



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA
ETKİSİ

Emrah ÖZGÜL
ORCID: 0000-0002-4457-6656

Danışman
Prof. Dr. Dilek CERAN
ORCID: 0000-0001-9010-0619

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin her aşamasına bilgi ve tecrübesiyle katkılarını esirgemeyen, önerileriyle ve araştırmayı sevdiren tutumuyla süreci yönlendiren çok değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Dilek CERAN'a teőekkürlerimi sunarım. Çalışma boyunca eleştirileriyle sürece katkı sağlayan Tez İzleme Komitesi'nin değerli üyeleri Prof. Dr. İsa KORKMAZ ve Prof. Dr. Derya YILDIZ'a teşekkür ederim. Gerek ders döneminde gerekse tez döneminde desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Osman UYANIK'a teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarımda karşılaştığım tüm zorluklarda yanımda olan eşim Pınar ÖZGÜL'e, üzerimde çok emeği olan aileme, yetişmemde katkıları olan tüm öğretmenlerime ve dostlarıma teşekkür ederim.

Tez için uygulamalar yaptığım okulların tüm yöneticilerine, çalışmaya katılan tüm öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim. Araştırma sürecinde bana desteklerini esirgemeyen çalıştığım kurumun yöneticilerine teőekkürü borç bilirim.

Emrah ÖZGÜL

Mayıs 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	11
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Çocuk Edebiyatı	13
2.1.1. Çocuk edebiyatının gelişimi	20
2.1.2. Çocuk edebiyatının işlevleri	29
2.1.3. Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı	49
2.2. Dil Bilgisi Öğretimi.....	62
2.2.1. Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi	64
2.2.2. Türkçe eğitiminde dil bilgisi öğretiminin işlevleri.....	68
2.2.3. Dil bilgisi öğretiminde ilkeler	70
2.2.4. Dil bilgisi öğretiminde yöntemler	73
2.2.5. Dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemi	79
2.2.6. Çocuk edebiyatı ve dil bilgisi öğretimi	82
2.3. İlgili Literatür	86
2.3.1. Çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan çalışmalar	86
2.3.2. Dil bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalar	89
3. YÖNTEM.....	94
3.1. Araştırmanın Modeli	94
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	95
3.3. Veri Toplama Araçları.....	96
3.3.1. Dil bilgisi başarı testi.....	96
3.3.2. Öğrenci kitap belirleme formu	101
3.3.3. Öğrenci görüşme formu.....	104

3.3.4. Okuma yönergeleri ve öğretim materyali kılavuzu	104
3.4. Verilerin Toplanması.....	108
3.5. Verilerin Analizi.....	109
4. BULGULAR	114
4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	114
4.2. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	114
4.3. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	115
4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	115
4.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular.....	116
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	122
5.1. Tartışma.....	122
5.2. Sonuç.....	129
5.3. Öneriler.....	130
5.3.1. MEB ve program hazırlayıcılara yönelik öneriler.....	130
5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler.....	130
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	131
KAYNAKLAR.....	132
EKLER.....	155
EK-1 DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ	155
EK-2 ÖĞRENCİ KİTAP BELİRLEME FORMU.....	159
EK-3 KİTAP SEÇİMİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU	160
EK-4 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI.....	161
EK-5 ÇALIŞMA PLANI VE OKUMA YÖNERGELERİ.....	162
EK-6 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	186
EK-7 SÜREÇ DEĞERLENDİRME ÖLÇEKLERİ.....	187
EK-8 KAZANIM DEĞERLENDİRME SORULARI.....	191
EK-9 UYGULANAN DERS PLANLARI	197
EK-10 VELİ ONAM FORMU	216
EK-11 KATILIMCI ONAY FORMU	217
EK-12 UYGULAMAYA AİT GÖRSELLER.....	218

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Çocuk edebiyatında tür.....	16
Tablo 2.2. Programlarda dil bilgisi.....	70
Tablo 3.1. Araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler.....	95
Tablo 3.2. Görüşme yapılan öğrencilere ait bilgiler.....	96
Tablo 3.3. Dil bilgisi başarı testine ait altıncı sınıf konu ve kazanım bilgisi.....	98
Tablo 3.4. Dil bilgisi başarı testi pilot uygulama bilgileri.....	98
Tablo 3.5. Dil bilgisi başarı testinin pilot uygulamasına ait istatistiksel bilgiler.....	99
Tablo 3.6. Öğrenci kitap belirleme formu analizi.....	102
Tablo 3.7. İlköğretim ikinci kademedeki çocuk edebiyatı türleri.....	103
Tablo 3.8. Araştırmada kullanılan çocuk edebiyatı eserleri ve eserlerin eşleştirildiği dil bilgisi kazanımları.....	104
Tablo 3.9. Araştırma sürecinde okuma yönergeleri uygulama planı.....	107
Tablo 3.10. Araştırmanın veri toplama süreci.....	109
Tablo 3.11. Ön test ve son test uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki betimsel değerleri.....	110
Tablo 3.12. Deney ve kontrol grubuna ait ön test sonuçlarının normallik testi.....	110
Tablo 3.13. Deney ve kontrol grubuna ait son test sonuçlarının normallik testi.....	111
Tablo 3.14. Levene testi sonuçları.....	111
Tablo 3.15. Cohen etki değerinin yorumlanması.....	112
Tablo 3.16. İçerik analizinde yapılandırılan kategorilerin özellikleri.....	113
Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubu ön test başarı puanlarının bağımsız t testi sonuçları.....	114
Tablo 4.2. Deney grubu ön test ve son test başarı puanlarının bağımlı t testi sonuçları.....	115
Tablo 4.3. Kontrol grubu ön test ve son test başarı puanlarının bağımlı t testi sonuçları.....	115
Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubu son test puanların bağımsız t testi sonuçları.....	116
Tablo 4.5. Öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri.....	116
Tablo 4.6. Öğrencilerin dil bilgisinin işlevleri üzerine görüşleri.....	118
Tablo 4.7. Öğrencilerin araştırmada uygulanan yönteme yönelik görüşleri.....	119
Tablo 4.8. Araştırmada uygulanan yöntemin diğer derslerdeki kullanımına dair öğrenci görüşleri.....	121

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 2.1. Dilsel zekâ - dil şekilleri.	31
Şekil 2.2. Öğrencinin çevresiyle etkileşimi.....	35
Şekil 2.3. Çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki başlıca işlevleri.	50
Şekil 2.4. Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerileri arasında oluşturduğu etkileşim.	58
Şekil 2.5. Öğrenme alanları ve temel dil becerileri.....	69
Şekil 2.6. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yönteminin betimsel çerçevesi.	73
Şekil 2.7. Kuralavırım yaklaşımıyla ders anlatım süreci.	81
Şekil 2.8. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan zorluklar.....	85
Şekil 3.1. Araştırmanın diyagramı.	95
Şekil 3.2. Dil bilgisi başarı testinin geliştirilme süreci.	97
Şekil 3.3. Çocuğa görelilik ilkesi.	103
Şekil 3.4. ADDIE modeli.	105

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **204** sayfalık kısmına ilişkin, 12/05/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%15** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

12/05/2023

Emrah ÖZGÜL

Prof. Dr. Dilek CERAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

12/05/2023

Emrah ÖZGÜL

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N: Birey sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

pj: Madde güçlük indeksi

rj: Madde ayırt edicilik indeksi

\bar{x} : Aritmetik ortalama

Kısaltmalar

BM: Birleşmiş Milletler

ÇHDS: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

DBBT: Dil bilgisi başarı testi

İOKBS: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ

Emrah ÖZGÜL

Türkçe dersinin temel malzemesi olan metinler, işlevsel dil bilgisi öğretiminin vazgeçilmez unsurudur. Metinlerden hareketle uygulanan dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi kurallarının ezberlenmesinden ziyade sezdirilmesine zemin hazırlamaktadır. Söz konusu bu metinlerin öğrencilerle buluşturulmasında ise çocuk edebiyatı, Türkçe öğretmenlerine yol gösterici nitelikte katkı sağlamaktadır. Türkçe derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanmaya yönelik tasarlanan bu araştırma, çocuk edebiyatı ve dil bilgisi öğretimi birlikte ele alarak yeni bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, çocuk edebiyatı ürünleriyle planlanan dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisini ve uygulanan yöntemlere dair öğrenci görüşlerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde 6. sınıf dil bilgisi konu ve kazanımlarıyla birlikte dil bilgisi başarı testi, deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan yöntemlere dair öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde iki devlet okulunda öğrenim gören 72 öğrenci (36 öğrenci deney grubu, 36 öğrenci kontrol grubu) oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine dil bilgisi konuları; öğrencilerin belirlediği çocuk edebiyatı ürünleri ve bunlara yönelik olarak araştırmacı tarafından ADDIE modeline göre tasarlanan okuma yönergeleri ile sunulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri ise Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle sürece devam etmiştir. Araştırmada elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statistics 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme forumuna ait veriler ise içerik analizi yaklaşımıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edildiği için çocuk edebiyatı ürünlerinin ortaokul 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığına ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler; dil bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasını eğlenceli, etkili ve kalıcı öğrenme açısından olumlu karşılamıştır. Öğrenciler, araştırmada uygulanan yöntemin okuma becerilerine katkısı olduğunu vurgulamış ve yöntemin uygulanmasında en çok zorlandıkları kısmın zaman yönetimi olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak öğrenciler, çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe dersiyle birlikte diğer derslerin içerisinde de kullanılmasına olumlu yaklaşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle program hazırlayıcılara, öğretmenlere ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, çocuk edebiyatı, Türkçe eğitimi.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Doctoral Thesis

THE EFFECT OF CHILDREN'S LITERATURE PRODUCTS ON SUCCESS IN GRAMMAR TEACHING

Emrah ÖZGÜL

The texts, which are the basic material of the Turkish course, are an indispensable element of functional grammar teaching. Grammar teaching, which is applied based on texts, lays the groundwork for perceiving grammar rules rather than memorizing them. In bringing these texts together with students, children's literature provides a guiding contribution to Turkish teachers. This research, which is designed to benefit from children's literature products in Turkish lessons, aims to develop a new perspective by considering children's literature and grammar teaching together.

The purpose of this research is to examine the effect of grammar teaching planned with children's literature products on the success of secondary school 6th grade students and students' views on the method applied. A quasi-experimental design from quantitative research methods was used. In the study. In the data collection process of the research, the grammar achievement test, together with the 6th grade grammar topics and acquisitions, was applied to the experimental and control groups as a pre-test and post-test. A semi-structured interview form was applied to the students regarding the method applied in the research.

The study group of the research consists of 72 students (36 students in the experimental group, 36 students in the control group) studying in two public schools in the Alanya province of Antalya in the 2021-2022 academic year. Grammar topics for the experimental group students; The children's literature products determined by the students and the reading instructions designed by the researcher according to the ADDIE model were presented. The control group students continued the process with the activities in the Turkish textbook. The quantitative data obtained in the research were analyzed with the IBM SPSS Statistics 26 package program. The data of the semi-structured interview form were analysed by content analysis approach.

As a result of the research, it was concluded that children's literature products increased the success in 6th grade grammar teaching, since there was a significant difference in the post-test score results of the experimental and control group students in favor of the experimental group. According to the results obtained from the semi-structured interview form, students; found the use of children's literature products in grammar teaching positively in terms of fun, effective and permanent learning. The students emphasized that the method applied in the study contributed to their reading skills and stated that the most difficult part of the application of the method was time management. In addition, students have a positive attitude towards the use of children's literature products in Turkish lessons as well as in other lessons. Based on the results of the research, various suggestions were presented to program preparers, teachers and researchers.

Keywords: Grammar, childrens's literature, Turkish education.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu çalışmada, çocuk edebiyatı ürünlerinden hareketle hazırlanan dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına etkisi incelenecektir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmayla ilgili kuramsal bilgilere, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme sürecinin deneyimlerimizle temellendiği ve bu deneyimlerimize yüklediğimiz kişisel yorumlarımızın bilginin inşasında işlevsel olduğu anlayışı, yapılandırmacı yaklaşımla 2006 yılından sonra yoğun bir şekilde öğretim programlarımıza dâhil olmuştur. Deneyimi önceleyen ve yaparak yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı nitelikte olduğunu savunan yaklaşımla hazırlanmış Türkçe öğretim programları, dil bilgisi öğretimi için de birtakım uygulama önerilerini beraberinde getirmiştir. Dil bilgisinin temel dil becerilerine katkısı yönüyle ele alınması, onun doğrudan iletişimdeki rolüne işaret etmiştir. Dil bilgisinin günlük yaşamdaki iletişimden ve temel dil becerilerinden ayrı düşünülmemesi gerektiğine yönelik çalışmaların sayısı da giderek artmıştır. İşlevsel dil bilgisine yönelik uygulama önerilerini içeren çalışmalar bu anlayış kapsamında önem kazanmıştır.

Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi kurallarının metnin anlamına yönelik katkısını öğrencilere sezdirmeyi ve dile ait kuralların öğrenciler tarafından işlevsel kullanımını amaçlamaktadır. Temel dil becerilerinin doğru ve etkin kullanımında dil bilgisinin işlevsel yönü önem kazanmaktadır. “Dil bilgisi öğretiminin temel amacı, örgün eğitim boyunca devam eden ana dili öğretimi sürecinde öğrencilere, dilin sahip olduğu ses, şekil, anlam ve söz dizimsel özellikleri, gerek kendi içinde, gerekse yapılar arasındaki ilişki kuralları çerçevesinde öğretmektir” (Onan, 2012a: 32). Dil bilgisi öğretiminde hedef; kuralların ezberletilmesi yerine günlük hayatta da kuralları kullanmak, dil bilgisi kurallarını okuryazarlık eğitimi içerisinde konumlandırmak ve dili güzel kullanabilmektir. Dil becerilerinin iletişimde işlevsel şekilde kullanılmasında bu kurallardan faydalanmak temel amaçtır (İşcan, 2007; Bulut, 2015; Smith, 2022). “Güdümlü tümevarımsal dil bilgisi öğretimi yaklaşımı öğrencilerin dil bilgisini bir bağlam içinde daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bu yöntem psikolojik yöntem olarak da adlandırılabilir. Öğrencilerin daha çok çaba harcamasını, düşünmesini ve bilgiyi uygulamasını sağlar. Aynı zamanda sınıf içerisindeki bu durum,

monotonluğu da kırar” (Cynthia ve Jebastine, 2021: 1343). Göçer’e (2017) göre dil bilgisi öğretimine dair uygulamalar, dört temel dil becerisine yönelik yapılan etkinliklerle birlikte yürütülmeli; dil bilgisi konuları ayrı bir ders saatinde ve tümdengelim yöntemiyle ezbere dayalı gerçekleştirilmemelidir. Dil bilgisinin “Öğretim programı incelendiğinde ise işlevsel bir yaklaşım ile hazırlandığını görmek mümkündür. Kurallar salt ezber unsuru olarak görülmez. Örneğin programda yer alan ‘Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir’ maddesi kazanımların işlevsel bakış açısını yansıtması bakımından önemlidir” (Benzer, 2019: 293).

Dil bilgisi kurallarının metinlerden hareketle tümevarımsal yaklaşımla sezdirilmesi, bu kuralların temel dil becerilerini kullanmada işlevsel olarak ele alınması ve Türkçe dersinin bütünlüğünden ayrı şekilde farklı ders saatlerinde ele alınmaması gibi yönlendirici ifadeler literatürde ve MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) tarafından yayımlanan 2019 TDÖP’de (Türkçe Dersi Öğretim Programı) yer edinmiş ancak bu öneriler uygulamalarda henüz tam anlamıyla kendine yer bulamamıştır. Literatürdeki ve 2019 TDÖP’deki teorik yönlendirmelerin sahadaki uygulamalara yansımamış olması, Türkçe eğitiminde dil bilgisi öğretimi adına uzun süredir aşılamayan bir engel olarak ortada durmaktadır. Dil bilgisi; öğrencilerin ana dillerine dair incelikleri, zenginlikleri ve kuralları öğrenirken yararlandıkları bir rezerv alanı olmaktan ziyade günümüzde sınavlarda test sorusu olarak karşılına çıkan ve bu yüzden ezberlenmesi gereken veri setleri hâline dönüşmüştür. Buna göre dil bilgisi öğretimi, metinlerden hareketle uygulanması yerine daha çok testlerden hareketle uygulanır hâle gelmiştir. Pehlivan ve Aydın (2022), dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda tartışmaların hâlâ güncel olduğunu, işlevsel dil bilgisi ve yapılandırmacı yaklaşım gibi çağdaş dil bilgisi yaklaşımlarının geleneksel yöntemler nedeniyle uygulamalara yansıtılmadığını ifade etmiştir. Mete ve diğerleri (2022), öğrencilerin dil bilgisi öğretiminden hoşlanmadıklarını ve öğretmenlerin de sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik sahip oldukları söz konusu bu tutum, şüphesiz ki dil bilgisi öğretimindeki başarı önünde ciddi bir engeldir.

Dil bilgisi öğretiminde sözü edilen sorunların derinlemesine irdelenmesi, nedenlerinin sağlıklı şekilde tespit edilmesi; sorunun çözülmesi adına büyük önem taşımaktadır. Dil bilgisi konularını Türkçe dersinin bütünlüğü içinde ele almaya yardımcı olacak uygulamaya dair öneriler ve araştırmalarla sorunun çözümünde yol almak mümkündür.

Ana dilde iletişim becerisi, 2019 TDÖP’de yer alan ve TYÇ’deki (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) sekiz anahtar yetkinlikten biridir. “Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” (MEB, 2019: 5). Dil bilgisi öğretimi ile dilin iletişimsel işlevine katkı sağlanması gerekmektedir. Ana dile ait kuralları, bu kuralların iletişimdeki işlevi üzerinden sezinleyen öğrenciler, MEB (2019) tarafından ifade edilen bu sekiz anahtar yetkinlikten biri olan ana dilde iletişim başarısında oldukça yol kat etmiş olacaktır.

Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretimini metinler üzerinden gerçekleştirirken bu metinlerin kaynağı olan çocuk edebiyatı alanından nasıl yararlanacağını da uygulama planları içerisine katmalıdır. Çocuk edebiyatı açısından Türkçe öğretimi ele alındığında öğretmenlerin çocuk edebiyatından nasıl yararlanması gerektiğini iyi bilmesi gerekmektedir (Baş, 2015).

Öğretmenler Türkçe eğitiminde hem temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda hem de ölçme ve değerlendirme çalışmalarında çocuk edebiyatı ürünlerinden bilinçli ve planlı şekilde yararlanmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin sevebileceği metinlerden yola çıkmakla hem öğrenme başarısı elde edilebilir hem de dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi sağlanabilir. Türkçe eğitimi içinde çocuk edebiyatı ürünlerinden uygun şekilde yararlanılması, öğrenciler açısından kitap okuma alışkanlığına dair olumlu istatistiksel sonuçlar ortaya koyabilecektir.

“Çocuk kitapları erken çocukluk evresinden başlayarak çocukların ana dili eğitimi başta olmak üzere iletişim becerileri, farklı konularla ilgili bilgi sağlama, olaylara ve ortamlara uyum sağlama gibi pek çok alanda eğitim sağlamaları konusunda önemli materyallerdir” (Şahin ve Özçelik, 2021: 64). Çocuk edebiyatının Türkçe derslerinde önemli bir kaynak alanı olduğu ortadadır. Çocuk edebiyatı ürünleri sayesinde ders dışında yapılan okuma etkinliklerinin ders içinde değerlendirilmesiyle okul içi ve okul dışı, öğrenme-anlama süreçlerinin sürekliliği sağlanmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak Türkçe dersinin bünyesinde bulunan dil bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına dair sonuçların ortaya çıkarılması, araştırma probleminin belirlenmesindeki önemli husus olmuştur.

Sönmez (2019a) dil bilgisi öğretimi ve çocuk edebiyatının ilişkili olduğunu ancak bu yakın ilişkiye rağmen programlarda bu yönde güçlü bir ilişkilendirme yapılmadığını tespit etmiştir. Hem dil bilgisi öğretiminde sözü edilen sorunların güncel olarak devam etmesi hem de çocuk edebiyatı alanından Türkçe derslerinden yeterince faydalanılamaması ve bu durumun okuma istatistiklerine olumsuz yansımaları; araştırmanın problemindeki temel dayanakları ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasının öğrencilerin başarısına etkisi nedir?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma sürecinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DBBT (Dil Bilgisi Başarı Testi) ön test puanları farklılık göstermekte midir?

2. Deney grubu öğrencilerinin DBBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Kontrol grubu öğrencilerinin DBBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DBBT son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Çocuk edebiyatı ürünlerinden yola çıkarak uygulanan dil bilgisi öğretim yöntemi hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

- a. Öğrenciler, dil bilgisinin günlük hayattaki işlevselliği konusunda neler düşünmektedir?
- b. Öğrenciler, dil bilgisi konularını öğrenirken zorluklar yaşamakta mıdır?
- c. Öğrenciler, Türkçe dersi dışında diğer derslerde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılması hakkında neler düşünmektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı çocuk edebiyatı eserlerinin dil bilgisi öğretiminde işlevsel kullanımına yönelik bir yöntem önerisi sunmak ve bu yöntemin dil bilgisi konularına dair akademik başarıya etkisini ortaya çıkarmaktır. Dil bilgisi öğretiminde izlenen yöntemler içinde yeni bir seçenek oluşturmak ve bu yöntemin işlevini hem deneysel şekilde hem de öğrenci görüşleriyle değerlendirerek literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Dil bilgisi öğretiminin niteliğini artırmaya yönelik atılacak önemli bir adım, dil bilgisini işlevsel yönüyle ele almaktır. Hem akademik başarı için hem de olumlu bir dil bilgisi tutumu için uygulamayı esas alan yöntemlerin seçimi önemlidir. Dilin bilinçli kullanımı, nitelikli bir dil eğitimi ile mümkündür. Bu doğrultuda 2019 TDÖP ile öğrencilerin “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi” ve “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması” (MEB, 2019: 8) amaçlanmıştır. Genel amacı merkezî sınavlardaki başarı olan ve doğrudan bilgi aktarımına dayalı yöntemler; beceri geliştirme odaklı yapılandırmacı dil bilgisi öğretimine katkı sunamayacaktır. Dil bilgisi kurallarının metnin bağlamından uzak ele alınması, dil bilgisi öğretiminde beklenen sonuçların alınmasını engellemektedir. Özenli bir dil kullanımı için doğru yöntemlerle yürütülen uygulama çalışmaları elzemdir.

Türkçe derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımını artırmak, öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına imkân sağlayabilecektir.

Karakuş (2014), çocuk edebiyatı öğretiminde istenen sonuçlara ulaşamamasına ilişkin yaptığı araştırmasında ülkemizde kitap okuma oranının düşük olmasına dikkat çekmiştir. Düşük okuma oranına sahip bir ülkede çocuk edebiyatı eserlerine yeterince önem verilmemesinin doğal olduğu yine bu çalışmada ifade edilmiştir. “Türkiye’de gerek genel anlamda Türk insanının gerekse okul gençliğinin kitap okuma oranının iyi olmadığı, birçok ülkeyle karşılaştırıldığında kitap okuma oranında ülke olarak çok gerilerde kaldığımız bilinen bir gerçektir” (Çetin ve Karaata, 2010: 203). Çocuk edebiyatının işlevsel kullanımı ile bu sorunun çözümüne katkı sağlayabilecek bir adım atmak, araştırmacının amaçları arasındadır. Bunun yanında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilecek uygulamaları kapsayan yöntemler, dil bilgisinin işlevine ve TDÖP ile belirtilen “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması” (MEB, 2019: 8) amacına da uygun olacaktır. Böylelikle araştırmanın okuma alışkanlığına katkı sağlama amacı, TDÖP belirtilen amaçla paralellik göstermektedir. Türkçe derslerinin uygulama aşamalarında mümkün olduğunca çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanılması, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanmasında etkili olabilecektir. Buradan hareketle çocuk edebiyatı kaynaklı bir dil bilgisi öğretim metodunun oluşturulması, bunun sınanması ve sonuçların raporlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmada öğrencilere uygulanan kitap belirleme anketiyle onların okumayı en çok istedikleri kitapları belirlemek amaçlanmıştır. DBBT ile öğrencilerin dil bilgisi başarılarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Yeni bir yöntemin değerlendirmesinde öğrenci başarısına katkısı

yanında öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşleri de önemlidir. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla araştırmada uygulanan dil bilgisi öğretimine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar ile çocuk edebiyatı ürünlerinin işlevsel kullanımında yaşanan zorluklar, bir arada ele alınmıştır. Araştırmanın temellendirilmesinde dil bilgisinin metinlerden yola çıkarak öğretilmesindeki problemlere çocuk edebiyatının var olan gücünün çözüm olabileceği düşüncesinden yola çıkılmıştır. Özellikle çocukların dil ve düşünce evrenine seslenen nitelikli yapıtların onların dilin kurallarını sezmelerinde daha işlevsel olacağı düşüncesinden yola çıkılmış ve bu yapıtlar dil bilgisi öğretiminde işe koşulmuştur. Böylelikle hem dil bilgisi öğretimini metinlerle gerçekleştiren hem de çocuk edebiyatını işlevsel olarak Türkçe dersinde etkin kılan bir yöntem hazırlanmıştır. Türkçe derslerinde ders kitaplarındaki metinlere bağımlı kalmanın önüne geçebilecek, farklı seçenekler oluşturabilme konusunda ilham olabileceği düşünülen bir uygulama önerisi sunulmuştur. Çocukların dili kullanma ve anlama becerilerini geliştirebilecek eserlerden yola çıkarak dil bilgisinin öğretilmesi önündeki zorluklara çözüm önerisi getirebilecek bir uygulama yapılması, araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu yöntem önerisiyle birlikte Türkçe eğitimindeki bazı güncel ve önemli sorunların çözümüne katkı sunulabileceği düşünülmektedir.

