlarda, yurtiçinde yaşayanlarca yurtiçinde yazılmalıdır. Hazırlanıp kullanıma sunulan materyaller sık sık değiştirilmemeli, uygun zaman periyotlarında, yeni yapılacak baskılarla birlikte güncellenerek uzun yıllar kullanılacak şekilde planlanmalıdır.

Ders kitaplarında sayfa tasarımı yapılırken yapılanın öğretmene, dersin işlenişine ve öğrencinin anlamasına olumlu katkı sağlaması bakımından, öğretmenin belli bir sayfayı tek sayfa şeklinde uygulayacağı düşünülerek her sayfa sadece ilgili konuya ait olacak tarzda tasarlanmalıdır.

Sayfada yer alacaklar, dersin işleniş süreci ile uyumlu olacak şekilde sıralanmalı, yerleştirilmelidirler.

Görsel unsurların tasarımı ve çizimleri yapılan öğretim faaliyetinin amaç, hedef ve içeriklerini tam karşılayacak nitelikte olmalıdır.

Metinler (yazılı/görsel) öğretim/öğrenim sürecini olumsuz etkileyebilecek gereksiz ayrıntılardan uzak olmalı, aynı süreci olumsuz etkilememesi için olması gereken ayrıntıları da bulunduruyor olmalıdır.

Verilen bilgilerde içerik ve maddi hata olmamalı, ancak her şeye rağmen gözden kaçabilecek durumlar olacağı için tashih hususuna azami dikkat edilmelidir. Tashih konusunda öğretmen/ders anlatıcısı faktörü de aktif olmalıdır.

Ders kitabına alınabilecek unsurların seçiminde, eğitim, öğretim, pedagoji, evrensel teamüller, Türk milletinin millî, dinî ve kültürel yapısı açısından daha titiz ve seçici olunmalıdır.

Yurtdışında yaşayan öğrenciler için oluşturulan kitap hazırlama teşekküllerinin ve katılımcılarının/yazarlarının yurtdışı şartlarını biliyor olmaları hususunda sorumlu kurum ve kuruluşlar bilgilendirilmeli/bilinçlendirilmeli/yönlendirilmeli, bu bir gereklilik olarak görülmelidir.

Okuma parçalarının/metinlerin kurguları, profesyonel yazar tavrı/tarzı ile hazırlanmalı, çocukların bu yolla edebiyat zevki edinecekleri düşünülerek basit, zayıf, gerçekçi ve inandırıcı olmayan kurgulardan uzak durulmalı, estetiğin öğreticilikten önce olduğu unutulmamalıdır.

Etkinlik ve alıştırmaya yönergeleri açık ve anlaşılır olmalıdır.

Etkinlik ve alıştırmaya çalışmaları; öğrencinin seviyesi ve durumsallığı bakımından açık, anlaşılır ve yapılabilir olmalıdır.

Kitap yazarları, dili iyi kullanan, inceliklerini bilen kimseler olmalıdır.

Milli/kültürel unsurlar/konular aktarılırken okuyucuya dürüst, tarafsız ve gerçekçi olduğunu daha fazla hissettirilmesi gerektiğinden, duygusal davranılmasının da inandırıcı ve faydalı ürünlerin ortaya çıkmasına engel olabileceğinden, profesyonel tavırda olunmalıdır.

Çocuklar için hazırlanan kitapların; bu yaş için temel ihtiyaçlardan olan öğrenme ihtiyacına binaen hazırlandığı bilincinde olunmalı, yazarın -toplumun genel yapısının dışında olan- dünya görüşü satır aralarında görülmemelidir. Kullanılan dil yazarını yansıtmaktan çok, toplumun standart ve güncel dilini yansıtmalıdır.

Özellikle bakanlıkça, resmi bir çalışmanın sonucu olarak ortaya çıkarılacak ürünlerde, niteliksiz popüler kültür unsurlarına yer verilmemeli, öğrencinin kaliteyi popülizmde aramaması bilgi ve becerisinin kazanılmasına olumlu katkıda bulunulmalıdır.

Ders kitabı yazarı, kitabı tamamlayıp kullanıma hazır hale getirdiğinde ürünün ne durumda olduğunu tespit etmek için yüksek empati olgusuyla, bir öğrenci gözüyle kitabı uygulamalı (okumak, sorularına cevap vermek, etkinliklerini ve ödevlerini yapmak vb.) ya da kitabı değerlendiren/eleştiren bir yayıncı/öğretici bakış açısıyla kitabı incelemeli eksikliklerini tespit etmelidir.