Dil eğitiminde ana dilini etkili kullanan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. “Ana dili kültürümüzü yansıtan bir ayna; tarihimizi, yaşamsal değerlerimizi, insanların dünya görüşünü ortaya koyan ve bunların sonraki nesillere aktarılmasını sağlayan unsurdur” (Ibrokhimovich, 2022: 1-2). Buna göre öğrenciler, okul öncesi dönemden itibaren ana dilde yazılmış seçkin edebî eserlerle buluşturulmalıdır. Bu estetik uyarılar, öğrencilerde hem ana dili kullanma becerisini hem de estetik bilinç oluşturmayı geliştiren materyallerdir. Nitelikli yapıtlar; ana dili eğitiminin ve Türkçe derslerinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bunun yanında kitap okuma alışkanlığı ile ana dilini bilinçli ve özenli kullanma becerisi edinmek; birbirini destekleyen süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitelikli ve kendine uygun eserler yoluyla kendi dilinin kurallarını keşfetmeye çalışan çocuklar, dilin kurallarını öğrenmeleri kadar edebî eserlerle buluşturulmaları sayesinde önemli kazanımlar elde edebilecektir.

Kitap okuma alışkanlığına dair istatistikler, bir ülkenin gelişmişlik seviyesi ile ilgili ipucu verirken aynı zamanda o ülkenin geleceği hakkında da fikir sunmaktadır. Diğer bir

ifadeyle ülkelerin siyasal, ekonomik, teknolojik, askerî vb. alanlardaki gelişmelerde dünyaya ayak uydurabilmesini etkileyen temel değişkenlerden biri, o ülke vatandaşlarının okuma kültürüne sahiplik oranlarıdır. Brown (2017), çalışmasında çocuk edebiyatına yönelik tartışmaları irdeledikten sonra çocuk edebiyatının önemli bir alan olduğunu, bu alanda akademik incelemelerin gerekli olduğunu ve çocuk edebiyatını ihmal eden ülkelerin sadece ekonomik durgunluk riskini değil aynı zamanda gençlerin yaratıcılığına ilişkin ortaya çıkacak problemlerin riskini de aldığını ifade eder. Kitap okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin oluşturduğu bir toplum; kuşkusuz daha mutlu, refah seviyesi yüksek insanların bir arada yaşadığı bir toplumu ifade etmektedir. Bu yüzden bireysel ve toplumsal ilerleme için erken yaşlarda öğrencilere okuma zevki kazandırmak gerekmektedir. Bu kazanımları elde etmenin yolu da uygun eserlerin, uygun yöntemlerle ve uygun zamanda öğrencilere sunulmasıdır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe derslerinde etkin kullanılmasına katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışma aynı zamanda çocukların kitaplarla buluşmasının önemini de ifade etmektedir. Çalışmanın bir yöntem önerisi sunması yanında öğrencilerin daha çok çocuk edebiyatı eseri tanmasına vesile olması önemlidir.

Thompson ve McInay (2019), günümüz öğrencilerinin hızla farklılık gösterebilen okuryazarlık taleplerini giderebilmek için onların motivasyonuna cevap verebilmenin, onlara görsel okuryazarlığı öğretebilmenin ve yaşamın tamamında sürebilecek bir okuma sevgisi aşılamanın; giderek daha önemli hâle geldiğini belirtmiştir. Çocuk kitaplarının öğretim süreçlerindeki kullanımına yönelik öğretmenlerin dikkatinin çekilmesi, çalışmaya önem katmaktadır. Bunun yanında bu çalışma, çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi ilişkisine dil bilgisi öğretimi açısından getirdiği bakış açısıyla önemlidir; çünkü Kayar ve Veyis (2020), dil bilgisi öğretiminde metin temelli uygulamalar için çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiğini ve öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarının bu doğrultuda değiştiğini ifade etmiştir. Bunun yanında Rees ve diğerleri (2018) de çocuk edebiyatının dil bilgisi öğretimine sunduğu katkıyı ortaya çıkaran çalışma yapmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamalarının çeşitlendirilmesi, niteliklerinin güçlendirilmesiyle ilgili çalışmalar, gelecekte yaşanabilecek doğal afetler veya salgınlar düşünüldüğünde önem kazanmıştır. Bu çalışma okul dışı öğrenme süreçlerini de kapsayan bir yöntemi içermesi açısından önemlidir. 2019 yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime çeşitli dönemlerde ara verilmiştir. Bundan dolayı uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliği üzerine çalışmalar ve tartışmalar (Özgül ve diğerleri, 2020; Kavan ve Adıgüzel, 2021; Refae ve

diğerleri, 2021; Tomasik ve diğerleri, 2021; Kaplan ve Alkan, 2022, Greenhow ve diğerleri, 2022) bu süreçte artmıştır. Buna göre araştırmada sunulan yöntem; okuma kitaplarına ait yönergelerle yapılan dil bilgisi öğretimini ve yüz yüze eğitime katkı sağlayan bir uygulama sürecini içermektedir. Kitap okuma yönergelerinin desteğiyle okul dışı öğrenme süreci planlanmıştır. Öğrencilerin serbest okuma zamanlarında çocuk edebiyatı ürünleriyle öğrenme süreçleri, yüz yüze eğitime erişim engeli olduğunda daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu tarz uygulamaların diğer okul dersleri (matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler vb.) için de planlanması, olası durumlarda yüz yüze eğitime olan bağımlılığı azaltması adına önemlidir. Okul dışı öğrenme ortamında “Okul ortamı ile karşılaştırıldığında çevrede yer alan uyaranlarla daha özgün bir etkileşim içerisine girilmektedir. Özgür olan bu ortamda sanatsal uyaranlarla daha doğal yollarla buluşan çocuk kendine özgü bir deneyim sürecini yapılandırır” (Çıldır, 2019: 127).

Çocuk edebiyatının Türkçe dersi dışında diğer derslerdeki işlevsel kullanımı konusundaki öğrenci görüşleri de araştırmada incelenmiştir. Çocuk edebiyatı ürünlerinden hareketle hazırlanan etkinliklerin Türkçe dersi dışındaki farklı ders alanlarında kullanılmasına dair çalışmalar giderek artmaktadır. Örneğin Akyol (2016) sosyal bilgiler dersinde çocuk edebiyatı kullanılmasının başarıya olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Gaston’a (2008) göre eğitim araştırmaları; matematiği çocuk edebiyatı üzerinden öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin daha çok geliştiğini, matematiksel fikirleri kişisel ve gerçek yaşam deneyimleriyle daha fazla ilişkilendirebildiklerini göstermiştir. Ward (2005) da çalışmasında öğretmen adayları için çocuk edebiyatını ilköğretim sınıflarında matematik öğretimi ve öğrenimi ile etkili bir şekilde bütünleştirmek için modellenen bir ilköğretim matematik yöntemleri dersinin bir parçası olarak uygulanan çeşitli etkinlikler ve fikirler sunmuştur. Görüldüğü üzere çocuk edebiyatı birçok farklı derste yararlanılması gereken kaynak alanı olarak gözükmektedir. Araştırmada öğrencilere görüşme sorusu olarak çocuk edebiyatının farklı derslerdeki kullanımı konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Bu uygulamaların ne yönde sıklaşması gerektiğine dair öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak önem arz etmektedir.

Bunun yanında araştırmanın önemli olabilecek diğer bir yönü de dil bilgisi öğretiminin gerekliliği hususunda geçmişten süregelen tartışmalara ilişkin öğrencilerin yaklaşımını incelemesidir. Öğrencilerin dil bilgisini neden öğrendiğini bilmesi, onun günlük yaşamında nelere katkı sağlayabileceğini değerlendirmesi; öğretimin sağlam temellere dayanmasını

sağlayacaktır. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik üstbiliş geliştirme durumlarının incelenmesi araştırmanın önemli yönlerinden biridir. Bunun yanında öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenirken ne gibi zorluklar yaşadığını ortaya çıkarmakla birlikte güncel sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Güncel sorunların belirlenmesi için güncel çalışmalar önem taşımaktadır.

Baş (2015), Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatını incelediği çalışmasında dinleme-okuma arasında ve konuşma-yazma arasında doğrudan bir etkileşim ve aktarım olduğunu ifade etmiştir. Bu becerilerin kendi arasında bir bağı olduğuna dikkat çeken Baş (2015), bu bağı özel anlamda çocuk edebiyatının sağladığını belirtmiştir. Buna göre dil bilgisinin temel dil becerilerinden bağımsız ele alınamayacağı gerçeği ile temel dil becerilerinin çocuk edebiyatı ürünlerinden bağımsız olamayacağı gerçeği; çocuk edebiyatı ile dil bilgisi arasında doğal bir bağ oluşturmaktadır. Bu çalışmada da çocuk edebiyatının dil bilgisi öğretimi açısından etkin kullanımını incelemek amaçlanmıştır. Çocuk edebiyatı ve temel dil becerileri arasındaki bütünlüğe dil bilgisinin de dâhil edilmesi, araştırmanın önemini artırmıştır.

Okuma sevgisi ve alışkanlığına dair kazanımlar, ülkelerin geleceğini şekillendiren önemli bir unsurdur. Bu çalışmada okuma alışkanlığına katkı sağlayabilecek uygulamaların yer alması, çalışmanın planlanmış hedefleri dışında doğal bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında kitap okuyarak dildeki kuralları sezinleyen öğrenciler, öğrenme sürecinde kitapların önemini kavrayabilecektir. Öğretmenler tarafından nitelikli çocuk kitaplarının belirlenmesi ve bu eserlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde uygun olarak kullanılması, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına zemin hazırlayacaktır. Bu anlayışa sahip olmanın yanında öğrencilerin özelliklerini ve gereksinimlerini kitap seçiminde dikkate almak, öğrencilerin kendilerine uygun kitaplarla buluşmasını sağlayacaktır.

“Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaktadır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir” (Güneş, 2013: 72). Dil bilgisi öğretiminin etkili bir dil kullanımı açısından önemi yadsınamaz. Burada önemli olan bir diğer husus da tercih edilen dil bilgisi öğretim yöntemidir. Hem tercih edilen yöntem hem de tasarlanan etkinlikler öğretim programının anlayışına uygun olmalıdır. Dil bilgisi, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun yöntem ve tekniklerle ele alınmalıdır. Tümevarımsal anlayışla çocuk edebiyatı ürünlerinden hareketle yapılan dil bilgisi öğretimi aynı zamanda mevcut programdaki yapılandırmacı anlayışa da uygun düşmektedir. Bunun

yanında öğrencilerin sürecin her aşamasında aktif olması, kendi öğrenme sorumluluklarını alması; öğrenci merkezli eğitim öğretim yaklaşımlarına uygun düşmektedir. Nitekim öğrenciler okudukları eserlerle dilin kurallarına dair bireysel bir keşif ve yapılandırma süreci içindedir. Dolayısıyla bu çalışma, yapılandırmacı anlayışa uygun bir dil bilgisi öğretim yöntemini incelemesi açısından önem taşımaktadır.

Türkçe ders kitaplarının incelendiği güncel çalışmalarda görüldüğü üzere ders kitaplarında birtakım eksiklikler bulunmaktadır ve öğretmenler, çeşitli nedenlerden ötürü ders kitaplarından memnun değildir (Deniz ve diğerleri, 2019; Kara Özkan, 2021; Kavruk ve Yıldırım, 2021). Bu husus hâlihazırdaki ders kitaplarında yer alan etkinliklere bir seçenek oluşturabilmenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde uygulanan etkinliklere ek olarak çocuk edebiyatı ürünlerinin sürece tamamen dâhil olduğu farklı bir uygulamanın değerlendirilmesi ile literatüre bu anlamda katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda eğitim uygulamalarına doğrudan yön verebilecek sonuçlar elde edileceği öngörülmektedir. Sınıf içi uygulamalara ek olarak çocuk kitaplarıyla dil bilgisi öğretim sürecini ele alan yöntemin değerlendirilmesi ve olası olumlu sonuçlara ulaşılmasıyla söz konusu yöntemin öğretmenler tarafından uygulanmasında herhangi bir engel gözükmemektedir. Araştırma sonucunda değerlendirilmesi yapılan yönteme dair başarısız sonuçlar elde edilmesi durumunda ise dil bilgisi öğretiminde çocuk kitaplarından yararlanılması hususunda yeni araştırmalara ilham olunması söz konusu olacaktır.

Sağır (2002), çalışmasında metinle ilgili çözümlene ve okuduğunu anlama çalışmalarının Türkçe dersinin bir parçası olarak iç içe yürütülmesi gibi dil bilgisi etkinliklerinin de ayrı bir derste değil metne yönelik çalışmalar içerisinde uygulanması gerektiğini ancak uygulamada dil bilgisi öğretiminin böyle gerçekleştirilemediğini ifade eder. İşcan ve Kolukısa (2005), öğretmenler tarafından dil bilgisinin ayrı bir ders olarak görüldüğünü vurgulayarak dil bilgisi kurallarına Türkçe dersinin genel işlenişi içinde yer verilmediğini ifade eder. Önal (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler tarafından dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Weaver (1996), çalışmasında tüm seviyelerdeki öğretmenlere, özellikle de ortaokul ve lise seviyelerine yönelik olarak, dil bilgisini tek başına değil, yazma bağlamında öğretmek için uygulanabilir öneriler sunmuştur. Literatürde bu duruma benzer çalışma sonuçlarını görmek mümkündür. Dil bilgisinin Türkçe dersi içinde metinden bağımsız ve temel dil becerilerine yönelik etkinlikler içinde ele alınamaması güncel bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir.

Araştırmanın bu konuyla ilgili bir yöntem denemesini içermesi, söz konusu bu soruna yönelik önemli bir çözüm denemesini de ortaya koymuştur. Unutulmamalıdır ki bu sorunların çözüme ulaşabilmesi için somut etkinlik örnekleri ve yöntem denemeleri önem taşımaktadır.

Günlük yaşantımızda çoğu zaman farkında olmasak da dil bilgisi kurallarını uygularız. Konuşurken ya da yazı yazarken kullandığımız ifadelerimizin dil bilgisi yönünden kurallara uygun olması, çevremizdekiler tarafından dikkate alınmaktadır. İnsanlarla yürüttüğümüz iletişimde konuşmamızın açık, sade olması yanında dilin kurallarına uygun olması; yaşam boyu süregelen bir iletişim başarısının önemli koşulu olmaktadır. İletişim kurmakta başarılı olan kişilerin yaşamlarında mutlu olabilmeleri, iletişimde sorunlar yaşayan kişilere göre daha olasıdır. Buna göre dil bilgisi öğretiminin başarısı, kişilerin yaşam kalitesini etkileyen bir süreci de ifade eder. Dil bilgisi öğretim sürecine katkı sağlayacak çalışmalar bu açıdan da önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada deney ve kontrol grubuna uygulanan dil bilgisi başarı testinin öğrencilerin mevcut dil bilgisi başarısını ölçmede yeterli olduğu, öğrencilerin görüşme sorularına içtenlikle yanıt verdikleri, başarı testinde yer alan soruların öğrenciler tarafından özenle cevaplandığı, araştırmacının tarafsız olduğu, bilimsel verilere bağlı kaldığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Antalya ili Alanya ilçesinde 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında 2 devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Araştırma; araştırmacı tarafından geliştirilen dil bilgisi başarı testi, öğrenci kitap belirleme anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, çocuk edebiyatı ürünlerinden çocuk romanı türünde seçilen Martıya Uçmayı Öğreten Kedi (Sepúlveda, 2021), Babam Okulun En Çalışkanı (Işık, 2017) ve Köye Yazar Geldi (Avcı, 2021) kitaplarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 1985: 3).

Dil Bilgisi: “Dilin her yetişkin konuşucusu, dili hakkındaki bilgiyi içselleştirmiştir. Bu tabii ki, doğal konuşucuların dilbilgisinin tüm kurallarının farkında olduğu anlamına gelmez.

Dil hakkındaki bilgi onda sezgisel düzeydedir. Dilbilgisi bu sezgisel bilgiyi betimler” (Uzun, 2000: 4).

Çocuk: “Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak” (TDK, 2005: 444).

Çocuk Edebiyatı: “Çocuk edebiyatı, sınırları uçsuz bucaksız çocuk ve çocukluk olan, çocuklara yönelik edebiyat değeri taşıyan bir geçiş dönemi edebiyatıdır” (Şirin, 2012: 32).

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki işlevi üzerinde durulmuştur. Bunun yanında dil bilgisinin Türkçe eğitimi açısından yeri ve önemi incelenerek geçmişten günümüze dil bilgisi öğretiminde yaşanan gelişmelere de değinilmiştir. Bölümün devamında çocuk edebiyatının, dil bilgisi öğretimindeki işlevi incelenmiş ve araştırma konusuyla ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı kavramına yönelik literatürde çeşitli tanımlamalar yer almaktadır. Çocuk edebiyatıyla ilgili bu durum, sınırları kesin çizgilerle çizilmiş ve tüm çevrelerce kabul gören bir tanıma ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu zorluğun başlıca nedenlerinden birisi şudur: “Çocuğun nasıl okuduğu ya da daha doğrusu, yetişkinlerin okuduğu (veya okumakta olduğu) metin(ler)in aynısını çocuğun nasıl okuduğu, çocuk edebiyatı araştırmaları alanında uzun süredir devam eden bir sorudur” (García-González, 2022: 360). Tanımlamalar çeşitli olsa da bunlardan hareketle bir edebî eserin çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilebilmesi için sahip olması gereken ölçütler hakkında fikir edinmek mümkündür. Bu sayede çocuk edebiyatı eserleri ile yetişkin edebiyatı eserlerinin farklılıkları ortaya çıkarılabilir. Böylelikle çocuk edebiyatının ne olduğu ve ne olmadığı hakkında da bilgi edinilebilir.

Çocuk edebiyatı kavramını tanımlamadan önce “çocuk” ve “edebiyat” kavramları hakkında yapılmış tanımlara göz atmak faydalı olacaktır. Çocuk ve çocukluk kavramları geçmişten günümüze kadar toplumlarda yer edinmesine rağmen bu kavramların içerdiği anlam, tarihsel sürece ve toplumlara göre farklılık gösterebilmektedir (Onur, 2007).

Çocuk kavramı genel olarak doğum ile ergenlik dönemi arasındaki zaman dilimini (Şahin, 2007) işaret etmektedir. BM (Birleşmiş Milletler) Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ÇHDS (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme) maddelerinden birincisine göre on sekiz yaşına kadar bütün bireyler, çocuk olarak kabul edilmektedir. Çocukluk kavramı ise çocuk olma dönemine işaret eder. “Kuşkusuz, çocuklar somut varlıklardır oysa çocukluk soyut düşünceler, imgeler ve değerler bütünüdür” (İnal, 2017). “Çocuklar yetişkinler dünyasından atılırken, onlara yaşayabilecekleri başka bir dünya sunulmuştur ve bu dünyaya ‘çocukluk’ denmiştir. Bu tanımla birlikte çocuk, çocukluk

dünyasından çıkıp, yetişkinler dünyasına katılabilmek için belli süreçleri aşmak zorunda kalmıştır” (Neydim, 2003: 57). Çocuk edebiyatı kavramı denilince araştırma konuları genel olarak okul öncesi, ilkokul ve ortaokul dönemini kapsamaktadır. Çocuk kavramının tanımı gereği ortaöğretim çağındaki öğrencilerin de kitapla ilişkisini düzenleyecek çalışmaların olması önemlidir.

TDK (Türk Dil Kurumu) internet sitesinde edebiyat kavramına yönelik “olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın (II), gökçe yazın” (TDK, 2021) tanımını yapmaktadır. “Edebiyat, malzemesi dil olan bir sanat dalıdır. Nasıl müzik malzemesi ses, resim malzemesi renk ve çizgi, heykel malzemesi taş, tunç, alçı vs. olan bir sanat dallarıysa, edebiyat da bir sanat dalıdır” (Aytaç, 1997: 14-15). Edebiyat ile yaşamın ilişkisi edebiyat kavramına yönelik tanımlarda da kendisine yer bulur. “Estetik ölçütlerin dönem dönem değiştikleri hatta birçoğunun sınıfsal ve ideolojik bakışın öğretisi oldukları doğrudur, ancak hangi estetik norm içerisinden ifade edilmiş olursa olsun, edebiyat bize dokunur, bazen acıtır, bazen mutlu eder bazen şaşırtır, ama ulaşır” (Batum Menteşe, 2008: 54). Edwards’a (2009) göre edebiyat, sadece okunan kitabın içindeki olaylar ya da hayatlar hakkında bilgi edinme değil yaşama tecrübesini de mümkün kılar. Böylece okuma hem edebî bir bakış açısı sağlarken aynı zamanda kişinin sosyal bir bakış açısı elde etmesine olanak sağlar.

Çocuk edebiyatının tam olarak ne olduğu ya da yetişkin edebiyatından hangi noktalarda ayrıldığı gibi sorunlar kaynaklarda tartışılmamıştır. Lesnik-Oberstein (2004), özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra çocuk edebiyatının akademik olarak incelenmeye başladığını ifade eder ve çocuk edebiyatının belirsizliğini koruduğu bazı konular olduğunu paylaşır. Bunların başında da çocuk edebiyatının sınırlarının net olarak belirlenememesi yer almaktadır. Günümüze doğru sayısı artan çalışmalarla çocuk edebiyatının tanımlanmasında daha fazla yol alındığını söyleyebiliriz. Şirin (2019: 26) ise modern çocuk edebiyatının başlangıcıyla ilgili şu tespitleri paylaşmıştır: “İlk evrede çocuk edebiyatı, çocuklara çocukluğu veya çocuğa çocuğu anlatan bir eğilim içinde görülse de, çocuğun ve çocukluğun edebiyatını ‘çocuğa göre’lik ilkesine göre ortaya koyan eserler modern çocuk edebiyatının başlangıcı kabul edilir.” Buna göre çocuk edebiyatının tanımlanmasında onun tarihsel gelişimi de göz önüne alınmaktadır.

Lambirth (2004), çocuğun kitaplarla kurduğu ilişkinin, yetişkinlerin kitaplarla kurduğu ilişkiden farklı olduğunu belirtir. Yetişkinlerin edebî bir eser hakkındaki değerlendirmeleri

çoğu zaman birtakım ön yargılarından ve deneyimlerinden izler taşımaktadır. Çocuklarda ise berrak zihin yapısı, ön yargılardan arınmış bir karar verme sürecini oluşturmaktadır. Bu zihin yapısı aynı zamanda çocuk gerçekliğini oluşturmaktadır. Bu durumu göz ardı etmeyen ve çocuğun deneyimlerinden yola çıkarak kendi estetik anlayışını oluşturmasına hizmet edecek ürünler, eğitim ve öğretim uygulamalarında yer almalıdır. Çocuğun sanatsal yapıtları değerlendirme becerisine, üretilen eserlerin işlevi konusunda bilinçlenmesine yarar sağlayacak içerikler önemlidir. Çocuğun duygu dünyasına ve kitaplarla kurduğu özel bağa katkı sağlayacak eserler çocukla buluşturulmalıdır.

Arıcı (2018) önceleri yetişkinlerin edebî gereksinimlerini karşıladıkları türlerin (masal, efsane, destan, türkü vb.) sonraları çocuk edebiyatının ana malzemelerini oluşturduğunu ifade etmiştir. Ana malzemeleri bu edebî türlerden oluşan çocuk edebiyatını Sever (2017: 17) ise “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” şeklinde tanımlamıştır.

“Çocuk edebiyatı, geniş anlamda, özellikle çocukların kullanımı için yazılmış ve tasarlanmış her türlü yaratıcı edebî eser olarak tanımlanır” (Chambers, 1971). Şahbaz’a (2008) göre çocuk edebiyatı, çocukluk döneminde yer alan bireylerin hayalleri, duygu ve düşüncelerine yönelik olarak usta yazarlar tarafından çocuklara göre yazılmış olan ya da geleneğin getirdiği üstün sanat özellikleri bulunduran eserlerin genelidir. Can’a (2014: 9) göre “çocuk edebiyatı, çocukluk dönemi içinde bulunan bireyler için özel olarak içselleştirilerek yazılan; çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal ve dilsel gelişimini göz önünde bulunduran; çocuğun yeteneklerinin açığa çıkmasına yardımcı olan; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir bağ kuran; kültürel mirasa sahip çıkarak onun genç nesillere aktarılmasında işlevsel olan; amaçlı, disiplinler arası ve çağın değerlerini barındıran; bunu yaparken okunduğunda farkındalık yaratarak sağlam bir estetik duygusunun oluşmasına katkıda bulunan edebî bir türdür.”

Ceran’a (2007) göre bir edebî eserin meydana gelmesi için gerekli bütün ilkeler çocuk edebiyatı için de gereklidir. Bu sebeple çocuk edebiyatını basit hikâyeler, şiirler ve masallardan ibaret görmek doğru değildir. Çocuk edebiyatı, çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine, kelime bilgisine, algılama seviyesine uygun ve aynı zamanda edebî kıymete sahip eserlerden oluşmalıdır. Buna dikkat edilmediğinde ise çocuğun gelişim ve

öğrenme süreçlerine zararı olabilecek durumlarla karşılaşılabilir. Strouse ve diğerleri (2018), yaptıkları çalışmada çocukların öğrenme ve resimli kitaplardan içerik aktarma becerilerinin bazı kitapların sahip olduğu özellikler tarafından bozulabileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmacılar çalışmalarında çocukların öğrenme becerileri üzerindeki gelişen yetenekleri ile kitap özellikleri arasındaki ilişkinin doğrudan incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çocuk edebiyatının tanımlanmasındaki zorluklar yanında tür sınıflandırmasında da bazı farklılıklar görülmektedir. Lukens ve diğerleri (2018), yaptıkları çalışmalarında edebiyatın kolay sınıflandırılmayacağını, bu yüzden de edebî eserleri kategorilere koymanın oldukça güç olduğunu ifade ederek yine de aşağıdaki tür tablosunun hatırlatıcı nitelikte olabileceğini vurgulayıp paylaşmıştır:

Tablo 2.1. Çocuk edebiyatında tür.

Sınıflama	Tür
KURGUSAL TÜRLER	Çağdaş Kurgu/Gerçeklik Kurgusal Hayvan Öyküleri/ Gerçeklik Gizem Öyküleri Büyüme Çağı/Aile öyküleri Romantik Öyküler Tarihsel Gerçeklik
FANTASTİK	Yüksek Fantezi (Epik Fantezi) Fantastik Öyküler Bilim Kurgu
GELENEKSEL MASALLAR	Fabl Halk Masalı Mit Efsaneler veya Kahraman Masalları Halk Destanları
UYAKTAN ŞİİRE	Tekerlemeler Nazım Anlatı Şiiri Balad veya Halk Türküsü (Anonim) Lirik Şiir veya Kişisel Şiirler Özel Şiir Formları
KURGUSAL OLMAYAN	Bilgilendirici Kitaplar Biyografi

Çocuk edebiyatı; basit düzeyde kaleme alınan eserleri ve sanatsal kaygıdan yoksun bir edebiyat alanını ifade etmemektedir. Çocuk edebiyatı daha özel bir hedef kitleyi ifade ettiği için bu alanda ürün ortaya koymak, zorlu bir süreci ve ayrı bir uzmanlığı gerektirmektedir. Hem çocuğa görelilik ilkesini hem de estetik kaygıyı bünyesinde barındırabilen eserler meydana getirmek, zor bir dengeyi oluşturmak demektir. Bir yandan da bu metinleri kaleme alırken metinsellik ölçütlerini göz önünde bulundurmak, çocuk edebiyatı yazarı olmayı uzmanlığa dönüştürmektedir.

Çocuk edebiyatının uzmanlık gerektiren bir alan olması yanında çok sayıda eserin varlığı, eser belirleme yetkinliğini zorunlu kılmaktadır. Bu alanın gelişimiyle beraber bazı sorunlarının ortaya çıkması da göze çarpmaktadır. Gedikoğlu-Özilhan ve Çetin (2022), çocuk edebiyatının güncel sorunlarını yetmiş çocuk edebiyatı yazarı ve şairi ile araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuk edebiyatının güncel sorunlarını çocuğun gelişim düzeyini göz önüne almamak, çocuk edebiyatında ticari kaygıların oluşması ve çocuk edebiyatından kaynaklanan sorunlar şeklinde başlıklar altında toplamıştır. Bu türdeki araştırma çalışmaları çocuk edebiyatının sorunlarını belirlemede önemlidir. Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında yaşanan sorunlar nedeniyle öğrencilerin kitap okuma oranları, istenen seviyede değildir. “Çocuk edebiyatında yazar-sanatçı ile çocuk arasındaki kopukluğun giderilmesi amacıyla yazar ve sanatçının çocuk edebiyatının iki temel ölçütü olan ‘çocuğa göre’lik ve ‘çocuk gerçekliği’ne göre hareket etmesi özgün bir edebiyat için hem gerekli hem de zorunludur” (Şirin, 2016: 23). Çocuğun bakış açısını, anlam dünyasını ve anlama becerilerini dikkate almadan yazılan eserler; çocukla kitap arasına mesafe girmesine neden olmaktadır. Çocuğun okuduğu kitaplardan edindiği kazanımları yaşamında uygulamaya geçirebilmesi için kitapla mesafesinin açılmaması gerekmektedir. Okuma kültürü edindirmenin en önemli yolu, çocuk ve kitap arasındaki bağı kuvvetli kılmaktır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin sadece çocuklar için yazılan eserler olmadığı gerçeği bir yana bu ürünleri sadece çocuklar okumamaktadır. Bu açıdan bakıldığında çizgileri net olarak çizilmiş bir çocuk edebiyatı sınırı oluşturmak zor gözükmektedir. Çocuk edebiyatı yazarlığı kavramı da Şirin (2015: 162) tarafından sorunsallaştırılmış ve çocuk edebiyatı yazarı, çocuk yazarlığı ve çocuk yazarı kavramlarına yüklenen anlamların da farklılaştığını vurgulamıştır. Bu konuda düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Hakiki çocuk edebiyatı yazarı-sanatçısı, içindeki çocuk sayesinde doğal çocuk dili ile tıpkı doğal ortamda kozasını örmeyi ve uçup gitmeyi başaran kelebeğe benzer. O, hep önce kendi çocukluğunu açıklar ve yazdıklarını ona

beğendirir.” Buna göre çocuk edebiyatı yazarı, çocuğu kendisinden apayrı bir yerde görmemelidir. Çocuğun gerçekliğinden uzaklaşıldığında çocuğun kahramanlarla kurması gereken özdeşim de sekteye uğramaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünleri sadece çocuklar için yazılmadığı gibi sadece Türkçe eğitiminde veya dil bilgisi öğretiminde değil diğer disiplin alanlarında da aktif şekilde kullanılmalıdır. Fen ve teknoloji öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, matematik öğretimi gibi farklı alanlarında çocuğun bu derslere karşı olumlu tutum edinmesi; bu disiplinler arası bakış açısıyla sağlanabilir. Akyol (2016), tarafından yapılan çalışmada çocuk edebiyatı ürünleriyle ilişkilendirilerek yapılan sosyal bilgiler öğretiminin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin empatik eğilimlerine daha çok katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Şen ve Görmez (2021), çalışmasında çocuk edebiyatı yapıtlarından farklı disiplinlerde yararlanma doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde yararlanılabilecek eserlerin önerisini paylaşmıştır. Ceran ve Onarıcıoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada fen ve teknoloji/biyoloji derslerine ait besin zinciri konusunun fabl türündeki metinler yoluyla daha kalıcı şekilde öğretilbileceği incelenmiştir. Aslan (2019), çalışmasında matematik öğretim programında yer alan bazı kazanımlarla ilişkilendirdiği çocuk edebiyatı ürünlerini öneri olarak sunmuştur. Buna benzer çalışmalar oldukça önemlidir çünkü çocuk edebiyatı ürünleri birçok dersin kazanımına yönelik katkı sağlayıcı kaynak alandır.

Edebiyat hayatın kendisini konu alır. Çocuk edebiyatı da her şeyden önce bir edebiyattır. Hayatın olağan akışı içerisinde olabilecekleri konu edinmesi normaldir. Bunun yanında çocukları hayata hazırlama sürecinde birtakım becerileri kazandırma adına hayatta karşılaşılabilecek olumsuz olarak adlandırılan konular da çocuk edebiyatı içerisinde öğrenci seviyesine uygun şekilde verilmelidir. Bütün masalların, öykülerin ve anlatılanların mutlu sonla bitmesi çocukların zihinlerinde gerçekçi olmayan bir yaşamın oluşmasına neden olabilir. Örneğin çağımızın ve geleceğin en önemli güncel sorunlarından biri olabilecek siber zorbalık gibi baş etmesi erken yaşta öğretilbilecek konular çocuk edebiyatı alanında değerlendirilmelidir. Bunun yanında boşanma, ebeveyn kaybı, akran zorbalığı gibi çocukların yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel olayları seviyelerine uygun şekilde ele alan yapıtlar bu açıdan oldukça değerlidir. Bu eserlerle öğrencilerin yaşama hazırlık sürecinde olumsuzluklara karşı da hazırbulunuşluk elde etmelerine olanak sağlanmış olur. Nicholson ve Pearson (2003) tarafından yapılan çalışmada ölüm, savaş ve suç gibi yetişkin korkularıyla baş etmede çocuk edebiyatından faydalanılabileceği ifade edilmiştir.

Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını besleyebilecek kitap, nitelikli kitaptır. “Nitelikli kitaplar” ifadesi sıklıkla kullanılan bir ifade olmakla birlikte “nitelik” kavramı TDK (2021) güncel Türkçe sözlüğünde “Bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, kalite” şeklinde tanımlanmıştır. Çocukları bu yöndeki kitaplarla buluşturmak, onların yaşamlarına dönük atılabilecek önemli bir adımı ortaya koymaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasının zenginleştirilmesi, okul başarısında etkin rol oynamaktadır.

Nasıl ki kullanılmayan bir beceri zamanla körelmeye yüz tutar, zihin de kitaplarla beslenmediğinde, düşünce üretme kabiliyetini yitirme sürecine girer. Zihnin tepki verme çeşitliliğinin korunması ve tepkileri algılama beceresinin gelişimi için nitelikli kitaplarla onu harekete geçirmek gerekmektedir. Bunun yolu da çocuk edebiyatının sunduğu imkânlardan faydalanmayı bilmektir.

İnsanın neden okuması gerektiği birçok açıdan ele alınabilir. İnsan, öncelikle erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır. Çünkü kişilerin, insanı insan yapan duygu ve düşünceleri zenginleştirilmelidir. İnsanın kendi duygu ve düşüncelerini zenginleştireceği yolda atacağı en mühim adımdan biridir, okumak.

Okuma alışkanlığı kazanmak ve okuduğunu anlamak Türkçe eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Ortaokul kademesinden okuma alışkanlığını kazanarak mezun olan öğrencilerimizin oranı maalesef istenen seviyede değildir. Oysa 2021 verilerine göre TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022) Türkiye nüfusu içindeki çocuk nüfus oranı %26,9 olarak tespit edilmiştir. Bu ölçüm Türkiye’de sayı olarak 22 milyon 738 bin 300 çocuğun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sayı, birçok Avrupa ülkesinin toplam nüfusundan bile daha fazladır. Bu yüzden ulusal düzeyde uygulamaya dayalı çocuk edebiyatı okuma programları, okuma alışkanlığı edindirme çalışmaları son derece önemlidir. Okuma alışkanlığı edindirmenin gerekliliğini ne yazık ki Türkiye’nin sahip olduğu istenmeyen kitap okuma istatistiklerinden anlıyoruz. Ülkemizde okuma alışkanlığı üzerine yapılan araştırmalar (Karaaslan, 2016) ve uluslararası başarı sınavları dolaylı olarak göstermektedir ki ülkemizin kitap okuma oranı istenen seviyede değildir. Turan (2019), bilim tarihi alanında önemli eserleri olan Prof. Dr. Fuat Sezgin ile söyleşi türündeki çalışmasında Prof. Dr. Fuat Sezgin, milletimizin ne yazık ki okumadığını, uçakta yolculuk yaparken kitap okuma durumundan kimin yabancı, kimin vatandaşımız olduğunu kolayca anladığını ifade etmiştir. Bu sorunun çözümü için öncelikle ilkokuldaki öğretmenlerimize, anne ve babalara bilgilendirme yapmanın gerektiğini vurgulamıştır.

Okuduğunu anlama becerisinin önemli etken olduğu ulusal ya da uluslararası sınavlardaki değerlendirmelerde Türkiye'nin istenen başarıyı yakalayamamasının birçok nedeni olabilir. Önemli olan olası nedenlerin derinliğine inerek problemin esas kaynağına doğru yönelebilmektir. Bu hususta şu şekilde bir nedensel zincir ortaya çıkabilir: Öğrenciler okuduğunu anlamıyor çünkü bu beceriyle ilgili yeterli uygulamaları yok. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yeterli pratikleri yok çünkü gelişmiş bir okuma alışkanlıkları yok. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları gelişmiyor çünkü öğrenciler ilköğretim ve ortaokuldan bu alışkanlığı edinmeden mezun oluyor. Öğrenciler bu alışkanlıkları söz konusu kademelerde edinmiyor çünkü Türkçe derslerinde okuma alışkanlığı kazanabilecekleri nitelikli uyarılarla yani çocuk edebiyatı eserleriyle buluşamıyorlar. Görüldüğü üzere öğrencilerin hem nitelikli hem de kişisel özelliklerine uygun kitaplarla buluşturulması Türkçe öğretmenlerinin en asli görevlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bunu yapabilmek için hem öğrencileri çok iyi tanımak hem de çocuk edebiyatı alanında yapılan araştırma ve incelemeleri takip etmek gerekmektedir. Aynı zamanda aile bireylerinin de çocuğun okuma çalışmalarına katkı sağlaması önemlidir. Bu konuda istenen seviyeye gelebilmek için paydaşların (öğrenci, öğretmen ve aile) bilinçli ve etkin şekilde sorumluluk alması gerekmektedir.

2.1.1. Çocuk edebiyatının gelişimi

Çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini doğru şekilde inceleyebilmek için öncelikle çocuğun tarihsel gelişimine bakmak gerekmektedir. Çocuğa yönelik farklı kültür ve medeniyetlerde, farklı dönemlerde değişik yaklaşımlar olmuştur. İnsanoğlunun tarihsel süreçte gösterdiği gelişim, çocuğa bakışı etkilemiştir. Erkut ve diğerleri (2017), çocuğa yaklaşımı farklı dönemler içinde tarihsel bir perspektiften inceleyerek şu bulgulara ulaşmıştır:

Tarih öncesi çağlarda: Bu dönemde çocuğun ya da bireyin varlığına dair önemden ziyade zor koşullarda yaşamın devam ettirilebilmesi önemsenmektedir. Avcı toplayıcı şekilde yaşayan insanların çocuk eğitimi ya da çocuğun gereksinimlerinden daha önce hayatta kalabilme mücadeleleri göze çarpmaktadır. Tarih öncesi dönemlerde yazı kullanılmadığı için söz konusu döneme ait veriler sınırlıdır.

İlk Çağ'da: Sadece zengin ailelerin erkek çocukları okula gidebiliyordu. Buna göre hem kazanç durumu hem de cinsiyet açısından çocuklar için eşit koşullar bulunmamaktaydı. İlk Çağ döneminde çocukluk döneminin yedi yaşında bittiği şeklinde inanış vardı. Çocuk köleliği şeklinde bu dönemde yaygın bir uygulama olduğu bilinmektedir.

Orta Çağ'da: Bu dönemde çocuğa yönelik yetişkinlerin minyatürü şeklinde bakış açısı mevcuttur. McMunn ve McMunn'a (1972) göre Ortaçağ toplumundaki çocukların, daha küçük ve daha az deneyimli olmaları dışında, esas olarak yetişkinlerle aynı olduğu düşünülüyordu. Bir çocuğun dünyası, minyatür bir yetişkinin dünyasıydı. Giysileri, örneğin müzelerdeki küçücük zırh takımlarında görülebileceği gibi, yetişkin kıyafetlerini her ayrıntıda taklit ediyordu.

Geç dönem Orta Çağ'da birçok çocuk çeşitli nedenlerden (savaş, kıtlık, salgın hastalıklar) yaşamını yitirmiştir. Neydim (2003), Ortaçağ'da çocukların birer günah unsuru olarak kabul edildiğini ve çocukluğa yönelik mücadele ederek selamete ulaşılacağı anlayışının mevcut olduğunu belirtir. Çocuklar kendileri için yazılmış eserler yerine yetişkinler için yazılan eserleri okumakta ve onlar için yazılmış masallarla büyümektedir. Aynı zamanda bu dönemdeki çocuklar, kendi dönemlerine ait oyunlar ya da oyuncaklarla değil yetişkin oyunlarıyla büyümektedir. Batı'da kilisenin eğitim ve toplum üzerinde baskın etkisi, çocuğa yönelik din temelli bir bakış açısının oluşmasına yol açmıştır. Çocukların kendi dönemlerine ait bir edebiyat eserlerinin varlığı matbaanın kurulmasından sonra gerçekleşmiştir. Bu dönem içerisinde kalabalık evlerde yaşayan çocukların ölüm nedenlerinin büyük çoğunluğu hastalıklar yanında, günlük kazalar ya da iş kazaları şeklindedir. Çocukların ağır koşullarda yetişkin kıyafetleri içinde, çiftçilik yapılırken sıcak altında zor koşullarda oldukları bilinmektedir. Ortaçağ, döneminin genel özelliği olarak insanlığın zor geçirdiği bir dönemdir. Salgın hastalıklar, uzun süren savaşlar, yoksulluklar, cehalet ve kıtlık; dönemin zorlu koşullarını ifade etmektedir. Bu yüzden bu dönemin genel olarak çocuklar ve diğer yetişkinler için parlak bir dönem olduğunu söylemek zordur.

Rönesans Dönemi'nde: Batı'da on altıncı yüzyılda başlayan sanayileşme ve buna bağlı olarak artan kentleşme, çocuğa bakışın değişmesine yol açmıştır. Çocuğa yönelik bakış açısı, hümanizm akımından etkilenmiş; bu dönemde çocuk önceki dönemlere göre önem kazanmıştır. Masallar önceki dönemlerde olduğu gibi bu dönemde de eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Gelişen sanayinin ihtiyaç duyduğu elemanların yetiştirilmesi için erkek çocuklarının meslek edinmesi adına okul kavramı önem kazanmıştır. Bu dönemde de toplumun gelir durumu, cinsiyet vb. ölçütlere göre sınıflara ayrılması çocuğa bakış üzerinde etkili olmuştur. Varlıklı ailelerin çocukları ayrıcalıklı yetişebilme imkânı elde etmiştir. Sonrasındaki modern dönemde ise çocukların ihtiyaçlarına yönelik tatlılar, yiyecekler vb.

ürünler meydana getirilmiş ve çocuk oyun alanları oluşturulmuştur. Ayrıca çocuğun toplumda birey olarak kabul edilmesinin temelleri, bu dönemde atılmıştır.

On yedinci yüzyılda ise önceki dönemlere göre çocuğun gelişimi önem kazanmıştır. Duran ve Can (2021), on yedinci yüzyılda çocuğun kendine özgü kıyafetlerinin hazırlandığını belirtmiştir. On sekizinci yüzyılda ise Aydınlanma Dönemi içerisindeki gelişmeler ve bu dönemin felsefesinde yaşanan yenilikler Batı dünyasında çocuğa bakışı derinden etkilemiştir. Jean-Jacques Rousseau tarafından ifade edilen çocuğun kendine has olarak kabul edildiği hümanist bakış açısı, J. Locke tarafından öne sürülen tabula rasa (boş levha) düşüncesine göre çocuğun doğuştan getirdiği fikirlerin olmadığı savı; modern çocukluğun yapılandırılmasında kilometre taşları olmuştur. Matbaanın kurulmasıyla birlikte basımı artan eserler, çocuğa modern bir bakışın oluşmasını giderek hızlandırmıştır. On dokuzuncu yüzyılda da çocuklar için yazılan eserlerin sayısı artmış, çocuğu anlamaya yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Yirminci yüzyılda ise BM tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde ÇHDS genel kurulca kabul edilmiş, çocuğun toplum içinde hak ettiği değeri bulması adına önemli bir adım atılmıştır. Yirminci yüzyılda çocuk üzerine çok yönlü çalışmalar giderek artmış ve çocuğun sadece biyolojik bir canlı olmadığı; onun sosyal, kültürel ve estetik gelişimleri olduğu kabul edilerek bu hususlar üzerinde de durulmuştur.

Görüldüğü gibi çocuğa yönelik bakış açısı, tarihsel dönemlerdeki gelişimi birçok aşamadan geçmiş, toplumlarda meydana gelen siyasal, ekonomik düşüncel değişimlerden etkilenerek günümüzde modern kabul edilen çocuk bakışı oluşmuştur. Çocuğun önemli olması ile birlikte çocukların ihtiyaçlarının da önemi artmıştır. Çocukların eğitim, sanatsal, duygusal vb. ihtiyaçları; müstakil olarak çocuk edebiyatının temelini oluşturmuştur. Kıbrıs'a (2011) göre çocuk eğitiminin önem kazanması, insanları çocuk edebiyatına yönlendirmiştir. Bu durum, çocuğa yönelik genel bir bakışı da değiştirmiştir. Çocuğun da bir birey olması ve duygusal gelişiminin önemli olduğu gerçeği kabul edilmiş; süreç içerisinde çocuğun odası, çalışma masası vb. kişisel kullanımına ait eşyalar üretilmiştir. “Batı’da çocuk modernleşmesi, aile kurumunun etkin duruma getirilmesi, matbaanın icadı, okullaşma ve sanayi toplumuna paralel olarak ortaya çıkan bir süreçtir. Çocuk modernleşmesi, çocuk ve yetişkin farklılaşması yanında, yetişkinliğin biçimlenişine de yön veren sosyal, kültürel ve politik bir harekettir. XV. yüzyıldan itibaren başlayan çocuk modernleşmesi, geleneksel çocukluğun sorgulanmasına zemin hazırlamıştır” (Şirin, 2016: 16). Toplum tarafından çocuğun birey olarak kabul edilmesi ve buna bağlı olarak kişisel gereksinimlerinin olduğu düşüncesi yaygınlaştıkça

estetik gereksinimleri de değerlendirilmiştir. Çocuğun estetik gereksinimlerinin olduğuna yönelik kabuller, çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran zemini oluşturmuştur. Bununla birlikte çocuğun duygu ve düşünce dünyasını besleyebilmenin önemi daha da belirginleşmiştir. Çocuğa bakışın tarihsel gelişimi yanında çocuk edebiyatı da buna paralel şekilde tarihsel süreç içerisinde gelişimini sürdürmüştür.

Dünyada çocuk edebiyatının gelişimi

Dünyada çocuk edebiyatının gelişimi çocuğa yönelik modern bakış açısının oluşmasıyla beraber hız kazanmıştır. Önceleri sözlü anlatı geleneği şeklinde devam eden çocukların edebî gereksinimlerinin karşılanması, yerini sonradan yazılı eserlere bırakmıştır. Batı'da çocuğa yönelik bakış açısından meydana gelen değişimler, çocuğun eğitimine önem verilmesi ve çocuğun yetişkinden farklı bir birey olarak kabul edilmesiyle birlikte çocuk edebiyatı büyük bir gelişim sürecine girmiştir. On altıncı yüzyıl, her ne kadar doğrudan çocuklar için yazılmasa da çocuklar için edebî klasiklerin yer aldığı bir dönem olmuştur.

Şimşek'e (2014) göre Batı'da 'Chapbooks' olarak bilinen ilk çocuk kitapları İngiltere'de on yedinci yüzyılda ortaya çıkmıştır. John Newbery tarafından yayımlanan *A Little Pretty Pocket Book* (1744) isimli kitap, çocuklara yönelik yazılmış ilk kitap olarak kabul edilmektedir. Charles Perrault tarafından derlenen *Uyuyan Güzel, Kırmızı Başlıklı Kız, Külkedisi ve Çizmeli Kedi* gibi masallar bu dönemde büyük ilgi görmüştür. On sekizinci yüzyılda Daniel Defoe tarafından *Robinson Cruisoe* (1719) kaleme alınmış ve doğrudan çocuklar için yazılmasa da çocuk okurlar tarafından ilgiyle okunmuştur. Aynı yüzyılda Jonathan Swift tarafından yazılan *Güliver'in Gezileri* (1726), çocuklar için yazılacak diğer kitaplara zemin hazırlamıştır. Bunun yanında Alman Grim kardeşler tarafından derlenen *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Rapunzel, Hänsel ve Gretel, Bremen Mızıkacıları, Fareli Köyün Kavalcısı* gibi eserler de büyük ilgi görmüştür.

Tunnell ve Jacobs'a (2013) göre genç okurlara yönelik eserler, John Locke gibi bilim insanlarının daha yenilikçi bir çocukluk kavramı önermeye başlayana kadar ortaya çıkmadı. On sekizinci yüzyıl, çocuk kitabı yayıncılığının kuruluşuna ve büyümesine tanıklık etmesine rağmen, çocuk edebiyatının gerçekten olgunlaşması on dokuzuncu yüzyıl gibi geç bir dönemde meydana geldi.

On dokuzuncu yüzyılda çocuklara yönelik yazılan eserlerde önemli bir artışın olduğu görülmektedir. Klasikleşen birçok eser bu yüzyıl içerisinde kaleme alınmıştır. Çocuk

edebiyatının ciddi gelişim gösterdiği bu dönemde Fransız yazar Geogerge Sand tarafından *Köyün İkizleri* (1847) isimli kitap yazılarak sevgi, merhamet ve şefkat temaları değerlendirilmiştir. İngiliz yazar Charles Dickens tarafından yazılan *David Coperfield* (1850) isimli eserde bir çocuğun içinde bulunduğu zorlu koşullarla mücadele ederek hayatında başarılı olma serüveni anlatılmıştır. İngiltere’de Lewis Carrol tarafından kaleme alınan *Alice Harikalar Diyarında* (1865) isimli fantastik eser, çocuk edebiyatının başyapıtları arasında yerini almıştır. Danimarkalı yazar Hans Christian Andersen, *Çirkin Ördek Yavrusu*, *Küçük Claus ve Büyük Claus*, *Kibritçi Kız*, *Bezelye Üstündeki Prenses* gibi masalları yazarak bu alanda önemli eserler ortaya koymuştur.