Yazılı ya da görsel metinler hazırlanırken/kurgulanırken doğabilecek muhtemel çıkarımlar hesaba katılmalı, hazırlanan/ortaya çıkan metin farklı bakış açılarıyla görülebilecek şekilde kontrol edilmeli, anlatılmak istenilenin dışında ne tür çıkarımlarda bulunulabileceği test edilmeli ve tedbirleri alınmalıdır.

Yazarın, metnin içine kattığı sezdirim, amaç ve niyetleri; konunun, anlatımın ve kurgunun önüne geçmemeli, öğrenciye yapaylık ve güdümlülük aksetmemelidir.

Kitap sayfalarında geçen her tür metin ve iletinin, metin içi ya da metin ile okuyucu arasındaki söylemsel bağlamlarının birbirini karşılar nitelikte ve kuvvetli olmaları sağlanmalıdır.

Metinler kurgulanırken metin içi ve metin ile okuyucu arasındaki durumsal bağlamların birbirini karşılar nitelikte, uyumlu, yerinde, doğru, etkili, gerçekçi, profesyonel, inandırıcı ve sağlam olmaları sağlanmalıdır.

Metni oluşturan dil ve içerik belirlenirken metin içi ve metin ile okuyucu arasındaki ilişkisel bağlamların dayandığı temeller doğru belirlenmeli, amaç ve kapsam, ele alınan konu, yapılan kurgu ve kullanılan dil formu bu bağlamlara göre şekillenmelidir.

Metni oluşturan bilgi, konu, tema, söz varlığı; metin ile ilgili her türlü ödev, çalışma ve etkinlik, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişiminin karşıladığı yaş ve seviyeye göre, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmak bakımından metin içi unsurlar ile metin ve okuyucu arasındaki bilişsel bağlamlar uygun ve uyumlu olmalıdır.

Metni oluşturan unsurlar belirlenirken yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının toplumsal ve kültürel bakımdan Türkiye’de yaşayan akranlarından farklı dinamiklere sahip oldukları, merkezden uzak oldukları için unsurların birbirini destekleme gücünün ve aksi durumları tolere ediciliklerinin zayıf olduğu unutulmamalı, sunulanların yanlış etkisinin kalıcı olabileceği, zararlı sonuçlar doğurabileceği göz önünde tutulmalıdır. Bu sebeple metin içi ve metin ile okuyucu arasındaki anlayış ve yaklaşımlar aynı kaynaklardan beslenmeli, unsurların kültürel bağlamları birbirini karşılar nitelikte olmalıdır.

Bağlamlar tespit edilirken yurtdışında yaşayan çocuk/öğrenci realitesinin Türkiye’de yaşayan çocuk/öğrenci realitesinden farklı olduğu göz önünde tutulmalıdır.

Edimbilimselliğin aynı zamanda durumsallık olduğu düşüncesinden hareketle, farklı kültür dairesinde olan ülkelerdeki ikidilli Türk çocukları için algılamanın ve buna bağlı olarak yorum, çıkarım ve bağlamların da başka türlü olacağı göz önünde tutularak bu tür çalışmalar her biri için ayrı yapılmalıdır. Bir başka ifadeyle; bir okuma parçasında anlatılanların, Amerika’da İngiltere’de, Almanya’da, Yunanistan’da, Tunus’ta, İran’da, Pakistan’da, Avustralya’da vb. yaşayanlarca farklı algılanabileceği ve yorumlanabileceği göz önünde tutulmalıdır.

İkidilliler için hazırlanan her tür materyalin tashih aşamasına, edimbilimsel incelik bakış açısı, ayrı bir başlık ve çalışma alanı olarak eklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2015). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili*. Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 39, 187-200.
- Aktaş, Ş. (2007). Edebî metinleri çözümleme metodolojisi ve yapı-tema ilişkisi üzerine. *Icanas*, 137-145.
- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası ilişkiler*. Öteki Yayınevi.
- Alagözlü, N. ve Şahin, S. (2010). Siyasi söylemde güç ve edimsel dil kullanım biçimleri. *Türkbilig*, 20, 12-36.
- Alpaslan, E. (2016). Onat Kutlar'ın 'çevirmen' adlı denemesinin edimbilimsel bakış açısıyla incelenmesi. *Türkbilig*, 2006/12, 64-75.
- Altınbüken, B. (2014). Göstergebilim yöntemiyle görsel sözce çözümlemesi. A. Güneş (ed.), *İletişim araştırmalarında göstergebilim yazınsaldan görsele anlam arayışı* içinde (s. 239-258). Literatür Academia.
- Altınörs, A. (2008). *Analitik felsefe*. Say Yayınları.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 15-29.
- Aşkın-Balcı, H. (2017). Karşılaştırmalı ve kültürlerarası edimbilim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10/52, 19-27.
- Austin, J.L. (2017). *Söylemek ve yapmak*. (R. L. Aysever, çev.). Metis Yayınları.
- Ayan, C. ve Koçbaş, D. (2009). Çift dillilik ve eğitim. *Eğitim Reformu Girişimi*, 1- 40.

- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9, 657-670.
- Aydın, İ. S. ve Yangil, M. K. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin edimsel sınıflandırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/1, 829-841.
- Aydinoğlu, N. (2011). İncelik karşılığı ve Ayşe Kulin'in 'Geniş Zamanlar' öyküsünün edimbilimsel incelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/2, 416-430.
- Ayrancı, B. B., Mete, F. ve Keskin, H. (2017). İki dilli Türk çocukları için 'Türkçe ve Türk kültürü' kitaplarının şekil açısından değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dergisi*, 2, 15-55.
- Baker, C. (2011). *Anne-babalar ve öğretmenler için rehber ikidilli eğitim*. Heyamola Yayınları.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. Multilingual Yayınları.
- Beaugrande, R. A. D. ve Dressler W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman Group Company.
- Birner, B. J. (2013). *Introduction to pragmatics*. Wiley&Blackwell.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Company.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 924-935.
- Brown, P. ve Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Canbulat, M. ve Direkci B. (2019). İki dilli eğitim alanında yapılan akademik çalışmalara ait içerik çözümlemesi. *II. Uluslararası Avrupalı Türkler ve ikidillilik çalışmaları kongresi bildiriler kitabı* içinde (s. 245-260). Türkiye Maarif Vakfı.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-125.

Cemiloğlu, M. (2009). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Alfa Aktüel Yayınları.

Civelek M. ve Türkay O. (2020). Göstergebilimin kuramsal açıdan incelenmesine yönelik bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 771-787.

Cohen, I. ve Mauffrey, A. (1990). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Armand Colin.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Culpepper, J. (1998). (Im)politeness in drama. In J. Culpepper, M. Short, and P. Verdonk (Eds.). *Exploring the Language of Drama: From Text to Context* (Pp. 83-95). Routledge.

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle/Clé International.

Çağ, H. D. ve Bölükbaş-Kaya F. (2021). Yurt dışında söz edimlerin öğretiminin öğreticilerin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi- Journal of Turkish Researches Institute*, 71/ Mayıs-May, 725-750.

Çakır, M. (1990). Yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri: Metin okuma ve inceleme dersi için öneriler. *Kurgu Dergisi*, 8, 595-601.

Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 37-46.

Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, 34/169, 1-10.

Çetişli, İ. (2003). *Batı edebiyatında edebî akımlar*. Akçağ Yayınları.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.6, 22, 206-219.

Çubukçu, G. ve Doğan, İ. (2019). Sayfa tasarımı nedir?. *Journal of Arts*, 2/2, 95-112.

Dalkılıç, L. Ç. (2017). Rusçanın konuşma dili eğitiminde edimbilimin önemi. *idil*, 6.31, 923-939.

Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde kültürlerarası yaklaşıp ve seçilecek metinlerde bulunması gereken zellikler. *TÜBAR-XXX*, Gz, 51-73.

Demirci, K. (2017). *Türkoloji için dilbilim*. Anı Yayıncılık.

Dervişcemaloğlu, B. (2013). Pragmatik ve söz edimleri. (http://www.ege-edebiyat.org/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=56)

Dilidüzgün, S. (2012). Edebiyat ğretimi ve okur yetiştirme sorunu. 5. *Uluslararası Türkçenin eğitimi - ğretimi kurultayı bildirileri kitabı* içinde (s. 1-9). Mersin niversitesi ve TÜBİTAK Yayını.

Dilidüzgün, S. (2004). Okuma ğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki ocuk edebiyatı rnleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.

Dilidüzgün, S. (2003). *ağdaş ocuk yazını-yazın eğitime atılan ilk adım*. Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe ğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 274-290.

Doğan, G. (1991). Dilbilim-göstergebilim ilişkileri ve edimbilim. *Dilbilim Araştırmaları*, 79-87.