Çocuk ve gençlik edebiyatının bilim kurgu türündeki ilk örnekleri on dokuzuncu yüzyılda Jules Verne tarafından kaleme alınmıştır. Jules Verne, okuyucuların hayal dünyalarını zenginleştiren birçok eser yazmıştır: *Balonla Beş Hafta* (1863), *Dünyanın Merkezine Yolculuk* (1864), *Ay’a Seyahat* (1865), *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah* (1870), *Seksen Günde Devriâlem* (1873), *Esrarlı Ada* (1875).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru klasikleşen eserler ortaya çıkmaya devam etmiştir. Amerika’da ise Mark Twain, *Tom Sawyer’in Maceraları* isimli eserini yazmıştır. İsviçre’de Johanna Spyri tarafından bir diğer önemli çocuk edebiyatı başyapıtlarından *Heidi* (1880), İskoçya’da Robert Louis Stevenson tarafından *Define Adası* (1883), İtalyan Carlo Collodi’nin yazdığı *Pinokyo* (1883) ve İngiliz yazar Rudyard Kipling tarafından yazılan *Orman Çocuğu* (1894); on dokuzuncu yüzyılın en önemli çocuk edebiyatı eserleri arasında kabul edilir. Görüldüğü üzere on dokuzuncu yüzyıl çocuk edebiyatı açısından oldukça verimli bir dönem olmuştur.

Yirminci yüzyılda da klasikleşen eserler ortaya çıkmaya devam etmiştir. Bu dönemde gelişen iletişim teknolojisi, sanayileşmenin hız kazanması ve İkinci Dünya Savaşı sonrası oluşan dönem; çocuk edebiyatının gelişimi üzerinde etkili olmuştur.

Ferenç Molnár tarafından *Pal Sokağı Çocukları* (1906), İsveçli yazar Selma Lagerlöf tarafından yazılan *Nils Holgersson’un İlginç Seyahati* (1907), James M. Barrie tarafından kaleme alınan *Peter Pan* (1911), Amerikalı Eleanor H. Porter tarafından yazılan *Polyanna* (1913) adlı roman büyük ilgi gören eserler arasında yer almıştır. Bunların yanında Brezilyalı yazar José Mauro de Vasconcelos’un kaleme aldığı *Şeker Portakalı* (1968), Alman yazar Michael Ende tarafından yazılan *Momo* (1986) ve Avusturyalı yazar Christine Nöstlinger

tarafından yazılan eserler (*Kim Takar Salatalık Kralı, Alev Saçlı Çocuk, Konuk Değil Baş Belası, Curcuna Evi, Arkadaş Dümeni, Saklı Miras, Evde ve Uzakta, İşte Şimdi Hapı Yuttum!, Kâğıt Uçakla Gizli Gizli Macera...*) büyük ilgi görmüştür. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru İngiliz yazar J. K. Rowling tarafından kaleme alınan *Harry Potter* kitap serisi (*Felsefe Taşı, Sırlar Odası, Azkaban Tutsağı, Ateş Kadehi, Zümrüdüanka Yoldaşlığı, Melez Prens ve Ölüm Yadigârları*), dünya genelinde okurlar tarafından ilgiyle okunmuştur.

Dünya genelinde çocuk dergiciliğine bakıldığında Şimşek'e (2001) göre çocuk dergiciliğinin ilk örneklerinde içerikler genel olarak çocuk ve ebeveynlere yönelik ahlaki öğretilerden oluşmaktaydı. 1722 yılında Leipzig'de yayımlanan *Leipziger Wochenblatt für Kinder* dergisi, bilinen ilk çocuk dergisidir. Bundan hemen sonra *Nidergaschisches Wochenblatt für Kinder* dergisi yayın hayatına başlar. Temizyürek ve diğerleri (2016) ise çocuklara yönelik gazete ve dergi türündeki eserlerin ilk olarak İngiltere'de ve Amerika'da ortaya çıktığını belirtir. *Juvenile Magazine* (1788) isimli dergi, İngiltere'deki ilk çocuk dergilerindedir. 1799 yılında İngiltere'de *The Childrens Magazine* dergisi yayın hayatına başlamıştır. *The Child's Companion* (1924) ise yirminci yüzyıla kadar yayına devam eder. 1855 yılında yayımlanan diğer önemli bir dergi olan *The Boy's Own Paper*, uzun yıllar yayın hayatına devam etmiştir. Amerika'da ise önemli çocuk dergileri 1824 yılında yayımlanan *The Jeville Miscellany* ve 1829'da yayımlanan *The Childers Magazine* adlı dergilerdir (Oğuzkan, 1987).

Görüldüğü üzere dünya genelinde çocuk edebiyatı ürünlerinin gelişimi; çocuğa bakışın değişimi, teknolojik yenilikler ve matbaanın kullanılması, sanayileşme, ekonomik gelişmeler, savaşlar gibi birçok faktörden etkilenerek günümüze kadar devam etmiştir. Günümüzde ise bilgi ve internetin hızlı gelişimi, teknolojinin daha hızlanarak gelişmesi, çocukların eğitimine daha önem verilmesi gibi etmenler çocuk edebiyatı alanında daha çok araştırma yapılmasına ve bu alandaki ürünlerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çocuğun genellikle ahlaki gelişimini ve bilgilenmesini öne alan eserlerle başlayan çocuk edebiyatının tarihsel gelişim süreci günümüzde çocuk modernleşmesine de bağlı olarak çok boyutlu işlevselliği olan ve estetik kaygıyı da içeren eserlerin üretilmesiyle yoluna devam etmektedir.

Hunt (2006), çocuk kitaplarına yönelik ilgi açısından daha önce eşi benzeri görülmemiş bir dönemde yaşadığımızı ve bunun neticesinde çocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmalara yönelik olarak da ilgi artışı olduğunu belirtmiştir. BM tarafından 1979 yılının

uluslararası çocuk yılı olarak belirlenmesinden sonra da çocukluk çağına yönelik eserlerin sayısı ve çocuğun birey olarak kabullenilişi daha da artmıştır.

Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi

Temizyürek ve diğerleri (2016), Türkiye’de çocuk edebiyatına dair ilk çabaların Tanzimat yıllarından sonra başladığını ifade etmiştir. Tanzimat Dönemi ile birlikte çocuğu yetişkinden farklı bir birey olarak kabullenme, Batı’dan özellikle de Fransızcadan çeviriler yapılarak yeni türlerin tanınması ve La Fontaine’nin yazdığı fabl türündeki eserlerin keşfedilmesi ile birlikte Tanzimat Dönemi çocuk edebiyatının gelişme gösterdiği dönem olarak ortaya çıkmıştır. Dönemin yazar ve şairlerinden İbrahim Şinasi, Recaizade M. Ekrem, Ahmet Mithat Efendi ve Muallim Naci gibi isimler, Fransızcadan çevrilen manzumeler ve kendilerinin yazdıkları bazı fabl türündeki şiirlerle çocuk edebiyatının ilk örneklerini ortaya çıkarmıştır. Şinasi’nin La Fontaine’den tercümesini yaptığı *Eşek ile Tilki Hikâyesi* Tercüme-i Manzume (1859) isimli kitabında yer almıştır. Bunun yanında Şinasi, *Müntahabat-ı Eş’ar* isimli kitabında da fabl türündeki şiirlerini kaleme almıştır. Bu dönemde yapılan çeviriler artarak devam etmiş ve Ahmet Lütfi Efendi, *Hikâye-i Robenson* (Robenson Cruzoe) çevirisini yapmıştır. Bunun yanında Mahmut Nedim, *Gulliver’in Seyahatnamesi* (Gulliver’in Gezileri) tercümesini yapmıştır. Bu dönemde Ahmet İhsan tarafından Jules Verne kitapları (*Merkez-i Arza Seyahat, Beş Hafta Balonla Seyahat, Seksen Günde Devr-i Âlem, Kaptan Grant’ın Çocukları, Deniz Altında Yirmi Bin Fersah ve Deniz Feneri*) çevrilmiş ve bu bilim-kurgu macera türündeki eserler büyük ilgi görmüştür. Muallim Naci ise *Kırlangıç, Oduncu ile Azrail, Kuzu, Avcı* gibi manzum eserler yazmıştır. Kayserili Doktor Rüştü, çocuk okurlara yönelik *Nuhbetü’l-Etfal* (1859) adlı alfabe kitabında hikâyeler ve fabl çevirileri yapmıştır. Demiryürek’e (2019) göre Türkiye’de çocuk edebiyatı uzunca bir dönem Batı’dan çeviri eserlerden ve halk edebiyatının tekerleme, masal, destan gibi halk hikâyelerinden oluşmuştur. Bunun yanında Tanzimat ile çocuklara yönelik eserlerin başladığı süreç 1990’lı yıllarda ise müstakil ve başlıca önemli bir alan olarak ortaya çıkmıştır.

İkinci Meşrutiyet (1908) sonrasında da çocuk edebiyatının gelişimi daha yenilikçi bir anlayışla devam etmiştir. Âli Nusret tarafından yazılan ilk kez çocuk edebiyatının konu edildiği ve bu alanın özelliklerinden bahsedildiği yazı *Şûrâ-yı Ümmet* gazetesinde yayımlanmıştır. Sâtı Bey, *Tedrisât-ı İbtidâiyye Mecmûası* isimli dergide okul çağı çocukları için şiirler ve şarkılar yazılmasının öneminden bahsederek bu alanda ürün ortaya konması gerektiğini belirtmiştir. İbrahim Alâaddin Gövsa tarafından yazılan *Çocuk Şiirleri* (1911),

Tevfik Fikret tarafından yazılan *Şermin* (1914), Mehmet Emin Yurdakul tarafından yazılan *Türkçe Şiirler* (1899), Ali Ekrem Bolayır tarafından yazılan *Çocuk Şiirleri* (1917) ve Mehmet Fuat Köprülü tarafından yazılan *Mektep Şiirleri* (1918) bu dönemde çocuklar için kaleme alınan eserler arasında yer almaktadır.

Cumhuriyet öncesi dönemde Ömer Seyfettin, Ahmet Rasim, Ahmet Hikmet Müftüoğlu gibi yazarların çocuklar için yazdıkları hikâyeler okuyucular tarafından oldukça sevilmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde de Harf Devrimi (1928) sonrasında TDK'nin kurulmasıyla (1932) birlikte şiir ve masal türünde yazılan eserler artmıştır. 1930 yılından sonra çocuklara yönelik şiir yazma çabaları artmıştır. Şükrü Enis Regü, *Elma Ağacı* (1971); Fazıl Hüsni Dağlarca tarafından yazılan, *Açıl Susam Açıl* (1967), *Yeryüzü Çocukları* (1974), *Balina ile Mandalina* (1977); *Yaramaz Sözcükler* (1979), *Şeker Yiyen Resimler* (1980), *Cinoğlan* (1981), *Güneşi Doğduran* (1981); Mehmet Necati Öngay tarafından kaleme alınan *Sonbahar* (1962) ve *Sevgi Bahçesi* (1963), dönemin çocuklar için yazılmış şiir kitapları arasındadır.

Cumhuriyet Dönemi, şiirlerin yanında çocuk romanları açısından eserlerin ortaya çıktığı bir dönem olmuştur. Cahit Uçuk tarafından yazılan *Türk İkipleri* (1937), Mahmut Yesari tarafından yazılan *87 Oğuz* (1933), Ahmed Vâlâ Nûreddin ve Nihal Karamağaralı tarafından *Korkusuz Murat* isimli eser yazılmıştır. Rıfat Ilgaz, *Hababam Sınıfı*, *Cankurtaran Yılmaz* ve *Küçük Çekmece Okyanusu* isimli eserlerini kaleme almıştır.

Oğuzkan'a (2021) göre Türkiye'de çocuk edebiyatının faydalı bir gelişim dönemine girebilmesi, İkinci Dünya Savaşı yıllarında mümkün olabilmiştir. İkinci Dünya Savaşı yıllarından sonra Türkiye'de büyük bir eğitim atılımı ortaya çıkmış ve bu yıllarda ders kitaplarına bağımlı kalınmadan çocuk dergileri, çocuk kitaplarının öğretmenlerce sınıflara getirildiği yeni nesil bir anlayış, eğitim ve öğretime egemen olmuştur. Çocukların sadece ders kitabı okuması gerektiği şeklindeki eski bir anlayış böylelikle terk edilmeye başlanmıştır.

Masalların çocuk eğitimindeki yeri Cumhuriyet Dönemi içerisinde önemsenmiştir. Çocuklar için yazılan masal türündeki eserler de bu dönemde artmıştır. Eflatun Cem Güney, *Dede Korkut Masalları* (1958), *Bir Varmış Bir Yokmuş* (1956), *Evvel Zaman İçinde* (1957) eserlerini yazmıştır. Eflatun Cem Güney, *Dede Korkut Masalları* isimli eseriyle Hans Christian Andersen ödülünü almıştır. Cahit Uçuk, *Türk Çocuğuna Masallar* (1946), *Ateş Gözülü Dev* (1946), *Kurnaz Tilki* (1946) isimli eserleriyle masal türüne örnekler vermiştir.

Hasan Latif Sarıyüce, *Keloğlan Masalları* (1980) ve *Anadolu Masalları* (1990) isimli eserlerini yazmıştır. Özellikle 1970 sonrası dönemde eserlerin sayısında ciddi oranda artış gözükmetedir. 1979 yılının Dünya Çocuk Yılı olmasıyla birlikte Türkiye’de de çocuklara yönelik eserler yazma çabasında artış görülmüştür. Yalvaç Ural, *Müzik Satan Çocuklar* (1979), Abdülkadir Budak, *Bir Gül Çocuk* (1981), Mustafa Ruhi Şirin, *Gökyüzü Çiçekleri* (1983), Mevlana İdris, *Kuş Renkli Çocukluğum* (1990) Cahit Zarifoğlu, *Gülücük* (1988), dönemin önemli eserlerinden bazılarıdır.

Günümüzde ise çocuklara yönelik Gülten Dayıoğlu tarafından oldukça fazla eser verilmiştir Yazar; *Leylek Karda Kaldı* (1979), *Kır Gezisi* (1973), *Fadiş* (1971), *Suna’nın Serçeleri* (1974), *Midos Kartalının Gözleri* (2008), *Alacakaranlık Kuşları* (2006), *Güney Pasifik Adaları’na Yolculuk* (2002), *Kayıplara Karışmak* (2015)...gibi birçok farklı türde ve ilgiyle okunan eserler kaleme almıştır. Günümüze yakın dönemde ve günümüzde çocuk edebiyatı alanında eser veren birçok yazar ve şair bulunmaktadır: Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Fatih Erdoğan, Ayla Kutlu, Tarık Dursun K., Niyazi Birinci, Can Göknül, Aytül Akal, Gülçin Alpöge, Hasan Kallimci, Enise Kantemir, Serpil Ural, Selahattin Dilidüzgün, Çetin Öner, İpek Ongun, Mavisel Yener, Bilgin Adalı, Sevim Ak, Behiç Ak, Süleyman Bulut...

Görüldüğü üzere Türkiye’de çocuk edebiyatı genel anlamda Tanzimat Dönemi’nde ilk örneklerini ortaya koymakla birlikte günümüze kadar gelişerek devam etmiştir.

Türkiye’de çocuk dergiciliğinin gelişimi incelendiğinde birçok yenilikçi adıma öncülük eden Tanzimat Dönemi, çocuk dergiciliği anlamında da edebiyatımızda başlangıcı oluşturmaktadır. Bu dönem dergileri uzun ömürlü olmasa da çocuk dergiciliğine öncü olmuştur. Bunlar arasından en uzun ömürlü ve ilk çocuk dergisi *Mümeyyiz*, 1869 yılında yayın hayatına başlamıştır. Sıtkı Efendi isimli yayıncı tarafından çıkarılan bu dergi, çocuk eğitimi üzerine içerikler sunmuş, 49 sayı yayımlanmış ve sadece İstanbul değil Anadolu’da da dağıtılmıştır. Bu dergiyi daha sonra *Hazine-i Etfali* isimli dergi takip etmiştir. Mehmet Efendi tarafından çıkarılan *Sadakat* (1875), Tanzimat Dönemi içerisinde diğer bir çocuk dergisidir. Daha sonra bu dergi *Etfal* ismiyle yayın hayatına devam etmiştir. Sonraki dönemde Selanik’te *Ayine* (1875) dergisi kadınlara ve çocuklara içerikler üretmiştir. *Arkadaş* (1876) dergisiyle birlikte *Çocuklara Arkadaş*, *Çocuklara Talim*, Ahmet Mithat Efendi’nin çıkardığı *Tercüman-ı Hakikat*, *Çocuklara Rehber*, *Mecmua-i Nevresidegân*, *Vasıta-i Terakki*, *Debistan-ı Hired* vb. dergiler ileriki dönemde ortaya çıkmıştır (Okay, 2006). “Mümeyyiz, Sadakat ve Tercüman-ı Hakikat aynı adlı günlük gazetenin haftalık çocuk ekiyken, Nümune-i Terakki ve Debistan-ı

Hired okul dergisi, Ayine, Aile ve Parça Bohçası aile dergisi, diğerleri ise müstakil çocuk dergileridir” (Küçük, 2010: 228). Bunların yanında 1911’de *Talebe*, *Çocuk Bahçesi*, *Türk Yavrusu*, *Çocuk Yurdu*, *Çocuk Duygusu*, *Mektepli* dergileri çocuklara yönelik yayımlanan dergilerdir. *Çocuk Dünyası* (1913), *Çocuk Dostu* (1914), *Hür Çocuk* (1918) adlı süreli yayınlar da önemli ürünlerdir. Cumhuriyet sonrası 1940-1950’li yıllarda *Çocuk Haftası*, *Yavrutürk* ve *Çocuk Sesi* dergileri çıkmıştır. Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından 1932-1948 yılları arasında *Çocuk* adlı dergi yayımlanır (Şimşek, 2014).

Kültür Bakanlığı tarafından 1980’li yıllardan sonra da *Elma Şekeri*, Ziraat Bankası tarafından *Başak Çocuk*, Şekerbank tarafından *Şeker Çocuk*, Pamukbank tarafından *Pamuk Çocuk* ve İş Bankası tarafından *Kumbara* dergileri yayımlanmıştır. Yalvaç Ural tarafından 2001 yılında çıkarılan *Miço* dergisi oldukça ilgi görmüştür. Fatih Erdoğan tarafından çıkarılan *Kırmızı Fare*, TÜBİTAK tarafından bilimsel içerikleri çocuklara sevdiren *Bilim Çocuk* ve *Meraklı Minik* ve 2011 yılında Ayşe Şule Bilgiç tarafından yayımlanan *Pepee* dergisi; Türkiye’de yayımlanan önemli çocuk dergilerinden bazılarıdır. Görüldüğü üzere Türkiye’de çocuk dergiciliği çocuk edebiyatının genel gelişimine benzer şekilde günümüze kadar ilerleyerek devam etmiştir.

2.1.2. Çocuk edebiyatının işlevleri

Edebiyatın bir amacı olup olmadığı konusu Antik Çağ’dan bu yana oldukça uzun süre tartışılmalıdır. Platon, *Devlet* isimli kitabının üçüncü bölümünde gençlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine değinirken bazı nedenlerden dolayı edebiyata yönelik eleştirilerini dile getirmiştir. Şiirler ve masalların insan duygusunu yoğun şekilde coşturmasının bir sonucu olarak insanın salt aklını kullanabilme yetisinin zarar görme ihtimali üzerinde durmuştur. Platon, sanatın değişmez ve tek olanı yansıttığını ve bu nedenle sanatın hayata dair işlevinin sınırlı olduğunu belirtir. Aristo ise ünlü *Poetika* eserinde sanatın bizleri gerçeklikten uzaklaştırmadığını aksine yaşamın içinden gelen şairlerin bize yaşamı sunduğunu ifade eder (Moran, 1981). Bu anlamda edebiyat herhangi bir amaca yönelik olsun ya da olmasın, yaşamın gerçekliğinden kesitler sunarken okuyucunun düşünce ufkunu genişletir. Edebî eserlerin insanların yaşamına önemli katkıları vardır. Çocuk edebiyatı da genel edebiyatın içerisinde titizlik gerektiren özel bir alan olduğu için çocuk edebiyatının da genel edebiyat gibi birtakım işlevleri bulunmaktadır (Karagül, 2019). Leland Jacop (akt. Oğuzkan, 2021) çocuk edebiyatının işlevlerini: “Edebiyat insanı eğlendirerek onun hoş vakit geçirmesini sağlar, edebiyat ruha canlılık verir ve yaşama gücünü artırır, edebiyat yaşamı keşfettirir,

edebiyat kişiye kılavuzluk eder, edebiyat yaratıcılığı artırır ve edebiyat insanın dilini güzelleştirir” şeklinde açıklamaktadır. Bütün bu işlevleri düşünüldüğünde çocuk edebiyatından mahrum kalmanın kaybı daha çok göze çarpmaktadır.

Çocuk edebiyatının işlevlerini bilmek, ondan en iyi şekilde yararlanabilmenin koşullarından biridir. Çocuk edebiyatının işlevlerinden hangisinin ön plana çıkararak çalışmalar yapılacağı, çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Çocuğu ve eseri iyi tanıyan eğitimciler, çocuk edebiyatının hangi işlevinden nasıl yararlanacağını daha iyi planlayabilmektedir. Çocuğun bulunduğu yaş dönemi ve gelişim seyrine göre çocuk edebiyatının işlevleri de göz önüne alınmalıdır.

Çocuğun gelişimi bir bütündür. Bu nedenle çocuk edebiyatının herhangi bir gelişim alanına yönelik sağlayacağı katkı, çocuğun birden fazla gelişim alanına bütüncül olarak olumlu yansıtılabilmektedir. Çocuk edebiyatının kişinin gelişimine birçok katkısı olmasıyla birlikte başlıca öneme sahip olduğu düşünülen işlevleri aşağıdaki başlıklarda belirtilmiştir.

Ana dil bilinci edinme

Çocuk edebiyatı ürünleri, bireylerin dil bilinci edinmelerinde işlevseldir. Çocukların ana dillerini tanımaları, kullandıkları dilin zenginliklerini ve inceliklerini fark etmeleri; çocuk edebiyatının temel işlevlerindedir. Umek ve diğerleri (2003), çocuğun zihinsel, sosyal, dilsel gelişiminde ve temel akademik becerilerinin gelişmesinde çocuk edebiyatının işlevlerinin çok sayıda çalışmayla doğrulandığını ifade eder. Cheetham (2015), çocuk edebiyatının ana dili kullanımında ve ana dili kurallarının öğrenilmesinde işlevsel olduğunu, kelime öğretiminde sıklıkla kullanılması gerektiğini ve yabancı dil öğrenmede de çocuk edebiyatının kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu kazanımların elde edilebilmesi için çocuklara yönelik hazırlanan eserler dilin kullanım zenginliğini yansıtmakla birlikte ana dil sevgisi kazandıracak nitelikte olmalıdır. “Üretilen kitaplar, çocuklar için zenginleştirilmiş bir dil çevresi niteliğinde olmalı, onların dilsel duyarlılıklarını, becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeli, düşünce alanını genişletmelidir. Kitaplar bugünün diliyle, bugünün olay ve konularının yanı sıra, çocuğun çağlar boyunca yaşadığı durumları da anlatmalıdır” (Kaya, 2011). “Millî birlik ve beraberlik ancak toplum fertlerini birbirine perçinleyen dille sağlanır. Günümüzde bireylerde dil bilinci maalesef gelişen dünya şartlarına göre gittikçe azalmaktadır. Küreselleşme, çağdaşlaşma adı altında millî bilinç buna paralel olarak dil bilinci önemini yitirmektedir” (İpek, 2015: 36). Oysa bir ulusun üyeleri tarafından dilin duyarlı, bilinçli ve sevgiyle kullanılması; millet olma bilinci açısından son derece önemlidir. Çocuk edebiyatının ana dili

yapıtların çocuklara sunulması; çocukların dil becerilerini desteklemek adına önemlidir. Bu sorumluluklar yerine getirilmediğinde kendi dilinden uzaklaşan ve çocuk edebiyatının önemli bir işlevinden yararlanamayan bireylerin yetişmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Çocuk edebiyatının dilin kurallarını sezdirici işlevinden yararlanmak, daha önce de belirtildiği üzere bu çalışmanın amaçları arasındadır. Edebî ürünlerin dil bilgisi öğretiminde etkin kullanımı, çocuk edebiyatını ana dili bilinci kazanmadaki işlevine yönelik önemli bir uygulama örneği olacağı düşünülmektedir.

Kendini ve çevreyi tanıma

Kendini tanımaya yönelik keşif yolculuğundaki çocuğun elinde tuttuğu meşale, çocuk edebiyatıdır. Bu meşale, çocuğun çevresini de tanımasına yardımcı olacaktır. Karagül (2019), araştırmasında edebiyatın işlevlerini dört başlıkta ele alan Rita Felski yaklaşımını irdelemiş ve bu dört işlevin, çocuk edebiyatının işlevleri için de geçerli olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki ise çocuk edebiyatının tanıma işlevidir. Çocuk edebiyatının tanıma işlevi ile ilgili olarak çocuk edebiyatı eserlerinin çocuğa kendisini tanıtıcı niteliği olması gerektiğini ifade etmiştir. Çocuk edebiyatının tanımaya yönelik işlevi; kişinin kendi kendisini tanıması, kişinin çevresini tanıması ve çevresindeki bireyler tarafından kişinin tanınması şeklinde üç boyutta gerçekleşmektedir.

Çocuğun kendisini tanıması oldukça değerli bir kazanımdır. Çocuğun kendi gizil güçlerinin farkına varması kurmaca metinlerin sunduğu nimetlerdendir. Cain (2015), çocuğa yönelik karakter gelişiminde çocuğun kendisine yönelik farkındalığı için çocuk edebiyatının kullanılabileceğini ve bu sayede çocukların empati becerilerinin geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Kendini tanımak, kendi karakteristik özelliklerini bilmek; kişilerin sahip olması gereken temel yetilerden biridir. Antik Yunan vecizesi olarak Delphi’de yer alan Apollon Tapınağı’nın girişine altın harflerle “Kendini bil.” yazılmıştı. Kişinin kendini bilmesi ve tanıması; zorlu, zahmetli ama oldukça önemli bir süreci ifade eder. Kişi kendisini tanımadan hayatta başarılı adımlar atamaz ve sorunlarına etkili çözümler ortaya koymakta zorlanır. Kişinin, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması yaşam yolculuğunda büyük avantajlar sağlar. İlgilerini, tutumlarını ve yeteneklerini sağlıklı değerlendirebilmek, kişinin yaşamda gerçekçi ve kendine uygun amaçlar belirleyebilmesinde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Can’a (2014: 6) göre “Çocuk edebiyatının en önemli işlevi çocuğun psikolojisine yani ruhsal gelişimine katkıda bulunmasıdır.” Çocuk edebiyatı, çocuğun hangi durumlarda neler düşünebildiğini, neler hissedebildiğini; çocuğa kendisinin fark etmesini sağlar. Çocuk

edebiyatı ürünlerindeki olay ve kahramanlar aracılığıyla çocuklarda öz-farkındalık gelişir. “Çocuk okuduğu nitelikli metinleri yordayarak kendine bir yaşam çizgisi belirler, kahramanla özdeşim kurar, onun yaşadıkları duygulardan ve olaylardan etkilenir. Kahramanla çıktığı yolculuk sonucunda çocuk, kendi yaşamsal gerçekliğindeki olaylara anlamlar yükler” (Karababa, 2017: 170). Çocuk tarafından yapılan ve oldukça yararlı bu içsel keşif yolculuğu, çocuk edebiyatı ürünlerinin katkısıyla sağlıklı bir zemin üzerinde devam eder.

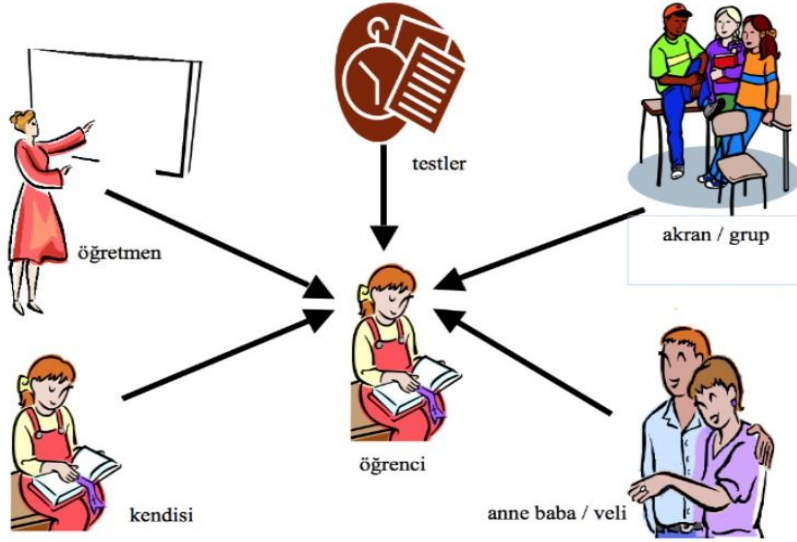
Çocuğun kişisel estetik ölçütlerini tanımasında çocuk edebiyatı etkin rol oynar. Çocukların okuma alışkanlığı kazanması yanında kendi okuma eğilimlerini de belirlemelerine katkı sağlayan edebî ürünler, bu konuda işlevsel olmaktadır. Çocuklara yönelik eserlerin kaleme alınması titizlik ve emek isteyen bir süreçtir. Çocuğun kendi okuma sorumluluğunu alabilmesi için farklı türlerde kitaplarla buluşmuş olması ve eserlere yönelik kendi kişisel değerlendirme ölçütlerini olgunlaştırması gerekir. Böylelikle çocuğun kendi ilgilerini, kendi duygularını keşfetmesine katkı sağlanmış olur. Bu kişisel estetik bilincin yapılandırılma süreci, zamanla gelişen bir beceriyi ifade etmektedir. Sever’e (2017) göre çocuğun günlük yaşantısında devamlı gördüğü, deneyimlediği durumları ve yaşantıları basit şekilde ele alan eserler çocuk için mühim olmaktan git gide uzaklaşır. Bu nedenle kuru bir anlatım yerine okuyucunun kendi estetik tarzını tanımasına ve bunu geliştirmesine yararlı ürünlerin çocuklara sunulması önemlidir.

Çocuğun çevresindeki fırsatları doğru değerlendirebilmesi için hem kendi beceri alanlarının kapasitesini hem de çevresini sağlıklı bir şekilde analiz edebilmesi gerekir. Çocuğun çevresini tanımasında, içinde yaşadığı çevrenin koşullarını fark etmesinde ve kendi kişisel özellikleri ile birlikte çevresinin özelliklerini birlikte ele alabilmesinde çocuk edebiyatı işlevseldir. Kendisini ve çevresini gerçekçi şekilde tanıyan çocuk için sosyalleşme problemleri de en aza inmektedir. Çocuğun gelişimsel özelliklerinin ayrılmaz bir parçası olan sözlü ve yazılı çocuk edebiyatı ürünleri, onların sosyal gelişimlerine, iletişim becerilerine çok yönlü katkı sağlar. Dil ve kültür ilişkisi bağlamında konuyu ele alırsak hem sahip olduğu ana dilinin zengin kullanım olanaklarına vakıf olmak hem de içinde yaşadığı toplumu tanımak; sözlü ve yazılı çocuk edebiyatı ürünlerinin sunduğu olanaklar arasındadır. Çocukların sosyal gelişim becerilerini erken yaşta edinmeleri, gelecekte sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak sağlar. İnsan sosyal bir canlıdır. İnsanlarla birlikte yaşayabilmenin ve hayatta başarılı olabilmenin önemli şartlarından biri de çevreyi tanıma ve diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmektir. Bu açıdan çocuk yazını, çocukların içinde yaşadığı çevre tarafından uygun

bulunan ya da bulunmayan davranış özelliklerini onlara kavratarak çocukların sosyal gelişimine katkı sağlar. Turan (2005), arkadaş seçimlerinde sorun yaşayan çocuklara, çocuk edebiyatı ürünlerinin nasıl yol gösterici olabileceğini ve katkı sağlayabileceğini araştırmış; çocukların sorunlarını çözme noktasında beceri edinmelerinde çocuk edebiyatının önemini ifade etmiştir.

Çocuğun doğru şekilde tanınması ve uygun eserlerin tavsiye edilmesinde çocuk edebiyatı işlevseldir. Bunun için öncelikle çocuğun birey olarak kabul edilmesi ve tanınmaya değer bir varlık şeklinde ele alınması gerekmektedir. Özellikle çocuğun ailesinin ve öğretmenlerinin çocuğa yönelik uygun eserler önerebilmesi için çocuğu tanımaları gerekmektedir. Çocuğun ilgisine, tutumuna ve kişilik özelliklerine uygun nitelikte eserler belirleyebilmenin ön koşulu; çocuğu tanımadır. Görüldüğü üzere çocuk edebiyatı çocuğun tanınması gibi bir süreci gerekli kılarak onların birey olarak fark edilmesinde etkin rol oynamaktadır.

Aile içinde çocuk edebiyatı ürünleri kullanılarak kitap okuma, anlatma, canlandırma vb. gibi etkinlikler yoluyla hem çocuğun ilgi ve sevgi gibi temel gereksinimleri karşılanır hem de aile bağlarının kuvvetlenebileceği bir iletişim zemini oluşturulur. Çocukların kendisini ve çevresini tanınmasında aile içerisindeki bireylerin iletişimleri ve etkileşimleri önemli rol oynamaktadır. Ebeveynleri ile birlikte zaman geçiren ve onlarla etkinlikler yapan çocukların daha mutlu olduğu, sosyal yaşamlarında daha etkili iletişim kurabildikleri bir gerçektir. Dünyanın en mutlu çocuklarının yaşadığı ülkeler incelendiğinde bu sonuçları görmek mümkündür (Acosta ve Hutchison, 2017). Burada yine çocuk edebiyatı önemli bir görevi üstlenir. Okuyan ve diğerleri (2012), aile içi iletişimin kuvvetlenmesi açısından farklı aile yapıları ve anne baba tutumlarının çocuk edebiyatı ürünleri aracılığı ile çocuklara sunulması gerektiğini ifade eder. Böylelikle çocuklar okudukları nitelikli kitaplar aracılığıyla farklı durumlara karşı hoşgörülü olabilme ve davranış repertuarlarını genişletme imkânları bulabilmektedir. Bu kazanımlar, aile içindeki iletişime de olumlu yansıtacaktır. Çocuğun ihtiyacı olan ilgiyi görebilmesi, onun sağlıklı bir yetişkinlik dönemine hazırlanması; çevresiyle en önemlisi de ailesiyle olan iletişimin kalitesine bağlıdır. Bu anlamda çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların hem sağlıklı aile içi iletişimlerinde hem de aileleriyle birlikte zaman geçirebilmelerinde işlevsel olan estetik uyaranlardır. Çocuk edebiyatı ürünleri, anne ve babaların çocuklarına zaman ayırabilmeleri konusunda birer organize edici, teşvik edici materyaller olarak karşımıza çıkmaktadırlar.



Şekil 2.2. Öğrencinin çevresiyle etkileşimi.

Şekil 2.2’de (MEB, 2006) görüldüğü üzere öğrencinin etkilendiği kişiler akran/grup, öğretmeni, veli ve kendisi şeklindedir. Şekil 2.2’de gösterilen kişiler, aynı zamanda öğrencinin iletişiminin en yoğun olduğu kişileri de ifade etmektedir. Öğrencinin hem kendisiyle hem çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesinde çocuk edebiyatı ürünleri işlevseldir. Burada önemli olan ise öğrencinin çevresindeki bu kişilerin çocuk edebiyatının işlevi konusunda farkındalık kazanmış olmalarıdır. Çocuğun örnek aldığı kişilerin çocuk edebiyatı konusunda bilinçli olması, çocuğun kendisini ve çevresini tanımasında büyük avantajdır. Bu yüzden öğretmenlerin çocuk edebiyatı konusunda farkındalığı kadar kendilerinin de okuma alışkanlığına sahip olması, öğrencinin ailesi ve arkadaş grubunun da okuma konusunda olumlu bir tutumu olması gerekmektedir. Öğretmenler, çocuk yazını ile ilgili sahip olduğu bilgi birikiminden yola çıkarak öğrencilerinin sahip olduğu kişilik özelliklerini de göz önüne alıp öğrencilere uygun yapıtları önerebilmelidir. Cremin ve diğerleri (2008), çalışmalarında 1200 öğretmenin katıldığı anket sonuçlarından öğretmenlerin kendi okuma alışkanlıklarının, okuma tercihlerinin ve çocuk edebiyatına dair bilgilerinin okulda edebiyat ürünlerini kullanma durumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Böylelikle öğretmenlerin çocuk edebiyatı bilgisi, yazar ve eser repertuarı; okulda çocuk edebiyatı uygulamalarına yön veren belirleyici etkindir. Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre Türkçe öğretmen adayları zamanında öğretmenlerinin tavsiyesine dayalı olarak çocuk kitapları okumuş, daha az sayıdaki kitapları internet yoluyla öğrenmiştir. Buradan hareketle de çocukların hangi kitapları okuyacakları konusunda temel kaynağın öğretmenler olduğu söylenebilir. Branşı ne olursa olsun bir öğretmen açısından çocuk ve gençlik edebiyatı alanında kendini geliştirebilmek, bu açıdan çok önemlidir. Bunun yanında ailenin de süreçteki

görevi büyüktür. Er ve Arıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada da okuma ve aile programı uygulanan velilerin öğrencilerinde okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının diğer öğrencilere göre daha çok geliştiği sonucu elde edilmiştir. Öğrencinin çevresi tarafından çocuk edebiyatının işlevlerinin farkında olunması, onun okuma kültürü edinmesinde doğrudan etkilidir.

Görüldüğü üzere çocuğun kendisini ve çevresini tanıma sürecinde, çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanabilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Eserin özelliklerini iyi bilmekle birlikte öğrencilerinin karakteristik özelliklerini de tanıyan bir öğretmen; uygun kitabı, uygun zamanda, uygun öğrenciyle buluşturabilmelidir. Böylesine bir bilinçli yönlendirme, çocuk edebiyatının tanıma konusundaki işlevsel kullanımında önem arz etmektedir.

Duyarlılık kazanma

Edebî ürünler sadece düşünceleri ya da fikirleri beslemez, çocukların duygu dünyasını da hareketlendirir. Çocukların duygu dünyalarında yer edinmesini beklediğimiz sevgi, merhamet, şefkat vb. duyguların erken yaşta şekillenmesi ve gelişmesinde çocuk edebiyatı oldukça işlevseldir. Değerlerin aktarımında ve içselleştirilmesinde çocuk edebiyatının rolü önemlidir. Johnson-Visikoknox (2016), masalların çocukların kişilik ve ahlak gelişiminde önemli olması yanında bunların çocukların karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı materyal olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. “Erken yaşlardan başlayarak nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşan çocuklar barış, dürüstlük, adalet, eşitlik, özveri, çalışkanlık, hoşgörü, sevgi, saygı, nezaket, haksızlıklara karşı durma, sorumluluk gibi temel insani değerleri temsil eden karakterlerle eşduyumsal ilişki kurar, kişiliklerini bu değerlerle biçimlendirebilirler” (Aslan, 2021: 61). Çocuğun doğaya, insanlara ve diğer canlılara yönelik duyarlılığını arttırmada çocuk edebiyatı ürünleri önemli kaynaklardır.

Çocuk edebiyatı içerisinde yer alan metinlerin değerlere yönelik katkısı önemlidir. Çocuğun içinde yaşadığı toplumla uyumuna olanak sağlayan değerleri; yaşantısında sürdürülebilir duruma getirmesi; çocuk edebiyatının bu yönden besleyiciliği ile mümkündür. “Yetişkinler için ayrıcalık göstergesi olan değerler çocuklarda zaten vardır. Ancak keşfedilmesi, işlenmesi, sürdürülmesi ve geleceğe taşınması ebeveynlerin, öğretmenlerin, yazar ve şairlerin ilgisine bağlıdır” (Şimşek, 2011: 12). Korkutan ve Kaplan (2022), Çocuk Kalbi adlı çocuk romanını Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade edilen kök değerler bakımından araştırarak kök değerlerin tamamının bu eserde yer edindiğini belirtmiştir. Bu

çalışma, çocuk edebiyatının değer aktarımındaki işlevine Türkçe dersi bağlamında bir örnektir.

Değer aktarımında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise çocuğun okuduğu eserdeki kahramanlarla özdeşim kurabilmesidir. Bunun için de çocuğa yönelik eserlerde çocuk gerçekliğinin göz ardı edilmemesi gerekir. Çocuk, gerçekçi olmadığını düşündüğü kahramanın duygularını anlamaya karşı da yeterince meraklı olmayacaktır. Bu durum, çocuğun eserden hareketle duyarlılık kazanmasına ve değerleri keşfetmesine yönelik engel olabilmektedir.

Okullarda çocukların duyarlı kişilik özellikleri edinmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılmalıdır. Karatay'a (2011) göre okullarda uygulanan karakter eğitiminde edebî ürünlerden faydalanmak, oldukça yararlı bir yöntemdir. Öğrencilerin okuma faaliyetlerinde olumlu karakter ölçütlerine uyan özelliklerin edebî eserler yoluyla incelenmesi, öğrencilerdeki hayal gücünün yanında ahlaki olarak olayları ve kişileri değerlendirebilme becerilerini harekete geçirir. Bu edebî eserlerle öğrencilerin olumlu tutum ve davranışları benimsemeleri, değer aktarımıyla daha duyarlı bireyler hâline gelebilmelerinin yolu açılır. Yılmaz (2016), çocuklarda olumlu davranış özellikleri kazandırabilecek hayvan karakterlerinin olduğu çocuk edebiyatı eserlerini inceleyerek bunlara yönelik liste çalışması yapmıştır. Ayrıca bu eserlerin karakter özellikleri açısından olumlu iletiler barındırdığını ifade etmiştir. Kaya (2019), çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin gelişiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin işlevsel olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnsan olarak yaşayabilmenin temel gereksinimlerini ifade eden empati (duygudaşlık), saygı, sevgi vb. duygular hem kişinin kendi duygusal gelişimi hem de toplumsal düzen için önemlidir. İbret ve diğerleri (2019), öğrencilerin çevre ve doğa duyarlılığını geliştirebilmek adına yaptıkları eylem araştırmasında öğrencilere bir dizi etkinlik uygulamıştır. Öğrencilere uygulanan etkinlikler arasında öyküleri de kullanarak bunların çözümlemeleri ile öğrencilerin çevre ve doğa duyarlılığının arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Karatay ve diğerleri (2015), çocuk edebiyatı ürünlerini temel alarak geliştirdikleri karakter eğitimi uygulaması sonrasında öğrencilerin *sevgi, saygı, çalışma, sorumluluk, sabır, hoşgörü, anlayışlı olma, dürüstlük, misafirperverlik, temizlik, diplomasi - iletişim kurma ve kurallara uyma* gibi okulda ve okulun dışındaki davranışlarında iyi yönde değişimlerin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere çocuk edebiyatı; öğrencilerin farklı alanlarda duyarlı olmalarına, olumlu karakter özellikleri edinmelerine ve değer kazanmalarına katkı sağlayan bir alandır.

Çağa ve geleceğe ayak uydurma

Çok kültürlü ve küreselleşen dünyaya çocuğun ayak uydurabilmesinde çocuk edebiyatı oldukça işlevseldir. “Çocuk edebiyatı ve hikâye anlatımı, okul müfredat etkinliklerine dâhil edildiğinde öğrencilerin küresel gelişimini ve refahını teşvik etmede yardımcı olur” (Pulimeno ve diğerleri, 2020: 13). “Çok kültürlü edebiyatı okumanın olumlu bir sonucu, çocukların kendilerini okudukları edebiyatta görmeleridir. Kültürel gurur, aşinalık, aidiyet duygusu ve kültürel öz saygıyı besleyen metinsel görüntüleri deneyimlemek için güçlendirici bir fırsat sunar. Edebiyat, çocukların kendilerini ve kendilerine özgü ve küresel toplulukları anlamalarına yardımcı olur” (Levin, 2007: 101). Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun küresel anlamda ufkunu genişletir. Çocuğa küresel düşünme boyutu kazandırır. Çocuklar için çok kültürlülüğün oluşturulmasında çocuk kitapları işlevseldir. Marx’a (2022) göre kültürlerarası anlayış için küresel okumanın değeri, çocuk edebiyatının önemini artırmaktadır. Küresel çocuk edebiyatı, çocuğun içinde yaşadığı dünya ile kültürlerarası etkileşime girebileceği değerli kaynakları ifade eder. Bu kaynaklar yoluyla çocuğun içinde yaşadığı çağı erken yaşta tanıyabilmesine imkân sağlanır. İçinde yaşadığı çağı tanıyan çocuk, çağa ayak uydurabilmekte daha başarılı olacaktır. Yaşadığı çağa ayak uyduramayan, nitelikli eserlerle okuma alışkanlığı kazanamayan bireyler ise kişisel fikir dünyalarında daralma yaşayacaktır. Bu bireylerin hayal dünyası ve mekânsal algıları giderek fakirleşecektir. Bu nedenle çocukların nitelikli eserlerle buluşabilmesi hem çağa ayak uydurabilmeleri adına hem de zengin bir düşünce gücüne sahip olabilmeleri adına önemlidir.

Okumayan ve çağa ayak uyduramayan bireylerin özelliklerinden birisi de yaşamı ve dünyayı kendi çevresinden ibaret zannetme yanlıgıdır. Bu kimseler içinde bulunduğu çağa ayak uyduramadığı gibi geleceğin dünyasını da öngöremez. Bunun yanında okuma alışkanlığı kazanamayan kişilerde küresel kültüre uyum sorunu da belirgindir. Bu yüzden çocuklar, kitaplarla bağlarını kuramadığında çocuk edebiyatının önemli bir işlevinden yani çok kültürlülüğün sağlanmasından mahrum kalmaktadır.

Günümüzde teknolojinin, bilimin ve sanatın gelişim seyri çağın ihtiyaç duyduğu insan tipini ortaya koymaktadır. Çocukların içinde yaşadıkları teknoloji çağına ait gelişmeleri takip etmeleriyle birlikte bu gelişimin ufkunu ilerletebilmelerinin yolu, çocuk edebiyatının onlara sunacağı nimetlerle açılabilir. Konuyla ilgili Axell (2019), çalışmasında çocuk edebiyatının teknolojinin doğası ve teknolojinin geçmişte, şimdi ve gelecekte; bireyler, toplum ve doğa üzerindeki etkileri hakkında yaratıcı tartışmalar için bir başlangıç noktası olabileceğini

belirtmiştir. Bunların yanında günümüzde kullandığımız teknolojik ürünlerin bazıları icat edilmeden önce bilim kurgu türündeki eserlerin içerisinde yer aldığı da bilinmektedir. Fantastik türdeki çocuk edebiyatı ürünlerinin onların zihinlerinde kurgu oluşturma becerilerini ortaya çıkaracağı, teknolojinin işlevi üzerine yapılan tartışmalar için başlangıç olabileceği unutulmamalıdır.

Geleceğin teknoloji dünyası için adı geçen yapay zekâ, uzay çalışmaları, savunma sanayisine yönelik teknoloji geliştirme çalışmaları vb. konular; çocukların erken yaşta kitaplarda karşılaşabilecekleri içeriklerdir. Edebî eserlerdeki bu yönde oluşturulan içerikler, öğrencilerin bilimsel meraklarını devindirir. Günümüzdeki bilim insanlarının, mühendislerin, yazılımcıların; bir zamanların çocukları olduğu unutulmamalıdır. Şimdiki çocukların da geleceğin bilim insanları, mühendisleri olacağı gerçeğinden hareketle onların geleceğe dair anlam ve düşünce evrenlerinin geliştirmesine fayda sağlayacak yapıtların varlığı çok önemlidir. Çağa ayak uyduran bireylerin ve geleceği öngörebilen zihinlerin yetişmesinde çocuk edebiyatının gücünden yararlanılmalıdır.

Çocuğun edebî yönden her bir gelişim döneminde beslenmesi onun geleceğe hazırlanmasında önemlidir. Okumaya dair olumlu tutumun gelişiminde de geleceğe doğru giderek artan bir okuma sevgisi ancak gelişim döneminde gereken çalışmaların yapılmasıyla mümkündür. Daha genel bir çerçeveden bakılırsa ilkokul döneminde gerçekleştirilmeyen okuma alışkanlığı edinmede kritik beceriler, ortaokulda daha büyük zorluklara neden olmaktadır. Bu durum, ortaokulda okuma kültürü edinmeyi zorlaştırmaktadır. Benzer şekilde ortaokulun özellikle ilk yıllarında okuma alışkanlığı edindirme çalışmalarında yaşanan aksaklıklar, ortaöğretim yıllarındaki gençlik edebiyatı dönemine yansımakta ve artık bu sorunlar nedeniyle kişinin okuma alışkanlığı edinmesi çok ciddi rastlantılara terk edilmiş olmaktadır. Bunun için her bir eğitim ve öğretim kademesinde okuma alışkanlığı edindirmede yapılması gereken çalışmalar ve dikkat edilmesi gereken ölçütler belirlenmeli, okumaya alışma açısından kritik dönemleri ifade eden zamanlar, verimli geçirilmelidir. Böylelikle çocuğun geleceğe hazırlanışında onun adına yapabilecek en faydalı çalışmalardan birisi olan okuma alışkanlığı, birikimle ilerleyen bir süreçle çocuğa kazandırılmış olur. Ters durumda ise içinde yaşadığı çağı anlamayan, kültürlerarası bilinci olmayan ve geleceği öngöremeyen bireylerin yetişmesi doğaldır.

Sorun çözüme becerisi geliştirme

Çocuk edebiyatı, çocukların sorun çözüme becerisini kazanmasını ve problemlere karşı çözüm bulmada üretken olmalarını sağlar. Çocuklar, okuduğu kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurarak sorun çözüme aşamasında yaratıcı düşünce üretebilecek yeterliliğe erişir. Sorunlarını çözebilen insan yetiştirmenin ön koşullarından biri de erken yaşta bu beceriye kitaplarla kapı aralamaktır. “Sanatsal bir uyaran olarak hazırlanmış çocuk ve gençlik kitaplarında, sanatın insanı değiştiren, yenileyen anlayışının yansıtılması; okurlara, özellikle çocuk ve gençlere, sanatçının diliyle, çizgisiyle kurguladığı; ona kendi duyarlılığı ile yeniden şekillendirdiği yaşam durumlarının sunulması, onların değişik kişilerle tanışmasını sağlar” (Gültekin, 2011: 54). Böylelikle çocuk, okuduğu eserler aracılığıyla kendi deneyimlerinin sınırlarını aşarak başka mekânlarda başka zamanlarda ve farklı deneyimlere şahitlik eder. Bunun için çocuğa sunulan eserde sorunlara çözümü açısından farklı deneyim zenginliği olmalı ve sorunların çözümüne çocuk ortak edilmelidir. Sorunların çözümü doğrudan eserde sunulmamalı, sorun çözümünde çocuk okura da düşünme fırsatı bırakılmalıdır. Bu dolaylı deneyimler, onların yaşamları boyunca karşılarına çıkabilecek sorunlara çözüm bulmalarında hazırlayıcı ön bilgiler olarak zihinlerine yerleşir.