Doğan, G. (1990). Bir edimbilim kuramı olarak bağıntı. *Dilbilim Araştırmaları*, 63-73.

Doğru, F. (2014). Türkçe buyrum tümcelerinde kibarlık/kabalık. *VI. Uluslararası dünya dili Türkçe sempozyumu bildirileri kitabı* içinde (s. 651-669). Uludağ Üniversitesi.

Echtner, C. M. (1999). The semiotic paradigm: Implications for tourism research. *Tourism Management*, 20, 47-57.

Er, H. (2019). *Dinî sözcelerinin edimselliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- Ersan, Y. (2018). Yabancı dil öğretiminde kısa metinlerin kullanımı ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 288-296.
- Eziler-Kıran, A. (1990). Dilbilim-göstergebilim ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 51-62.
- Goffman, E. (1967). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Reflections*, 4(3), 7-13.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole and J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics III: Speech Acts*. (Pp. 41-58). Academic Press.
- Grundy, P. (2000). *Doing pragmatics*. Arnold Publications.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi*. Papatya Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Gürler, H. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güven, A. Z., Bal, M. ve Halat, S. (2014a). Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından uygunluklarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10/3, 739-763.
- Güven, A.Z., Halat, S. ve Bal, M. (2014b). Ortaokul 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2/3, 208-231.
- Güz, N. (1983). Yabancı dil öğretiminde yazınsal betiklerden yararlanma sorunu. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 174-177.
- Hamers, J. F. ve Blanc, M. (2000). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge University Press. <http://site.ebrary.com/lib/ekonomi/Doc?id=10014902>.
- Hartman, D. K. ve Allison, J. (1996). Promoting inquiry oriented discussions using multiple texts. (Pp. 106-133). In L. B. Gambrell & J. F. Almasi's (Eds.), *Lively Discussions: Fostering Engaged Reading*. International Reading Association.

Haznedar, B. (2021a). *İkidillilik ve çokdillilik erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi*. Anı Yayıncılık.

Haznedar, B. (2021b). İkidilli ve çokdilli toplumlarda dil öğrenimi. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* kitabı içinde (s. 103-133). Kesit Yayınları.

Hızlan, D. (2010). Göçmen Edebiyatı. *Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri sempozyumu sunumları ve konuşmaları* içinde (s. 75-82). Die Gaste Yayınları.

Illes, J. ve Diğerleri. (1999). Convergent cortical representations of semantic processing in bilinguals. *Brain and Language*, 70, 347-363.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A.S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İnce, B. (2021). İkidilliliğin avantajları ve dezavantajları. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* kitabı içinde (s. 429-441). Kesit Yayınları.

İnce, B. (2015). Açılış konuşması. İ. Güleç ve B. İnce (haz.), *II. Avrupalı Türklerin anadili eğitimi çalıştay - iki dilli ve çok dilli eğitim veren öğretmenlerin yeterlikleri bildiriler kitabı* içinde (s. 13-14). Sakarya Üniversitesi Yayınları.

İnce, B. ve Demiriz, N. H. (2021). Avrupa birliği ülkelerinde ikidillilik/çokdillilik politikaları. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* kitabı içinde (s. 177-200). Kesit Yayınları.

İpşiroğlu, Z. (2008). *Çağdaş Türk yazını*. Toroslu Kitaplığı.

İşeri, K. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. H. Ülper (ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (s. 93-116). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaburise, P. (2011). *Speech act theory and communication: A univen study*. Cambridge Scholars Publishing.

Kansu-Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim ve edimbilim ilişkisi üzerine*. İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.