İnsanlar sadece kendi deneyimlerinden ders çıkarmaz, başkalarının deneyimlerinden de ders çıkarır. Rudman (1995), çalışmasında boşanma, miras, istismar ve ölüm vb. gibi çözümlenme sürecinde kaygı duyulabilecek bu sorunlarla çocukların başarılı bir şekilde yüzleşmelerine yardımcı olmak için kitapların kullanılmasına yönelik pratik öneriler sunmuştur. Çocukların seviyesine uygun şekilde bu sorunları konu edinen eserler, yaşamın gerçekliğini sunması adına önemlidir. Okunan eserlerdeki kahramanların çocuğun kendisiyle özdeşim kurabileceği nitelikte olması gerekmektedir. Eserler, çocukların sorun çözüme senaryolarına katkı sunabilecek içerikte olmalıdır. Hayatın gerçekleri arasında yer alan ve çocuğun karşısına çıkması muhtemel sorunların çocuktan gizlenmesi yerine çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerine uygun olarak eserlerde yer alması sorun çözüme becerisi adına önemlidir. Çocukların okudukları eserlerdeki kahramanın duygu durumları, olaylara karşı verdiği tepkiler ve karşılaştığı sorunları çözüme şekilleri; şüphesiz çocukların kendi sorun çözüme tarzları üzerinde etkili olacaktır.

Çocukların baş etmekte zorlandıkları sorunlara özel olarak yardımcı olabilecek çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılması, bibliyoterapiye yönelik bir uygulama örneği olarak ele alınabilir. Böylelikle edebî eserler aracılığıyla çocuğun çözmekte uğraştığı bir sorun alanına

katkısı sağlanmış olmaktadır. Öner (2007); bibliyoterapiyi, doğru zamanda, doğru bireyle, doğru kitabı bir araya getirmek şeklinde tanımlar ve bu yaklaşımın sadece klinik bir tedavi yöntemi olmadığını ifade eder. Leana (2012: 188), çalışmasında bibliyoterapinin uygulamasının belirli bir plan ve özen gerektirdiğini belirterek bibliyoterapiyi “Okumayı seven öğrencileri edebiyatla bir araya getirerek kendi iç dünyalarını anlama ve irdeleme konusunda uygulanabilecek bir tekniktir” diyerek tanımlar. Bulut ise (2010: 25) bibliyoterapinin faydalarını şu şekilde ifade eder: “Bibliyoterapi, sınıf öğretmenlerinin çocuklara uygun sosyal davranış, arkadaşlık ilişkileri, sıkı çalışma ve iyilik yapma gibi değerleri öğretmesinde de bir araçtır. Bibliyoterapi okumayı sevmeyen ve kitaplarla tanışmamış çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için bir fırsat verir. Çocuk ilk defa okumadaki güzelliği fark eder. Bu aynı zamanda onun sosyal gelişimine de katkıda bulunur.” Karagül (2018), bibliyoterapi uygulama sürecinde eğer çocuk edebiyatı kullanılacaksa öncelikli aşamanın çocuğun çok iyi tanınması olduğunu ifade etmiştir. Çocuğun ilgilerini, yeteneklerini, sahip olduğu kişilik özelliklerini bilmeden çocuğa kitaplarla ilgili yönlendirme yapmak; rastgele gelişen bir sürece davetiye çıkarır. Bunun yanında çocuk edebiyatı ürünlerini yeterince tanımadan yapılan tavsiyeler de plansız süreçlere zemin oluşturur. Bu yüzden öğretmenlerin çocuk kitaplarını okumaları, bunlar üzerinde düşünceleri, incelemeler yapmaları ve literatürden hareketle bu kitapların sahip olması gereken ölçütleri göz önüne alarak incelediği eserleri tematik şekilde listelerine almaları gerekir. Emek ve sürekli bir güncelleme gerektiren bu süreçlerin sonunda öğrencilerde yaşanacak olumlu yönde değişimler, iş doyumunu açısından da öğretmenlere ödül niteliğinde olacaktır. Çocukların karşılaştıkları sorunların çözümünde edebî ürünlerin gücünden yararlanılırken çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun okuduğu eserdeki sorunlara yönelik çözüm üretmede istek oluşturan, çocuğu bu sorunların kaynağına inmeye teşvik eden kurguya sahip eserler tercih edilmelidir.

Forgan (2003), çocuk edebiyatı ürünleri kullanarak sorun çözebilme uygulamalarını içeren çalışmasında kırk ayrı edebî eserden faydalanıp bunlara yönelik ders planları hazırlamıştır. Bu çalışmada, sorun çözme stratejileri öğrencilere eserlerde yer alan kahramanların sorunlara yaklaşım şekli üzerinden öğretilmektedir. Kolencik ve Bernadowski (2008), çocukların baş etmekte zorlandıkları kişisel zorluklara ve yaşamdaki birtakım talihsizliklere (zorbalık, ölüm, engelli akranların kabulü, kardeş rekabeti, kültürel farklılıklar...) yönelik öğrencilere kütüphanelerdeki kitaplar aracılığı ile destek olduğunu ve kitapların bu süreçte işlevsel olduğunu ifade etmektedir. Çocuğun, kendisi ile okuduğu

eserlerin kahramanları arasında sağlıklı bağ kurabilmesi, sorun çözme becerisini edinmesinde önemli etkiye sahiptir.

Büyüleme

Edebiyatın büyüleme işlevi çocuklar için de geçerlidir. Karagül (2019), çocuk edebiyatının büyüleme rolünü, temel olarak düş kurdurmadaki katkısı yönüyle açıklar. Düş dünyasının sınırlarını genişleten çocuğun zihinsel ve dilsel gelişimi de bundan olumlu şekilde etkilenecektir. Düşünce sınırlarının genişlemesi ise dile yansiyacaktır. Alman filozof Ludwig Wittgenstein, “Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarıdır” diyerek düşüncenin ve dilin etkileşimine dikkat çekmiştir. Bu yüzden çocukların nitelikli düşler yoluyla mekândan ve zamandan bağımsız olarak düşünce ufuklarını genişletmelerinde ve buna paralel olarak da dil kabiliyetlerini artırmalarında çocuk edebiyatı işlevseldir.

Okuduğu edebî eserden etkilenen ve düş gücünü harekete geçiren bir çocuk, düşünce sınırlarını zaman ve mekân anlamında genişletecektir. Çocuğun zaman ve mekân kavrayışındaki derinliği artıran kurguya sahip eserler, çocuğa nitelikli düş kurdurmada etkin olacaktır.

Büyüleme çocuğun zihinsel süreçlerini de kapsayan bir işlevi ifade etmektedir. Çocuk edebiyatı, çocuklara düş kurma, düş gücünün sınırlarını genişletme imkânlarını sunarken onların zihinlerinde farklı bağlantılar oluşmasına zemin hazırlar. Estetik yönden haz almasını sağlar. Çocuğun estetik olarak iyiye ve güzele yönelmesine zemin hazırlayan eserler, estetik niteliği olan çocuk edebiyatı ürünleridir. “Çocuk estetik haz alma ihtiyacını en güzel ve en ulaşılabilir şekilde çocuk edebiyatından karşılar” (Can, 2014: 6). Edebî eserler, çocuğun sadece bilgilenmesine değil onun hayret duygusunu yaşamasına, düş kurabilmesine kapı aralar. Bu yapıtlar, çocukta düş kurma gibi önemli bir işlevi yerine getirir. Çocuğun düş kurabilmesi, düş gücünü geliştirebilmesine çocuk edebiyatı yapıtlarındaki kurgu ve kahramanların katkısı önemlidir.

Düş kurabilme yetisi, insan zihninin sahip olduğu önemli bir nitelik olmakla birlikte insanlık medeniyetinin gelişimindeki rolü büyüktür. Olmamış bir olayı, durumu ya da nesneyi düşleyerek bunu gündelik yaşantısına yansıtabilen insanoğlu; düşüncesinin de sınırlarını genişletmiştir. Modern fantastik çocuk yazını, bu yönde çocukların düş kurma yetilerini desteklemektedir. “Fantastik yazının amacı, gerçeküstü bir düzlemde düş gücünün sınırsız olanaklarından yararlanarak okurun yaşamına yeni bir soluk kazandırmaktır. Bu bağlamda

düşündürme, sezdirme yoluyla okurun/çocuğun, düşünme yetisini geliştirmek modern çocuk yazınında gün geçtikçe önem kazanmaktadır” (Tunç ve Akın, 2020: 48).

Çocuğun kendisi ve insanlık için iyi düşler kurabilmesi, düş gücünü olumlu yönde geliştirebilmesi için de özündeki iyi insanın ortaya çıkarılması gerekmektedir. Çocuğun kurduğu düşler onun benliğinden izler taşıyacaktır. İnsanlığa ve kendisine dair faydalı düşler kurabilmesi için çocuğun özündeki iyinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Çocuğun düş dünyasını devindirebilecek eserlerin gerçeklik ve kurgu arasındaki dengeyi çocuk gerçekliği bağlamında uygun bir dengede tutması gerekmektedir. Eserlerin çocuğu düş kurmada teşvik edici olabilmesi için çocuk gerçekliğini göz önüne alması çok önemlidir. “Çocuklar için yapılacak edebiyatta ‘çocuk bakışı’, ‘çocuğa göre’lik ve ‘çocuk gerçekliği’ birbirini tamamlayıcı üç kavram olarak düşünülmelidir. Çocuk anlayışı değiştikçe bu üç kavramın içeriği de değişmektedir” (Şirin, 2016: 25). Çocuğun büyülenmesi, hayret etmesi ve düş kurması; çocuk edebiyatının onlara sunduğu büyük fırsatlardır.

Bilgilendirme

İnsanı edebî eserleri okumaya yönelten temel gereksinimlerden birisi de bilme ihtiyacıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri estetik haz sunmasının yanında çocuğa bilgi edinme kaynağı olarak da katkı sağlar. Sokrates’e göre yaşamda doğru seçimler yapabilmenin koşulu, insana ve yaşama ait bilgiyi doğru şekilde elde edebilmektir. Böylelikle doğru bilgi sayesinde yapılan seçimler kişiyi mutlu kılar. Dolayısıyla mutlu olabilmenin temelinde bilgiyi doğru şekilde elde edebilmek yatar. Çocuğun da estetik ve etik olarak iyiye, güzele yönelebilmesi; seçimlerinde doğruyu bulabilmesinde bilgi sahibi olmaya ihtiyacı vardır. Çocukların bilmenin hazzını yaşayabilmesi için bu yönde talepleri ve merakları olmalıdır. Çocuk edebiyatı, onların bilme isteğini artırıcı ve bu yönde cesaretlendirici niteliği ile çocukların bilme gereksinimlerini karşılamalarına katkı sunar. Ünlü şair Horatius, “Sapere Aude!” (Bilmeye cesaret et!) diyerek bilmenin, sorgulamanın cesaret isteyen yönünü vurgulamıştır. Çocuk edebiyatı ürünleri; öğrencilerin bilgi birikimine katkı sağlayabilir, öğrencilerin okuma arzusunu artırabilir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun bilgi edinmesinde etkili olmakla birlikte burada önemli olan husus, çocuklara zaten bildiği konuları sunan yapıtlardan ziyade çocuk tarafından bilinmeyen ortaya koyan yapıtların tercih edilmesidir. Çocuk edebiyatının bu yöndeki bilgilendirici işlevi, ders kitaplarını akla getirirse de çocuk edebiyatı ürünleri sanatsal bir

uyaran olma özellikleri bakımından ders kitaplarından ayrılır. Çocuk edebiyatı ürünleri doğrudan bilgi verme, nasihat etme şeklinde içeriğe sahip olduğunda estetik olarak haz alamayan çocuğa bu durum sıkıcı gelebilmektedir.

Kavramlar hakkında çocukların bilgi edinmesi ya da bunları düşünsel etkinliklerinde kullanabilmeleri için çocuk edebiyatı alanından yararlanılmalıdır. Çocuk edebiyatı eseri, çocuğun kavram bilgisine katkı sunmalıdır. Düşünce üretmeye kavramlar aracılık eder. “Çocuk okurun kavram dünyasını geliştirmenin en etkin yolu ise onun gelişim düzeyine uygun olan, sanatın duyarlılığını, inceliklerini, estetiğini sanatçı duyarlılığı ile buluşturmayı başarmış çağdaş çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşmasını sağlayabilmektir” (Lüle Mert, 2016: 1253). “Öğrencilerin okudukları hikâyeler aracılığıyla kendi dünyalarına dair içgörüler geliştirmek için kavramsal olarak düşünmeleri gerekir. Daha geniş konulara ve fikirlere derinlemesine dalmak için belirli hikâye olaylarının, bağlamın ve karakterlerin ötesine geçebilmeleri gerekir” (Thomas, 2008: 25). Çocukların kavram gelişimleri hakkında çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılması, kavramsal düşünme becerilerine katkı sağlamaktadır.

Günümüzde bilgiye erişim gelişen teknoloji ile oldukça hız kazanmıştır. Önceleri çocukların okuma kitaplarından bilgi edinmeleri oldukça işlevsel olsa da günümüzde insanlar birçok kaynaktan gelen bilgi deryası içinde yönünü bulabilmeye çalışmaktadır. Çocuk edebiyatının doğrudan bilgi verici işlevi yerine güvenilir bilgi kaynaklarına erişim konusunda rehber olması, bilgiyi değerlendirme aşamasında yöntem sunması gibi işlevleri günümüz için daha önemli olmuştur. Bu nedenle çocuklara yönelik yazılan eserler, tüm bilgiyi doğrudan vermek yerine çocuktaki bilgiye erişme heyecanını artırmalıdır. “Çocuk edebiyatının önemli kaynaklarından biri olan bilgilendirici metin türleri ile çocukların 9 yaşından itibaren içine girmeye başladıkları gerçeklere yönelme döneminin ve devamında gelen olgunluk döneminin ihtiyaçları karşılanabilmektedir. Bu dönemde çocukların gerçekçi ve akılcı konulara yönelmeleri, kendi iç dünyalarının farkına varmaları ve yaşam planları yapmaları onların bilgilendirici metinleri tercih etmelerindeki en büyük etkidir” (Alan, 2021: 192). Bilgi edinme gereksinimi ve öğrenme merakının yoğun olduğu çocukluk döneminde bilgilendirici metinlerin kullanımı eğitim uygulamalarında sıklıkla görülmektedir. Bilmekle gelen mutluluğun yaşı olmamakla birlikte çocukların öğrendikçe bilme arzuları canlı kalacak, bilmediklerini öğrenmeye yönelik istekleri giderek artacaktır. Burada önemli olan husus onların düzeylerine uygun ve anlam dünyalarına hitap edebilecek nitelikte bilgilendirici metinler oluşturabilmektir.

Günümüzde artan bilgi bolluğu beraberinde de bilgi kirliliği gibi bir sorunu ortaya çıkarmıştır. Yirmi birinci yüzyılda yaşayan insanların baş etmek zorunda olduğu sorunlardan birisi olan bir kirliliği sorunu, çocuk edebiyatı ürünleriyle öğrencilere kazandırılan becerilerle aşılabılır. Bunun yanında öğrencilere doğrudan ve kısa zamanda bilgi sunulması gereken acil durumlar için de çocuk edebiyatı işlevseldir. Öğrencilere ihtiyaç durumunda güvenilir bilgiler sunularak onların önemli konularda bilgi edinmesi sağlanabilir. Örneğin Başoğlu (2022), COVID-19 sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılabileceğini buna yönelik yazılmış yirmi dokuz adet kitap tespit edildiğini, özellikle ebeveynlerin salgını çocuklara anlatmak için çocuk edebiyatı ürünlerini rehber olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere çocuk edebiyatı, bilgilendirici işlevi ile birçok alanda kullanılabilir.

Merak uyandırma (şaşırtma)

İnsanın doğaya yönelik merakı, etrafında olan bitenleri anlamlandırma çabası Antik Çağ'dan beri felsefi sorgulamalarla devam etmiştir. Merak duygusu; insanı araştırmaya, soru sormaya ve yaratıcı olmaya teşvik etmiştir. Uygun düşünce yöntemleri kullanmak, doğru soruları sorabilmek, eleştirel düşünebilmek; günümüzde de öğrencilerden beklenen yetkinliklerden bazılarıdır. Matthews (1983), merak etme, felsefe yapma arzumuzun insan olmamızın doğal bir sonucu olduğunu ve bunun erken yaşlarda çocuklukta başladığını ifade eder. Ona göre çocuk edebiyatı, hangi eserin felsefi nitelikte olduğunu belirleyebilmek için felsefe alanından yararlanır. Felsefenin bilginin doğasını sorgulayan ve eleştirel tutumu, çocuk kitaplarıyla harmanlanıp öğrencilere sunulmalıdır. Toplumsal anlamda eleştirel ve bilimsel düşünce refleksi oluşturmanın koşullarından birisi budur. Çocuk felsefesi olarak adlandırılan ve çocuk edebiyatı ürünlerinde de kendisine yer bulan bu eserler “işlevleri bakımından incelendiğinde: kurgu içerisinde doğrudan felsefi bilgi veren eserlerin edebiyatı araç olarak kullandığı, felsefe ve eğitimin amaç olduğu görülecektir. Bunlara felsefe güdümlü eserler de diyebiliriz” (Karakaya, 2006: 22). Sağlam (2021), çalışmasında felsefi nitelikte çocuk şiirlerinin çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, onlara estetik yönden haz verdiğini ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Çocuklara yönelik felsefe içerikli yayınların son zamanlarda sayısı artmaktadır. Felsefi sorgulamalar yapabilmenin temelleri erken yaşta atılmalıdır. Çocukların seviyelerine uygun, dil ve anlatım özellikleri açısından keyif verici çocuk felsefesi kitapları sayıca çoğaltılmalıdır. Bu yönde çalışmalar yapılmadığı takdirde çocukların felsefeyle tanışmaları lise dönemine denk gelmektedir. Bu dönem ise bazı kavramları ve sorunsallaştırma yöntemlerini

içselleştirebilmek için geç bir dönemdir. Çocuk edebiyatı ürünleri bu anlamda kaynak bir alan olarak kullanılabilir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, okuyucunun öğrenme merakını harekete geçirmelidir. Onların merak duygusunu geliştirirken bir yandan da dil gelişimini desteklemelidir. Üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan ve günümüz dünyasında kişilerin sahip olması gereken bazı nitelikler, dil sayesinde gelişmektedir. Zihinsel gelişim, dil gelişimi ve merak üçlüsünün çocuk edebiyatı kanalıyla beslenmesi gerekmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi, bilgi çağının ihtiyaç duyduğu önemli bir yeterliliklerdir. Bilgiye erişimin kolaylaştığı bu dönemde bilginin çeşitliliği ve bilgiye erişim hızı artış göstermiştir. Bilgi değerlendirmesi yapabilmek vazgeçilmez bir beceri olmuştur. Öğrencilerin kendilerine sunulan ya da içsel merak üzerine edindiği bilgileri, eleştirel bir süzgeçten geçirebilmeleri; toplumun geleceği açısından da mühim bir konudur. Bu konuda yapılabilecek çalışmalarda çocuk edebiyatının gücünden faydalanılmalıdır. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde düşünsel sorgulama yöntemleri çocuklara erken yaşta kavratılabilir. Bilgi kaynaklarının güvenilirliği ve güncelliğini sorgulamak; eleştirel düşünebilme becerisinin önemli bir basamağıdır. Bu beceri erken yaşta çocuk kitaplarıyla öğrencilere kazandırılabilir. Öğrencilerin bu kazanımlar için zihinlerine uygulama yapma imkânları sunulmalıdır. Bu konuda elde edilen kazanımlarla eleştirel toplum yapısının temelleri atılabilir. Kendi yaşantısı içerisinde anlam dünyasını oluşturmanın ön koşulu düşünce sorgulaması yapabilmektir. Düşünce ve davranışlarını akılcı sorgulamalar üzerine inşa edebilen toplumlar, bu sayede olumsuz yönde ve çabuk yönlendirilmeye karşı da korunaklı olabilecektir. Patterson (1993), çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin çocuk kitapları ile geliştirilebileceğini tespit etmiştir. Buna göre kişisel ve toplumsal gelişimin önemli bir unsuru olan merak, çocuk edebiyatının geliştirebildiği bir duygudur.

Okullarda okuma kültürü ve çocuk edebiyatı ürünleri

Çocuk edebiyatının okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırma işlevinde okulların sunabileceği katkı çoktur. Okullar çocukların zamanlarının büyük bölümünü geçirdiği kurumlardır. Kendi yaşlılarıyla sosyalleşmelerinin yanında çocukların okulda birtakım olumlu alışkanlıkları kazanmaları beklenir. Onların okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için okulların bu yönde planlı uygulamaları olması gerekmektedir. Oğuzkan'a (2021) göre çocuklar, okullarda okumaya alışmaz ve okumayı sevmez ise iyi yurttaş olabilmek niteliklerinden birisini

elde edemeyecektir. Bu durum için okullara büyük görevler düşmektedir. Çocukların okul içinde uygulanacak etkinlikler yoluyla okuma kültürü edinmeleri için okulların kendi imkânları doğrultusunda eylem planları oluşturması gerekmektedir.

Öğretmenler okullarda sadece ders kitaplarını çocuklara sunmamalıdır. Onlara okumayı özendirecek kendi alanlarıyla ilgili edebî nitelikte eserler de sunmalıdır. Öğrencilere okumayı sevdirmek, okulların kurumsal amaçları arasında olmalıdır. Bu yüzden hem öğretmenler hem okul yönetimi bu doğrultuda ortak amaç etrafında birleşmelidir. Sınıf içerisinde sınıf kitaplıkları, okul içinde de okul kütüphaneleri okulun bu amaca hizmet eden önemli bileşenleridir.

Çocuk edebiyatı ürünleriyle öğrencilerin bulunduğu en önemli sosyal alanlardan birisi de okul kütüphaneleridir. Çocukların okullarda geçirdikleri zamanın önemli bir kısmının okul kütüphanesinde geçirilmesi gerekmektedir. Okullardaki kütüphaneler, okuma alışkanlığı edindirme sürecinde önemli roller üstlenmektedir. Bunun yanında sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerin de kazanımlarına yönelik olarak kütüphanede işlenmesi, öğrencilerin okuma isteklerinde ve ders tutumlarında olumlu sonuçlar verebilecektir. Aydoğdu (2020: 221), çalışmasında okul kütüphanelerinin kullanılma durumuyla ülkelerin gelişmişlik ve refah seviyeleri arasında doğrudan bağ olduğunu belirterek ülkemizdeki okullarda kütüphane kullanımına dair şu tespitleri paylaşmıştır: “21. yüzyılda, her alanda yaşanan gelişmeler baş döndürücü bir hızla gerçekleşse de bireylerin ‘bilgi okuryazarlığı’, ‘okuma alışkanlığı ve kültürü’ konusunda donanımlı olması hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Bu bağlamda, okullarımızdaki kütüphanelerin sayısı, koleksiyon zenginliği ve kütüphane kullanma alışkanlığı istenilen seviyeye gelememiştir.” Merga (2020), çalışmasında okuryazarlık edinme sürecinde okullardaki kütüphanelerin işlevselliği konusunda otuz öğretmenle görüşme yaparak okul kütüphanelerinden yeterince yararlanılamaması gerekçelerini şu şekilde açıklamaktadır: müfredatın yoğun olması, sınırlı zaman, ebeveyn desteğindeki sınırlılık, okullardaki düşük bütçe, alan darlığı ve düşük öğrenci katılımını ifade etmiştir. Önal ve Alaca (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin okul kütüphanesi kullanımını konusunda öğrencilerin üzerinde bir etkisi olmadığını bunun yanında okullardaki kütüphanelerin bakımsız ve düzensiz olmasının, ilgilenecek personel olmamasının; çocuklardaki kütüphane kullanımına dair olumsuz tutuma yol açtığını tespit etmiştir. Yılmaz ve Çakmak (2020), öğrencilerin kütüphane algılarını araştırdığı çalışmalarında kütüphanelerin işlevsel özelliklerinden ziyade fiziksel özelliklerinin çocukların algılarında daha güçlü olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre okulların okuma kültürü oluşturmada en işlevsel birimi olan kütüphanelerin etkin kullanımı konusunda gerekli tedbirlerin alınması önemlidir. Kütüphanelerin kullanımı ve öğrencilerin kütüphanelere yönelik algısı kadar buralardaki çocuk edebiyatı ve diğer kaynakların zenginliği de oldukça önemlidir. Okullardaki kütüphane kaynaklarına dair standartlaştırılmış web tabanlı formlar aracılığı ile düzenli zaman aralıklarında kaynak tespit çalışmasının yapılması önemlidir. Her yıl kaynakların komisyonlarca incelenmesi ve kurumlarda eksik olan kaynaklara destekler sunulması gerekmektedir. Kütüphane kaynaklarından nasıl yararlanılması gerektiğine dair MEB tarafından yıllık etkinlik ve uygulama plan örnekleri paylaşılmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler, kütüphaneleri sadece kitap okuma ya da kitap alıp verme yeri olarak düşünmemeli; eğitim ve öğretim dönemi içerisindeki uygulama planlarındaki yer seçimlerinde kütüphanelere mutlaka yer vermelidir.

Öğrenciler eğitim kurumlarında genel olarak akranlarıyla ve öğretmenleriyle zaman geçirmektedir. Okul zamanı içerisinde öğrenciler, öğretmenlerinin zamanlarını nasıl değerlendirdiğini yakından gözlemlemektedir. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazanmış olmaları, okulda kitap okuma faaliyetleri vb. özellikleri öğrencilere de yansıyabilmektedir. Birçok öğrenci öğretmenin elinde gördüğü kitabı merak etmekte ve incelemek istemektedir. Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları, öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen unsurlardan biri olabilmektedir. “Öğretmenlerin öğrencilere bireysel şekilde hayal güçlerini harekete geçirecek, hayal dünyalarını geliştirecek ve okuma zevklerini artıracak kitaplar önerebilmeleri; öğrencilere kendilerine uygun yazarların ve kitapların sunulması gerekir” (Cremin ve diğerleri, 2008: 458). Okul yöneticilerinin de okumaya yönelik olumlu tutumları okul iklimini bu anlamda değiştirebilmekte ve öğrencilere kadar yansıyan bir okuma sevgisine zemin oluşturabilmektedir. Baltacı (2017), okul müdürlerinin okuma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında okul yöneticilerinin okumaya ayırdıkları zaman diliminin diğer faaliyetler içerisindeki sıralamada 13. sırada yer aldığını tespit etmiştir. Baltacı'nın (2017) araştırması, yeni araştırmalarla da incelenmesi gereken önemli bir konudur. Çünkü okul yöneticilerinin okuma alışkanlığı ve sevgisine yönelik davranış eğilimleri hem öğretmenler hem de öğrenciler için model olabilmektedir.

Okullarda okuma kültürüne katkısı olması için yapılan en sık uygulama okuma saati uygulamasıdır. Bu uygulamadan en yüksek seviyede verim alabilmek için belirli bir plan ve düzen sağlanmalıdır. Ne okursa okusun yeter ki okusun şeklinde sürekli olarak çocuklarda

kitap okuma baskısı oluşturmak, beklenen sonuçları vermeyecektir. Bu açıdan okullarda uygulanan okuma saatlerinin belirli bir düzen ve takip sistemiyle yürütülmesi gerekmektedir. Okullarda okuma saati uygulaması oldukça önemlidir. Bu saatlerde hem öğretmen hem öğrenci okuma ve değerlendirme çalışmaları yaparak okuma sevgisinin yayıldığı bir ortamı oluşturur. İşcan ve diğerleri (2013), okullarda öğrencilerin okuma saati ile okuma etkinlikleri yaptığını ancak okunan kitaplar üzerine yeterince konuşulmadığını ifade etmiştir. Bu yüzden okuma saati uygulamasının öncesi ve sonrasında yapılması gereken çalışmalar planlanmalıdır. Okuma saatleri, denetim ve takibi gerektiren bir süreçle devam etmelidir. Akademik başarının artırılmasında kitap okumak önemlidir ancak burada önemli olan nicelikten ziyade nitelikli bir okuma çalışmasıdır. Önemli olan ne kadar süre okuma saati yapıldığı değil nitelikli eserlerle okumaların yapılmasıdır. Nitekim Sayer ve diğerleri (2018), çalışmalarında nitelikli ve büyüleyici içerikteki masalların okurların ilgisini çektiğini, okumaya dair olumlu tutum oluşturduğunu ifade etmiştir. Kitap okuma sürecinde çocuğa eşlik edilmeli, onlarla birlikte kitaplar okunmalı, çocukla birlikte zaman geçirip etkinlikler yapmak için kitaplar materyal olarak kullanılmalıdır. Okullarda çocuk edebiyatının işlevsel kullanımı okul iklimine de olumlu yansımaları olacaktır ancak kendi hâlinde ve eline geçen her kitabı okuyan çocuğun okumaya alışması ve okul başarısının da böylece yükseleceği yönündeki beklentiler ise çoğu zaman karşılığını bulamayacaktır. Okuma çalışmaları, özellikle de okullarda çocuklar açısından plansızlığın hüküm sürdüğü faaliyetler olmamalıdır.

2.1.3. Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı

“Çocuğa göre edebiyat” biçiminde açıklanabilecek olan çocuk edebiyatı, Türkçe eğitiminin muhataplarının çocuklar olması nedeniyle, Türkçe eğitiminin öncelikli materyalleri arasında yer almaktadır” (Şahbaz ve Çekici, 2012: 2372). Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı arasındaki önemli ilişki, Temizyürek (2003) tarafından çocuk edebiyatının dört temel dil becerisine katkısı açısından incelenmiştir. Buna göre Türkçe eğitiminin temel amaçları doğrultusunda çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılması, bu iki alan arasındaki bilinçli bir yaklaşımı gerektirmektedir. Çocuk edebiyatının Türkçe derslerinin amaçlarına yönelik birçok katkısı bulunmakla birlikte başlıca yararları aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:



Şekil 2.3. Çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki başlıca işlevleri.

Yukarıdaki şekil incelendiğinde çocuk edebiyatının Türkçe dersindeki başlıca katkıları görülmektedir. Bu katkıların hepsi doğrudan ya da dolaylı olarak birbiriyle ilişkilidir. Örneğin temel dil becerileri ile ilgili çalışmalar, metin temelli yapılmalıdır. Bunun yanında ana dil sevgisi kazandırma, okuma alışkanlığı edindirme gibi kazanımların temel materyalleri olan metinlere çocuk edebiyatı kaynaklık etmektedir. Sözlü ve yazılı çocuk edebiyatı ürünleri, temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Türkçe derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinin önemini kavrayan öğretmenler, dersin amaçlarına ulaşmasında çocuk edebiyatından yararlanmada isteklidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe dersinde işlevsel kullanımında Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımı önemlidir. Türkçe derslerinde sadece ders kitaplarındaki metinlere bağlı kalınmamalıdır. “Öğretmenler, güçlü şekillerde kullanılmak üzere küresel toplulukları içeren çocuk edebiyatını sınıfa getirmek için bilinçli bir çaba gösterdiğinde, hem öğretmenler hem de çocuklar ilham alabilir ve motive olabilir” (Fain ve diğerleri, 2022: 9). Öğretmenlerin Türkçe dersi açısından çocuk edebiyatının önemini bilmesi ve bu ürünleri sınıf içerisinde kullanmasıyla öğrencilerde okuma kültürü oluşmasına zemin hazırlanacaktır. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin derslerinde çocuk edebiyatından yararlanma durumlarını inceleyen çalışmalar sürece dair bilgi vermektedir. Nitekim öğretmenlerin çocuk kitapları ile ilgili düşünceleri, onların çocuklara kitap tavsiyelerini de belirgin şekilde etkilemektedir. Ceran ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre Türkçe öğretmenleri, çocuk edebiyatı ürünlerini daha çok internet kanalıyla satış sitelerinden takip etmektedir. Buna göre

öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma durumlarında güncel eserleri takip kanallarını çeşitlendirmeleri önemlidir.

Çocuk edebiyatının Türkçe derslerinin amaçlarına uygun şekilde kullanılması için uygulama örneklerini planlamak gerekmektedir. Planlı bir süreçle ve neyi, nerede, niçin kullanacağını bilen öğretmenler; çocuk edebiyatından en yüksek seviyede verim aldığı gibi Türkçe derslerinde istenen sonuçlara doğru adım atacaktır. Bunlara rağmen Kanat (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları hem güncel çocuk edebiyatı ürünlerini hem de nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini tanımada yetersizdir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve okuma sevgisine sahip olabilmeleri, onların nitelikli eserlerle buluşmaları sayesinde olmaktadır. Kendi gerçekliklerine uygun eserlerle okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri açısından çocuk edebiyatı çalışma alanı, Türkçe eğitiminin temel rezerv alanıdır. Bunun yanında güncel eserlerin takibi ve farklı temalara yönelik şekilde öğrencilere kitap tavsiyeleri yapabilmek için çocuk edebiyatı kaynaklarına başvurulur. Çocuk edebiyatı ürünlerini tanımadan ve nitelikli eserlerin hangi ölçütlere göre nitelikli olarak ifade edildiğini bilmeden Türkçe derslerinin amacına ulaşmak, öğrencilere okuma sevgisi kazandırmak zordur.

Oğuzkan'a (2021) göre Türkçe öğretmenlerinin rehberliğinde ve öğrencilerin emekleriyle hazırlanan okul gazeteleri, sınıf dergileri ya da diğer yayınlar Türkçe dersinin birçok amacına hizmet etmektedir. Öğrencilerin okuma isteğini artırdığı gibi sözlü ve yazılı bilgi toplama, bunları sunma konusunda da temel dil becerilerinin etkin kullanımı söz konusudur.

Ana dili eğitiminin temellendirildiği okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri; çocuk edebiyatının katkılarıyla geliştirilebilmektedir. Bunlara yönelik olarak yapılan araştırmalar ve uygulama örnekleriyle birlikte Türkçe öğretim programlarında çocuk edebiyatının önemi, aşağıda başlıklarda ifade edilmiştir.

Türkçe öğretim programları ve çocuk edebiyatı

İnsanlığın gelişen ortak medeniyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, iletişimin yaygınlaşması ve bilgi yoğunluğunun artması vb. değişimlerle insanların yaşamında son yüzyılda ciddi değişimler meydana gelmiştir. Bu değişim ve yenileşme sürecinden eğitim ve öğretim uygulamaları etkilenmiş, bu gelişmelere istinaden öğretim programları da belirli zamanlarda güncellenerek değişmiştir. “Program, belirli bir amaca ulaşmak adına, ‘Ne için?

Hangi yollarla? Nasıl? Ne kadar sürede? Hangi ortamlarda? Ne kadar?' vb. soruların olası cevaplarının, mevcut bilgi birikiminden yararlanılarak önceden belirlenip ortaya koyulması olarak tanımlanabilir" (Yangın, 2005: 3). Türkçe derslerinin bir plan ve düzen içerisinde yürütülebilmesi için Türkçe öğretim programlarının yol göstericiliğinden yararlanır. Türkçe dersi ve çocuk edebiyatının bağlantısı gereği Türkçe öğretim programlarında çocuk edebiyatından yararlanılma durumu, Türkçe dersinin hedeflere ulaşması açısından oldukça önemlidir. Nitekim Karakuş'a (2014) göre birtakım çalışmalar yapılmasına rağmen Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları; çocuk edebiyatından yararlanılması açısından istenen seviyede değildir. Buna göre çocuk edebiyatının Türkçe derslerinin içerisinde konumlandırılmasında Türkçe öğretim programının rehberliği oldukça önemlidir. Programlar, teşvik edici bir şekilde çocuk edebiyatı yapıtlarına alan açtıkça öğretmenlerin ve öğrencinin ailesi; konu hakkında daha planlı uygulamalar yapabilecektir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin belirlenişi, öğrencilere sunulduğu ve derslerde kullanılması belirli bir plan dâhilinde olmalıdır.

Baş'a (2015) göre çocuk edebiyatından yararlanılması ilk dönem programlarından günümüze kadar aşamalı bir şekilde gelişim göstermiş ve programlarda edebiyat eserlerinin sınıflandırılması ve seviyelendirilmesi yapılmış olsa da bunun daha da somutlaştırılması gerekmektedir. Çocuk edebiyatının geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarındaki konumunu inceleyerek konu hakkında bilgi edinebiliriz.

Ortamektep Türkçe Öğretim Programı (1929), Latin harflerinin kabul edilmesinden sonra 1930 yılında uygulanmıştır. Bu program gramer, tahrir ve kıraat bölümlerinden oluşmuştur. Bu programda öğrencilere yönelik edebî eser seçerken dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili bir başlık yer almıştır. Bu başlıkta belirtilen esaslardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

- Seçilen edebî eserler; anlatım tarzının yanında içerik olarak da değerli olmalı,
 - Öğrencilerin zevkle okuyabileceği türde olmalı,
 - Eserlerin ahlaki, millî ve manevi açıdan değeri olmalı,
 - Eserler, öğrencileri düşündürmeye yönlendirecek nitelikte olmalı,
 - Cumhuriyeti, Türk inkılabını ve kahramanlarını sevdirecek nitelikte olmalıdır.
- (Maarif Vekâleti, 1929)

Karabulut (2021), günümüzde çocuk edebiyatı ürünlerini belirlerken dikkat edilen hususlar göz önüne alındığında 1929 programındaki ifadelerin bilimsel olduğunu ve

geçerliliğini koruduğunu ifade etmiştir. Metinlerin yaşama yakın şekilde ve çocuğun günlük yaşamındaki ilkelerine katkısı olacak tarzda kullanılması önerilmiştir. Görüldüğü üzere 1929 yılında hazırlanan programda çocuk edebiyatı ürünlerinin sahip olması gereken bazı nitelikler ifade edilmiştir.

Sonraki 1938 Ortaokul Türkçe Programı ise okuma eğitimi ile edebî ürünlerin ilişkilendirilmesini ve bu konuda yapılacak çalışmaları şu ilkeler doğrultusunda ifade etmiştir: Edebî eserler öğrencide yüksek ülküler inkişaf ettirmeli, öğrencinin meramını hem yazılı hem sözlü ifade edebilmeye alıştırmalı, öğrencinin okuduğu edebî ürünlerin estetik yönünü kavrayabilmesi sağlanmalıdır (MEB, 1938). Bunun yanında bu programda gençlerin iyi eserler okuması konusunda istekli hâle gelmesi ve onların karakter gelişimleri açısından bu eserlerden yararlandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Görüldüğü üzere 1938 programında çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe derslerinde işlevsel kullanımı açısından yapılan önerilerin kapsamı daha da genişlemiştir.

Ortaokul Türkçe Programı (1949); okuma, söz ve yazıyla ifade, dil bilgisi, imla, inşaat ve yazı olmak üzere altı bölümden meydana gelmiştir (Karabulut, 2021). Bu programda da öncekilerde olduğu gibi öğrenciler için seçilecek edebî eserlerde bulunması gereken özelliklerden bahsedilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması, hayatı tanınması, millî ve manevi değerlerinin gelişmesi yönünde amaçlar belirlenmiştir. Bu programda (MEB, 1949) çocuklara okutulacak kitaplarla ilgili şu ifadeler çocuk edebiyatı açısından oldukça dikkat çekicidir: “Çocuklara okutulacak konular ve kitaplar: birinci ve ikinci sınıflarda masallar ve hayvan hikâyeleri, üçüncü sınıfta ulusal efsaneler ve gerçeğe yakın masallar, ikinci devrede ise sergüzeştler, çocuk romanları, tarih hikâyeleri, seyahat romanları, hatıralar, büyük adamların hayatları, tabiata, insan hayatına, coğrafyaya, tarihe ve tekniğe dair bilgi veren ve çocukların zevkine uygun kitaplar tercih olunmalıdır” (Melanlıoğlu, 2008: 68).

Ortaokul Türkçe Programı (1962), öğrenciler için belirlenen edebî ürünlerin sahip olması gereken özellikleri önceki programlarda olduğu gibi belirtmiştir. Bunun yanında Türkçe derslerinde öğrencilerin ruhsal gelişimleriyle birlikte doğru karar verebilme becerisi, edebî ürünlerden keyif alma, okuma ve yazma çalışmalarında aktif olmak gibi bazı kazanımlar dile getirilmiştir. Öğrencinin estetik zevki üzerine düşünmesini sağlamak ve karakter özellikleri açısından gelişimine destek vermek amaçlanmıştır (MEB, 1962).

Daha sonraki 1962 programında açıklamalar kısmında yer alan şu ifadeler çocuk edebiyatı eserleri ile ilgili farkındalık oluşturma açısından önemlidir: “Türkçe öğrenimi, edebiyat eserlerini duygu ve fikir bakımından belirtmeyi, fırsat düştükçe Batı yazınına ve tercümelerine seviyenin gerektirdiği kadar değinmeyi, ünlü yazarlar ve çevirmenler hakkında metinler aracılığıyla kısa bilgi vermeyi de sağlamaya çalışmalıdır” (MEB, 1962).

MEB tarafından 1962 yılında hazırlanan Ortaokul Türkçe Programı’nda öğrencilere yönelik kitap önerileri sunulurken öğrencinin seviyesi ve öğrencinin okuma yönelimini göz önünde bulundurmamak, tavsiye edilmiştir. “Öğretmenin salık verdiği kitabın çocuk için büyük önemi var. Öğrenci okuldan sonraki hayatında öğretmenin salık verdiği kitapları daima hatırlayacaktır” (MEB akt. Temizyürek ve Balcı, 2015: 239). Burada görüldüğü üzere çocuk edebiyatı ürünleri hakkında öğretmen yeterlilikleri program içerisinde önemsenmektedir.

Uzun yıllardır uygulanan 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı’nda öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları edebî eserlere yönelik millî kültürü yansıtan eserlerin, yurt sevgisi kazandırabilecek nitelikte olması gerektiği ifade edilir. Bu programda açıklamalar kısmında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa göre önerilmesi konusundaki şu ifadeler önemlidir: “Öğrencilerin hoşlandıkları türler, birbirinden farklı olabilir; bu çok doğal bir durumdur. Onları aynı türden eserler okumaya zorlamak zararlı sonuçlar verir. Zaten amaç, öğrencileri aynı kalıba sokmak değil onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektedir. Öğretmenin her zaman göz önünde tutacağı şey, önce çocuğun okuma eğilimlerini saptamak ve onu, o yönde geliştirmektir” (MEB, 1981). Açıklamalar kısmında yer alan bu ifadelerin çocuğa göre eser önerilmesinde farklılıklara dikkat edilmesinin önemi belirtilmiştir. Çocuğun okuma eğilimlerinin tanınması gibi bir sorumluluktan bahsedilmesi de dikkat çeken hususlardandır. Bu programda çocukların edebî eserlere yönelik kişisel estetik zevklerinin oluşumu, bunun öğretmence tanınması ve buna saygı duyulması gerektiği belirtilmiştir.

Yapılandırımcı anlayışın benimsendiği 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı kendi içinde “Genel Amaçlar, Temel Dil Becerileri, Dil Bilgisi, Görsel Okuma ve Görsel Sunu, Atatürkçülük, Etkinlikler, Kazanımlar, Açıklamalar” şeklindeki bölümlerden oluşmaktadır. Bu program oluşturulurken yapılandırımcı yaklaşım benimsenmiş, programın yaklaşımında meydana gelen bu değişim nedeniyle detaylı açıklamalar ve etkinlik örneklerine geniş yer verilmiştir. 2006 yılında uygulanan bu programın genel amaçlar kısmındaki aşağıdaki açıklamalar, çocuk edebiyatı ürünleri açısından ele alınabilir (Karabulut, 2021).

- “Seviyesine uygun eserleri okuma, bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” (MEB, 2006) şeklindeki ifadeler, çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki önemi açısından ele alınabilir.

Sonraki 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içinde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar Türkçe derslerine yönelik uygulamaların rehberliği yapılmıştır. Bu programın felsefesi de 2006 yılındaki programda olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu program ana hatlarıyla sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklindeki üç başlıktan oluşmaktadır. Bu programda çocuk edebiyatından alınan metinlerin Türkçe derslerindeki işlevselliği adına aşağıdaki şu ifadeler önemlidir: “Program; öğrencilerin sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır” (MEB, 2015). Buna göre metinlerden Türkçe dersinde nasıl yararlanılması gerektiği konusunda açıklamalar ifade edilmiştir. Ayrıca programın vizyonunda okuduğunu anlayan, okuduğundan zevk alabilen bireylerin yetiştirilmesi amaç olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015).

Sonraki süreçte 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 ve 2018 programlarının revize edilmiş şekliyle uygulamaya konulmuştur. Öğrencilerin “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” (MEB, 2019: 8) şeklindeki 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan amaçlar, çocuk edebiyatının Türkçe öğretimindeki önemini ortaya koymaktadır. Yine bu programda ifade edilen öğrencilerin “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması” ve “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması” (MEB, 2019) şeklindeki amaçların çocuk edebiyatı ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu programda Türkçe ders kitaplarında öğrenciler için belirlenen metinlerin türleri “şiir, hikâye edici metin, bilgilendirici metin” olmak üzere üç grupta ifade edilmiştir.

Çocuk edebiyatının öğrencilerde duyarlılık geliştirme ve değer aktarımında işlevsel olduğu önceki bölümde ifade edilmiştir. Kök değerler 2019 programı içerisinde ifade edilmiş ve bunların ele alınma biçimiyle ilgili temel düzeyde açıklama yapılmıştır. “Öğretim

programlarında yer alan ‘kök değerler’ şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2019: 4). 2019 TDÖP içerisinde yer alan kök değerlerin öğrenciler tarafından yaşama dönük şekilde kazanılmasında çocuk edebiyatının işlevsel olduğu bilinmektedir. “Genelde edebiyat özelde de çocuk edebiyatı yapıtlarının konu olarak evrensel ve yerel kültürel değerleri taşıdıkları düşünüldüğünde; toplumsal değerlerin çocuğa hissettirilmesi ve kazandırılmasında erken yaşlarda çocuk edebiyatı yapıtlarının ne kadar büyük önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır” (Demircan, 2007: 20). Görüldüğü üzere 2019 programında söz edilen kök değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde çocuk edebiyatından yararlanılmalıdır.

Öğretim programlarına genel olarak bakıldığında çocukların okuyabileceği eserlerdeki bulunması gereken özelliklerin ifade edildiği görülmektedir. Bunun yanında MEB tarafından 2004 ve 2005 yıllarında yayımlanan genelgelerle “100 Temel Eser” uygulaması yürürlüğe girmiş ve bu seçki listesi, çocuk edebiyatı açısından oldukça önem taşıyan bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Bu öneri listesi, çeşitli araştırma ve değerlendirmeler kapsamında (Arıcan ve Yılmaz, 2010; Yılmaz, 2014; Çifci ve Ulutaş, 2017) literatürde tartışmalara konu olmuştur. Neticede 100 Temel Eser Listesi 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan genelge ile yürürlükten kaldırılmıştır.

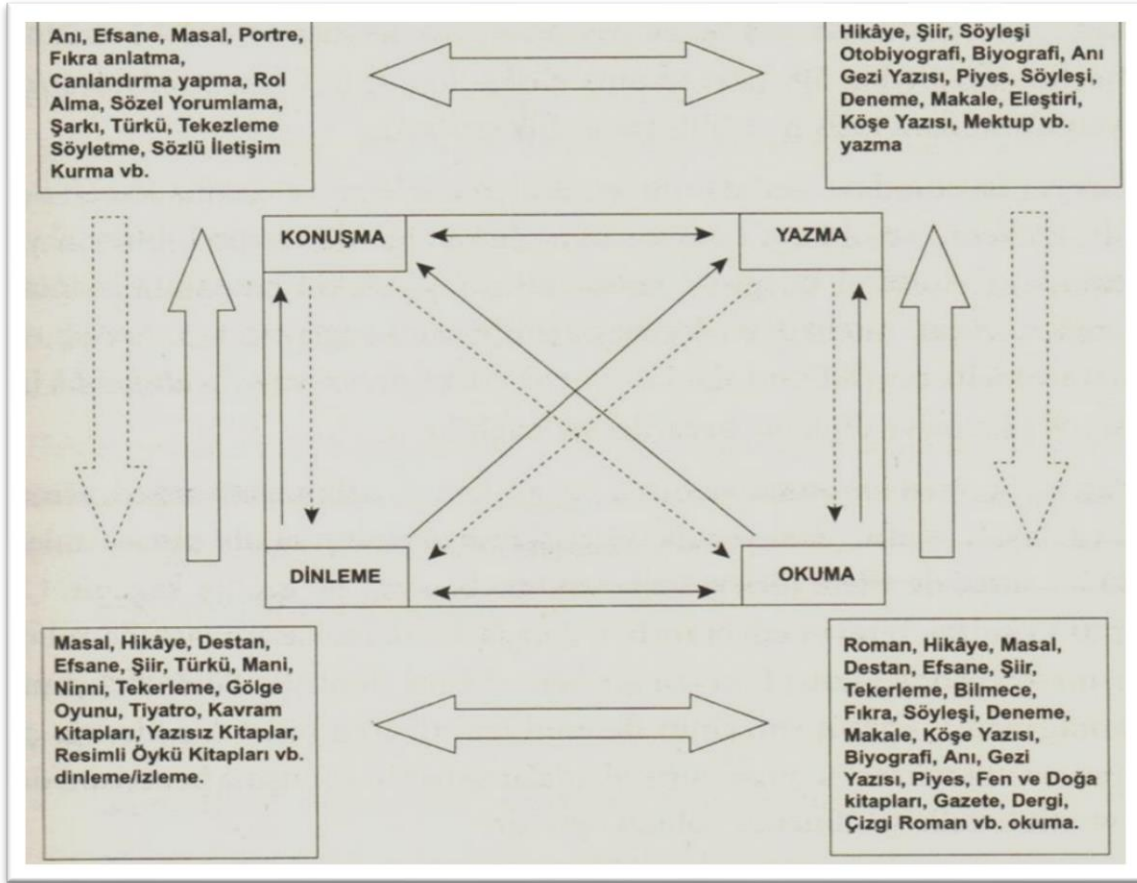
Okuma becerisi ve çocuk edebiyatı

“Okumayı öğrenmek hayatı değiştirir. Okuma; bilgi edinmenin, kültürel katılımın, demokrasinin ve meslek başarısının temelidir” (Castles ve diğerleri, 2018: 5). Türkçe eğitiminde okuma becerisine yönelik birtakım uygulamalarla öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve okuma sevgisine sahip olabilmeleri, onların nitelikli eserlerle buluşmaları sayesinde olmaktadır. Kendi estetik zevklerini fark etmeleri ve okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için çocuk edebiyatı çalışma alanı Türkçe eğitime kaynaklık etmektedir. Türkçe eğitiminin temel malzemesi metinler olduğu için Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı arasında doğal bir bağ söz konusudur. Dilidüzgün’e (2004) göre okuma becerisinin gelişimi için üzerinde çalışmalar yapılan metinlerin çocuk edebiyatının nitelikli ürünlerinden olması gerekmektedir. Bunun yanında okuma kazanımlarına yönelik metin üzerinde yapılan çalışmaların sadece soru-cevap

niteliğinde olmaması gerekmektedir. Yaratıcı uygulamalarla metin üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin okuma alışkanlığını ve güncel çocuk edebiyatı eserlerini takip edebilmek, tematik şekilde öğrencilere kitap tavsiyeleri yapabilmek için çocuk edebiyatı kaynaklarına başvurulur. Okuma eğitiminde çocuk edebiyatının kaynakları temel materyallerdir. “Okuma eğitiminde çocuk edebiyatının geleceği, kısmen çevrimiçi ve elektronik metinlerin potansiyelinden yararlanmaya, edebiyatın yararlılığına yönelik mevcut ve gelecekteki eleştirilere karşı koyacak edebiyat türlerinin ince ayarını yapmaya ve okuma eğitiminin neden edebiyat gerektirdiğine dair teoriler oluşturmaya bağlıdır” (Martinez ve McGee, 2000).