- Kansu-Yetkiner, N. (2008). İncelik kuramı ve yüz olgusu bağlamında çeviri çalışmalarında işlevsel-edimbilimsel eleştiri yöntemi uygulaması. *Dilbilim Araştırmaları*, 19, 31-49.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü öğretimi*. MEB Yayınları.
- Karahan, F. ve Savaşçı, M. (2021). Türkiye’de ikidillilik. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* kitabı içinde (s. 9-44). Kesit Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Karasu, G. ve Çakır, M. (2021). İkinci dil edinimi süreçlerinde işlevsel edimbilim. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* kitabı içinde (s. 405-428). Kesit Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Anı Yayıncılık.
- Keser, B. M. (2018). Nezaket, nezaket teorileri ve Türkçede kullanılan nezaket kavramları. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 127-138.
- Kılıç, V. (2009). *Anlambilime giriş temel kavramlar*. Papatya Yayıncılık.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. Papatya Yayıncılık.
- Kıran, Z. (2001). *Dilbilime giriş*. Seçkin Yayıncılık.
- Kocaman, A. (1996). Edimbilim üzerine (değişik metinlerden seçmeler). *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 7, 11-36.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Konukman, B. (2017). Ehrhardt, C. ve Heringer, H. J. (2011) Edimbilim (W. Fink) kitap tanıtımı yazısı. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, II, 61-63.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Korkut, E. ve Onursal-Ayırır, İ. (2016). *Dil bilimleri ve dil öğretimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Köktürk, Ş. ve Öztürk, E. (2011). Çeviribilim ve edimbilim: Çeviribilim ve edimbilim ilişkisini çeviri stratejisi açısından inceleme. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, II, 89-97.
- Lakoff, R. T. (2005). Civility and its discontents or getting in your face. In R. T. Lakoff and I. Sachiko (Eds.), *Broadening the horizon of linguistic politeness*. (Pp: 23-43). John Benjamins Publishing Company.
- Leech, J. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Lehvîmel, B. (2013). Arap belagati ve edimbilim. (A. Kaplan, çev.). *RTE İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 229-254.
- Levinson, S. C. (2003). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Locher, M. ve Watts, R. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 1, 9-33.
- Lüdi, G. (1987). Les marques transcodiques: Regards nouveaux sur le bilinguisme (Translinguistic marks: New viewpoints in bilingualism). In G. Lüdi (Ed.), *Devenir bilingue—parler bilingue* [Becoming bilingual, bilingual speech]. (Pp. 1 – 21). Niemeyer.
- Maigret, E. (2003). Sociologie de la communication et des médias, De la sémiologie à la pragmatique*. (Pp. 113-126). Armand Colin. (A. Yapar-Gönenç, çev.) Göstergebilimden Edimbilime. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 37-49.
- Mergen, F. (2010). *İkidilli bireylerin anadilinde ve ikinci dilde dilbilgisel ve anlambilimsel işlemlerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Mert, E. L. (2011). 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 7-23.
- Miall, D. S. ve Kuiken, D. (2014). Edebîlik ve edebî metinlerde okuma sürecinin üç bileşeni. (M. Lüleci, çev.). *Gazi Türkiyat*, Güz, 175-192.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.

Morris, C. W. (1938). *Foundations of the theory of signs*, 1/2. The University of Chicago Press.

Neuner, G. und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit 4. Langenscheidt.

Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere (haz.), *Günümüz dilbilim çalışmaları* içinde (s. 121- 132). Multilingual Yayınları.

Önal, M. (2008). Edebî dil ve üslup. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 36, 23-47.

Önalan, O. ve Dilek-Akpınar, K. (2018). Edimbilim ve dil öğretimi. *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış kitabının* içinde (s. 59-68). Çizgi Kitabevi.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I.*, Öncü Basımevi.

Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı, nasıl okumalı neler okumalı*. İnkılâp Kitabevi.

Özünlü, Ü. (1983). Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri ve kullanılması. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (379-380), 178-190.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins Publishing Company.

Pilancı, H., Saltık, O. ve Sözer B. (2019). Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin “anadili, ikinci dil, ikidillilik ve yabancı dil” tanımları. İ. Güleç, B. Haznedar ve B. İnce (haz.), *II. Uluslararası Avrupalı Türkler ve ikidillilik çalışmaları kongresi bildiriler kitabı* içinde (s. 155-174). Türkiye Maarif Vakfı.

Polat, Y. (2011). Yabancı dil öğretimi kitaplarında söz edimi öğretimi. *Dil Dergisi*, 153, 24-42.

Recanati, F. (1993). *Direct reference: from language to thought*. Blackwell Publishers.

Richard, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Riesel, E. (1939). *Stilistik der deutschen Sprache*. Moskau.

Rolffs, M. A. S. (2010). Anadilin soyut dil edinimi bakımından önemi. *Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri sempozyumu sunumları ve konuşmaları* içinde (s. 29-42). Die Gaste Yayınları.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. [http://books.google.com/books?id=zp5xiFa_TXQC&printsec=frontcover&dq=Susan ne+Romaine&lr=&hl=tr#PPA7,M1](http://books.google.com/books?id=zp5xiFa_TXQC&printsec=frontcover&dq=Susan+Romaine&lr=&hl=tr#PPA7,M1) [Erişim 21.04.2009].

Saraç, M. A. Y. (2007). *Klâsik edebiyat bilgisi belâgat*. Gökkuşbu Yayınları.

Searle, J. R. (2011). *Söylemek ve anlatmaya çalışmak*. (R. L. Aysever, çev.). BilgeSu Yayınları.

Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri*. (R. L. Aysever, çev.). Ayraç Yayınları.

Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole and J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics. III: Speech Acts*. (Pp. 59-82). Academic Press.

Sever, S. (2007). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? *II. Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu bildirileri kitabı* içinde (s. 41-56). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.

Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri ve dil becerilerinin gelişimine katkısı. *EKEV Akademi Dergisi*, 20/67, 303-314.

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.

Şenöz-Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. Multilingual Yayınları.

Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Tok, M. ve Tüzel, S. (2013). Türkçe öğretiminde metin antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 88-96.

Toklu, O. (2009). *Dilbilime giriş*. Akçağ Yayınları.

- Turan, F. ve İslam, M. (2021). Günümüz toplumlarında ikidillilik. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* kitabı içinde (s. 79-102). Kesit Yayınları.
- Turan, Ü. D. (2013). Edimbilim I. (s. 90-114), Edimbilim II. (s.116-151). A. S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz (ed.). *Genel Dilbilim-II.* (Ünite 5,6). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Türk Dil Kurumu. (2022a). *Noktalama İşaretleri (Açıklamalar)*, <https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/> [Erişim 16.10.2023].
- Türk Dil Kurumu. (2022b). *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim 16.10.2023].
- Türk Dil Kurumu (2000). *İmlâ Kılavuzu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1983). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkyılmaz, F. (1999). *Tasarlama kiplerinin işlevleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüzel S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Hece Yayınları.
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, 127, 34-43.
- Uyar, G. (2012). İki dillilik (Bilingualism). *Dilim*, 9, 1-48.
- Ülper, H. (2021). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri*. Pegem Akademi.
- Yazıcı, Z. ve İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yazıcı, Z. ve Temel Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11/22, 145-158.

- Yıldız, C. (2012a). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. YTB.
- Yıldız, C. (2012b). Prof. Dr. Cemal Yıldız ile ana dilin önemine dair. *Perspektif Dergisi*, 1-40.
- Yıldız, C. (2015). Almanya’da ana dili Türkçe’nin durumu. İ. Güleç ve B. İnce (haz.), *II. Avrupalı Türklerin anadili eğitimi çalıştay - iki dilli ve çok dilli eğitim veren öğretmenlerin yeterlikleri bildiriler kitabı* içinde (s. 77-85). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2020). *Edim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2019). *Uygulamalı metin bilgisi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Yule, G. (2010). *The study of language*. S. Zufferey, J. Moeschler and A. Reboul (Eds). Cambridge University Press.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı : Mustafa Akil
Soyadı : Yağımlı
Uyruğu : T.C.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı	1999
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türk Dili	2007
Doktora	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı	2023

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
1999-2010	MEB, Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
2010-2015	Berlin Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği	Türkçe-Türk Kültürü Öğretmeni

2015-2023	MEB, Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
2023	Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği	Türkçe-Türk Kültürü Öğretmeni

YABANCI DİLLER

-Almanca

-İngilizce

YAYINLAR

Yağımlı, M. Akil. İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Eğitimi ve Öğretmenlerinin Nitelikleri/Bildiri. *II.Avrupalı Türklerin Anadili Eğitimi Çalıştayı-İkidilli ve Çokdilli Eğitim Veren Öğretmen Yeterlilikleri, 24 Nisan 2015, Ghent/Belçika.* yay. haz. İsmail Güleç ve Bekir İnce, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, 2015, s. 20-36.

Yağımlı, M. Akil. İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretmek İçin Hazırlanacak Materyallerde Olması Gereken Temel Özellikler/Bildiri. *II.Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi, 9-10 Ekim 2019, Köln/Almanya.* Ed. İsmail Güleç, Belma Haznedar, ve Bekir İnce. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 233-244.

Yağımlı, M. Akil. İki Dilli Öğrenci Velisi ve Öğretmeni Olmak. *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi.* Ed. İsmail Güleç, Bekir İnce ve H. Neslihan Demiriz, İstanbul: Kesit Yayınları, 2021, s. 443-450.

Yağımlı, M. Akil. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış Kitapların Tasarım Özellikleri Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkophone, X/2 (2023).*