Okumaya yönelik kazanımlar 2019 TDÖP’de “akıcı okuma, söz varlığı, anlama” şeklinde oluşturulan başlıklar altında ifade edilmiştir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların akıcı okumalarına, okuma hızlarındaki iyileşmeye katkısı önemlidir. Bunun yanında düşünce becerilerinin temelini oluşturan zengin söz varlığına sahip olabilmenin çocuklar açısından etkin yolu da metinler üzerinde anlamı bilinmeyen sözcüklere yönelik yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalar öğrencinin söz varlığını zenginleştirirken onların ana dillerindeki kullanım özelliklerini, incelikleri ve zenginliklerini keşfetmelerine olanak sağlar. Bu yüzden çocuklar için eser kaleme alınırken veya onlara eserler öneri olarak sunulurken çocuğun söz varlığının gelişimi dikkate alınmalıdır. Kökçü’ye (2021) göre eserlerde ana diline ait deyim ve atasözlerinin zengin kullanımı yanında bunların çocuğa göre uygun olmasına da dikkat edilmelidir. Türkçe eğitiminde öğrencilerin duygu ve düşünceleri ifade becerilerini geliştirmek amaçlanırken bunun temelindeki unsurlardan birisi de söz varlığı çalışmalarıdır. Sözcük çalışmaları, metin çalışmaları içerisinde önemli ağırlıktadır. Sözcük dağarcığı sınırları, düşüncenin sınırlarını oluşturduğu için bu çalışmaların öğrencilerin tüm yaşamında etkisi büyüktür. Edebî metinler söz varlığı açısından zenginlik içerdiğinde buna erişim sağlayan öğrencilere yansımaları da olumlu olacaktır. Söz varlığı açısından çocuk edebiyatı ürünleri Türkçe eğitiminin önemli materyallerindendir. Baş (2015: 33), çocuk edebiyatının Türkçe derslerinde okuma becerisinin gelişimine ve söz varlığına etkisini aşağıdaki görselle ifade etmiştir.



Şekil 2.4. Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerileri arasında oluşturduğu etkileşim.

Açıklama: görseldeki kesintili çizgiler dolaylı, kesintisiz çizgiler ise doğrudan aktarımı ifade etmektedir. (Baş, 2015: 33).

Aytaç (2003), okuma becerisinin gelişiminde çocuk edebiyatının önemli olduğunu belirterek üzerinde çalışmalar yapılacak metinlerin iyi seçilmesine dikkat edilmesi gerektiğini belirtir. İyi seçilmiş metinlerle birlikte çocuk edebiyatının okuma becerisinin gelişimindeki kullanımı; planlı ve düzenli olmalı, süreçte öğrencinin okuma ihtiyaçları da gözetilmeli, buna yönelik etkinlikler öğrenci merkezli tasarlanmalıdır.

Dinleme becerisi ve çocuk edebiyatı

Dört temel dil becerisi arasında en erken gelişim gösteren beceri olan dinleme, çocuğun okul başarısında, iletişim süreçlerinde büyük öneme sahiptir. Dinleme erken yaşta gelişen bir beceri olsa da Türkçe derslerinde yürütülen çalışmalarla geliştirilebilen bir beceridir. Nitekim 2019 TDÖP’de belirtilen esaslara göre Türkçe ders kitaplarında toplam sekiz tema yer almaktadır. Bu temalarda bulunan dört metinden birisi dinleme metnidir. Buna göre Türkçe ders kitaplarında toplam sekiz adet dinleme metni yer almaktadır.

Doğan (2020), dinlemenin bazen zevk için yapılırsa (müzik, doğaya ait sesler) da dinlemedeki esas amacın anlamak olduğunu, bu yönüyle dinlemenin işitmeden farklı olduğunu belirtir. Dinlediğini anlayabilen bireylerin yetişmesinde çocuk edebiyatı ürünleri erken dönemden başlayarak sürece katkı sağlar. Temizyürek (2003), çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe dersindeki etkin kullanımına dair çalışmasında masal ve hikâye anlatıcılığı etkinliklerinin çocukların dinleme becerisine erken yaştan itibaren katkı sağladığını ifade etmiştir. Çocuk edebiyatı ürünleriyle erken yaşta dinleme alıştırmaları yapan bu çocukların gelecekte dinleme becerisini etkin kullanma olanağı artar. Sınıf içerisinde çocuk edebiyatından seçilen örnek metinlerle dinleme çalışmaları yapılmalıdır. Dinleme etkinliği yapılacak edebî ürünlerin ilgi çekici, dinlemeye teşvik edici olması gerekmektedir.

Sandall ve diğerleri (2003), çocukların dikkatlerini toplama, odaklanabilme özetleme ve dinlemede amacını belirleyebilme yetkinliklerini geliştirmek için çocuk edebiyatının kullanılması gerektiğini ifade eder. Bunun yanında öğretmenlerin sınıf içinde dinleme konusunda model olması gerektiğini de vurgulamıştır. Durmuş (2013), çalışmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisine yönelik katkısı olduğunu deneysel yöntemle gerçekleştirdiği çalışmasında belirtmiştir.

Manning ve Boals'a (1991) göre çocuklar okuldaki zamanlarının büyük bölümünde dinler ancak dinleme göz ardı edilen bir beceri olmuştur. Dinleme eğitiminin geleneksel şekilde geri planda tutulması, çocukların kendi başlarına dinlemeyi öğrendikleri efsanesine veya dinleme becerilerinin öğretilmeyeceği yanılgısına dayanmış olabilir. Oysa dinleme, gelişmeye açık bir beceridir. Erken dönemde çocukların seviyelerine, ilgilerine uygun nitelikte çocuk edebiyatı ürünleri kullanılarak dinleme becerisinin gelişimi desteklenir.

Çocuk edebiyatı alanındaki özellikle anonim türlerin birçoğu (masal, bilmece, fıkra, tekerleme vs.) hem kültürel unsurların aktarıcısı niteliğinde hem de Türkçe derslerinde dinleme açısından eşsiz kaynak niteliğindedir. Kültür tarihimizin önemli unsurlarını çocuklarımıza iletirken bu eserlerin dinleme becerilerine katkısını süreçte göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu eserler sadece kültürel aktarım aracı değil dil becerilerinin gelişiminde de Türkçe dersleri içinde kullanılmalıdır.

Brett ve diğerleri (1996), çocukların söz varlığı edinmelerinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin hikâyelerini, öğrencilere dinletmiştir. Bu çalışmada anlamını bilmediği sözcüklerin hikâyesini dinleyen deney grubundaki öğrenciler, dinleme etkinliği yapmayan

kontrol grubundaki öğrencilere göre söz varlığı testinden daha başarılı sonuçlar almıştır. Buna göre çocuklara yönelik hikâyeler aracılığıyla dinlemenin söz varlığı üzerindeki olumlu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Türkçe derslerinde dinleme etkinliklerinde çocukların ilgisini çekebilecek, onları dinlemeye teşvik edebilecek, söz varlıklarını geliştirecek edebî ürünler; çocuk edebiyatının katkısıyla kullanılmalıdır.

Konuşma becerisi ve çocuk edebiyatı

Kehing ve Yunus (2021), konuşma becerisinin temel dil becerileri arasında öğrencilerin geliştirmesi gereken bir beceri olduğunu ancak bunun geliştirilmesinin diğer becerilere göre daha zor olduğunu ifade eder. Konuşma becerisi, Türkçe derslerinde yapılan etkinlikler yoluyla geliştirilebilir bir beceridir. Konuşmanın gelişiminde dinlemenin ve söz varlığının da etkisi büyüktür. Bunun yanında sınıf içinde yapılan dinleme etkinlikleri, konuşma etkinliği açısından da öğrenciye fayda sağlamaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin konuşma becerisine Türkçe dersleri açısından katkıları büyüktür. Çocuk edebiyatının anonim türlerinin (tekerleme, bilmece, masal vb.) sınıf içinde kullanımı onların telaffuz becerilerine katkı sağlamaktadır. “Masal anlatıcısı, anlatım sırasında vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder. Ayrıca konunun akışına göre vücut dilini de kullanır” (Temizyürek, 2003: 164). Öğrencilerden öykü, masal, anı, gezi yazısı vb. türdeki eserleri konuşarak anlatması istenirken beden dillerini de uygun şekilde kullanmaları, ses tonunu ayarlamaları, dinleyiciyle göz teması kurmaları gibi kurallara uymaları sağlanır. Öğrenciler edebî ürünleri okuduktan sonra bunun özetini sözlü şekilde sınıfta paylaşır. Baş (2015), çocuk edebiyatının öncelikle dinleme ve okuma becerilerine hitap ettiğini ifade eder. Çocuk edebiyatı ürünlerinden hareketle dinleme ve okuma çalışmaları yapan öğrencilerin öncelikle duygu ve düşünce dünyaları genişler. Bu edindikleri duygu ve düşünceleri sonradan yazılı ve sözlü olarak yansıtır.

Çocuklar için yazılan şiirleri okuyan öğrencilerin konuşmalarında da vurgu ve tonlamaya dikkat etmelerinin önü açılır. Çocuklar için yazılan şarkıların söylenmesiyle sözün ezgisi fark ettirilir. Sınıf içinde çocuk edebiyatı ürünlerinden seçilen örneklerde yarısı verilen öykülerin öğrenciler tarafından konuşma yöntemiyle tamamlanması istenir. Buna yönelik değerlendirme çalışmaları sözlü olarak sınıf içinde yapılır. Konuşma halkası tekniği ile öğrencilerin okunan edebî eserdeki kahramanların yerine kendilerini koymaları ve onların duygularını sözlü olarak ifade etmeleri istenir. Öğrencileri etkinliklere katılmaya teşvik eden nitelikli yapıtlar hem derse katılımı artırır hem de konuşma becerisini geliştirmede öğrencilere fırsat sunar. Öğrenciler tarafından okunan edebî eserin içinde yer alan sorunlara yönelik

tartışma yöntemi ile çözüm bulunması öğrencilerden istenir. Burada konuşma kurallarına yönelik uygulamalar yapılır. Eserde anlatılan olayların veya okunan bir tiyatro eserinin sınıf içinde canlandırması yapılarak öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılması sağlanır. Böylelikle canlandırma yapan öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesine zemin hazırlanır. Bununla ilgili Aykaç ve İlhan (2014), çocuk edebiyatı ürünleriyle tasarlanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerisine yönelik katkısını deneysel yöntemle test etmiştir. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatıyla tasarlanan yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubuna ait konuşma değerlendirme puanları, kontrol grubuna göre anlamlı şekilde daha yüksek ölçülmüştür.

Çocuk edebiyatı türlerinden anı, sınıf içi konuşma etkinliklerinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin daha önce başından geçen bir olayı sözlü olarak ifade etmeleri, şahit oldukları bir olayı sınıf içinde anlatmaları bir dizi zihinsel beceriyi konuşarak kullanmalarına fırsat oluşturur. Bunun yanında gezi yazısı türü de konuşma etkinlikleri için önemli bir kaynaktır. Daha önceden gezdikleri bir yerin özelliklerini konuşarak anlatmaları ya da okudukları bir gezi yazısından hareketle sözlü olarak gezilen o yerin özelliklerini anlatmaları öğrencilerden istenir (Baş, 2015). Buna benzer ilgi çekici ve farklı etkinlikler, sınıf içindeki konuşma etkinlikleri kapsamında kullanılmalı, konuşma konusunda öğrenciler istekli duruma getirilmeli, konuşma becerisine yönelik etkinlikler tekdüze olmamalıdır (Ceran, 2012). Görüldüğü üzere çocuk edebiyatı Türkçe dersinde konuşma becerisine katkı sunabilecek birçok etkinliğe zemin oluşturur.

Yazma becerisi ve çocuk edebiyatı

Yazma becerisi, duygu ve düşüncelerin sıralanması, sınıflanması, gözden geçirilmesi vb. gibi bir dizi zihinsel süreci gerektiren önemli bir beceridir. Tunagür ve Kardaş (2021), insan beyninin sol kısmında dil becerileri ve yazma uygulamalarının yürütüldüğünü ancak düşünme ve düş kurma faaliyetlerinin yapıldığı bölgenin beynin sağ kısmı olduğunu belirtir. Buna göre yazma, beynin hem sağ hem sol bölgesini aktif duruma getiren, zihinsel açıdan çok yönlü ve karmaşık bir faaliyettir. “Duygu, düşünce ve bilginin yazıyla ifade edilmesi geçmişten günümüze önemini korumaktadır. Bu sebeple yazma, hâlâ bir dil becerisi olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye devam edilmektedir” (Tabak ve Göçer, 2013: 148).

Türkçe eğitiminin temel malzemesi olan metinlerin öğrencilere yazma becerisi anlamında birtakım yetkinlikleri kazandırabilecek nitelikte olması gerekir. Öğrencilerin yazılı ürünler ortaya koyabilmesinde Türkçe dersinde karşılaştıkları metinlerin ve okudukları edebî

eserlerin önemi büyüktür. “Metin, basit bir cümleler dizisi değildir. Cümleler, bağdaşıklık ve tutarlılık yönüyle birbirine bağlanmalı ve metnin bütünü bir anlam taşımalıdır” (Kurnaz, 2018: 25). Öğrencilere sunulan bu yöndeki nitelikli metinler onların yazı yazmalarında neye dikkat etmeleri gerektiği konusunda da model olacaktır.

Karadağ (2020), çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe dersinde kullanımına yönelik etkinlik önerisi sunduğu çalışmasında yazma becerisiyle ilgili olarak öğrenciler tarafından okunan eserin verdiği iletilerden yola çıkarak yazı yazma etkinliği önermiştir. Okunan eserlerle ilgili birçok etkinlik tasarlanabilir. Örneğin nitelikli edebî ürünlerden seçilen metinlerden yola çıkarak not alma, metin tamamlama, bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazma, bir metinden yola çıkarak yeni bir metin yazma, özet çıkarma, duygulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma, konunun zıddını/olumsuzunu düşünerek yazma gibi etkinlikler yapılır. Türkçe derslerinde sadece ders kitabındaki metinlere bağlı kalınmamalıdır. Yazma etkinliklerini öğrencilerin okumaktan keyif aldığı çocuk edebiyatı ürünleriyle birlikte uygulamak, yazmaya yönelik olumlu tutum kazandırmada etkili olabilecektir.

El-Freihat ve Al-Shbeil (2020), yaptıkları çalışmalarında çocuk edebiyatı ürünleriyle bütünleştirilen yöntemin yazma becerisine etkisini yarı deneysel yöntemle araştırmıştır. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanıldığı yazma etkinlikleri, deney grubunun lehine yazma becerisine yönelik anlamlı farklılık oluşturmuştur. Görüldüğü üzere yazma becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılmalıdır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin yazma becerisine yönelik katkısı göz ardı edilmemelidir.

2.2. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi bir dilin kurallarını ifade eden öğrenme alanıdır. Dil bilgisi TDK tarafından “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer” (TDK, 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. “Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilimi dalıdır” (Göğüş, 1978: 337). “Dil bilgisi denilince akla ilk olarak Türkçenin ses, biçim ve cümle bilgisi ile genel kurallar bütünü gelmektedir” (Demir, 2013: 168).

Dil bilgisine yönelik tanımlama çalışmaları Jean-Pierre Cuq tarafından dört ayrı grupta sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama şu şekildedir:

- Bir dili doğru konuşmak için oluşturulan düzenleyici ilke ve kurallar bütünü,
- Bir dilin ilkelerini inceleyen eğitsel etkinlikler, doğru konuşma ve yazma sanatı,
- Dilin iç işlevleri üzerine geliştirilen bir teori ve aynı zamanda gözlem aracı,
- Dile ilişkin öğretilecek açıklayıcı, süreçsel ve koşul bilgileri (Cuq, 2003 akt. Güneş, 2017) olmaktadır.

Wang'a (2010) göre dil bilgisi olmadan tam olarak bir dilden söz edilemez. Ona göre dil bilgisi, dil öğretiminde kelimeleri seçebilmek ve anlamlı şekilde bir araya getirebilmek için işlevsel olan bir dizi kuralı ifade eder. Soiferman'a (2019) göre dil bilgisi öğretiminde sadece kuralların öğretilmesinin amaçlanması ve dil bilgisi öğretiminin yazı yazmadan kopuk şekilde yürütülmesi, öğrencilere gerekli olan becerileri öğretmeye yetmemektedir. "Bir dilin üç temel öğrenme alanı vardır. Bunlar; anlama, anlatma ve bu iki alanın etkililiğine katkı veren ve yazım-noktalamadan sesletime, ses bilgisinden cümle bilgisine kadar birçok konu, kavram ve kural bilgisini içine alan dil bilgisi alanıdır" (Göçer, 2014: 24). Kuhn'a (2012) göre bir dili öğrenmek, onun kelime hazinesini öğrenmekten daha fazlasını ifade eder. Daha basit ifadelerden karmaşık ifadeler oluşturmanın olası ve imkânsız yolları, her dil için karakteristiktir. Dil bilgisi, bir dildeki ifadelerin bileşimini belirleyen bir yapısal kurallar topluluğudur. Widodo (2006), dil bilgisinin dil becerilerinin temeli olduğunu ve dil bilgisinin bu becerileri kullanmada çok önemli rolü olduğunu ifade eder.

Dil bilgisi, bir dilin kullanım kurallarını içeren bir kılavuz sistemidir. Dilin kullanıcıları tarafından dil bilgisi sistemi bilinmeli ve bu kurallar dilin kullanımında etkin olmalıdır. Dilin etkili kullanımı için olduğu kadar ortak bir dil kullanımı için de dil bilgisi kuralları gereklidir. Dil bilgisi ülke genelinde ortak bir kullanım çerçevesi sunmasıyla kitlelerin büyük farklılıklarla dili kullanmalarının önüne geçmektedir. Dilin kurallarını ve sistematığını kavrayan kişilerin duygu ve düşüncelerini daha etkili ifade ettiği bir gerçektir. Buradan yola çıkarak dil bilgisi öğretiminin kişinin yaşantısına dönük ve işlevsel olması gerektiği ortadadır.

Gözlet ve Çifci'ye (2021) göre bir dili öğrenmenin yolu sadece dil bilgisi kurallarını bilmek değildir. Dil bilgisi kuralları, dilin doğru kullanımına kaynak oluşturur. Uygulanmayan bilginin boşa taşınan bir yük olduğu unutulmamalıdır. Dil bilgisi kuralları da böyledir. Kuralların kullanılmaması durumunda bu kuralları bilmenin günlük yaşama dair faydası yoktur.

Günümüzde dil bilgisi öğretimi uygulamalarında birçok sorun yaşanmaktadır. Yaşanan sorunların temel sebebi ise dil bilgisine yönelik yanlış bir yaklaşımın izlenmesidir. Dil bilgisi kurallarının amaç değil dilin etkili kullanımı için araç olduğu ne yazık ki unutulmaktadır. Bunun sonucunda dil bilgisi, öğrenciler tarafından yoğun çözümlenmeler gerektiren ve ezberlenmesi için birçok kuralı içinde barındıran bir ders olarak görülmektedir. Bu konuda Güneş (2017: 281), çalışmasında şunları ifade etmiştir: “Uygulamada dil bilgisi, mevcut sorunları çözme yerine yeni sorunları ortaya çıkarmıştır. Okullarda öğrencilere peş peşe bir dizi kural öğretilmiş ve her kural derinlemesine incelenerek ayrıntılara inilmiştir. Dil bilgisi okuldaki en sıkıcı ders olmuş, öğrenciler çok sayıda kural, tanım ve terim ezberlemek zorunda kalmıştır.” Dil bilgisi öğretiminde öğretmenin kullanacağı yöntem seçenekleri, öğrencinin ve konunun özelliklerine göre uygulama zenginliklerini beraberinde getirecektir. Özellikle sabit yöntemle derslerin sürdürülmesinde öğrencilerin dil bilgisi tutumlarının olumsuz etkilenmesi muhtemeldir. Süreç içerisinde öğrenciyi aktif ve kuralları uygulayan özne durumunda tutmak, hem dil bilgisinin işlevsel yönü açısından hem de öğrencinin bilgiyi yapılandırması açısından elzemdir.

2.2.1. Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi

Öğretim programında dil bilgisiyle ilgili açıklamaları takip etmek, bunların farkında olmak; dil bilgisi uygulamalarının programa uygun yapılabilmesi için ön koşuldur. Dil bilgisinin güncel sorunlarına daha sağlıklı bir açıdan bakabilmek için dil bilgisinin geçmişten günümüze öğretim programlarındaki durumunu incelemek gerekir.

Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi uygulamaları ile ilgili yönlendirici ifadeler bulunmaktadır. İlk dönemlerde 1924'ten bu tarafa hazırlanan programlarda dil bilgisi öğretiminde kuralların ezberletilmemesi anlayışı benimsenmiş ve bu durum sık sık vurgulanmıştır. Her ne kadar 2006 yılından sonra yapılandırmacı anlayışa geçilmiş olsa da bu yıldan önceki programlarda da dil bilgisi konularının Türkçe dersinin temel dil becerilerine yönelik çalışmalar içinde ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. Temizyürek ve Balcı (2015) tarafından yapılan çalışmada Cumhuriyet Dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları incelenmiştir. Araştırmada Latin esaslı Türk alfabesinin kabulünden sonra uygulanan 1929 Orta Mektep Türkçe Programı'nda “Umumî Mulâhazalar” başlığı altında Türkçe dersinin uygulamaya dayalı olduğu, gramer derslerinin de amelî ve tatbikî olarak uygulanmasının önerildiği, yöntem olarak da dil bilgisinin tümevarım (istikrai) yöntemiyle öğretilmesi gerektiği şeklinde öneriler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu bölümde

Türkçe derslerinde birtakım bilgileri kuru kuruya öğretmek yerine öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir. Türkçe dersine bir ilim olarak değil sanat olarak yaklaşılmaktadır. Görüldüğü üzere Türkçe dersinin bütüncül bir anlayışla ele alınması ve gramer derslerinin 2006 ve sonrasındaki programlara uygun anlayışla işlenmesi oldukça dikkat çekicidir.

İlk mektep Türkçe dersleri 1926 yılında uygulanmış ve sarf, tahrir, elifba, kıraat vb. alanlara ayrılrsa da bunların müstakil bir ders olmadığı, tamamının bir bütün olduğu ve birbirlerine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Programda yer alan bu ifadeler, 2006 yılı sonrasındaki programlarla uygulama anlayışı olarak benzerdir.

Sonraki 1931 Ortamektep Türkçe Programı'nda gramer derslerinde konuların kitaptan ezberletilerek değil çocukları doğru konuşmaya ve yazmaya alıştırmak suretiyle uygulamalı şekilde öğretilmesi gerektiği vurgulanır. Bu yönlendirici ifadeler dil bilgisi kurallarının temel dil becerilerini destekleyici işlevine atıf yapması açısından oldukça önemlidir. Türkçe öğretmenleri dışında diğer öğretmenlerin de öğrencilerde gördükleri dil yanlışlarını düzeltmeleri gerektiği hatırlatılır. Böylelikle dilin doğru ve temiz kullanımı açısından okuldaki tüm öğretmenlerde bütüncül bir sorumluluk olması gerektiği ifade edilir.

Bir sonraki Ortaokul Türkçe Programı 1938 yılında uygulanmış, Türkçe dersinin bir bütün olduğunu yinelemiştir. Burada öğrencinin Türkçe dersi ile ilgili kazanımlarının diğer derslerde de uygulamasına önem vermesi, birtakım yazma ve söyleyiş yanlışları olduğunda bunların anında düzeltilmesi ve düzeltilmesi için Türkçe dersinin beklenmemesi ifade edilmiştir. Türkçe dersinin amaçlarının bütün derslerde göz önünde bulundurulması yaklaşımı da oldukça dikkat çekicidir.

Sonraki Türkçe Ortaokul Programı 1949 yılında hazırlanmış ve dil bilgisi derslerinde kuralların anlamla olan bağlantısına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu programa göre birinci devrede dil bilgisi alıştırmalarının amacı birtakım kuralları ve tanımları ezberlemek değil bunları konuşma ve yazma etkinliklerinde kullanmaktır. Dil bilgisi kuralları sayesinde öğrencilerin dili gözlemlenmeleri, dil bilinçlerinin gelişmesi ve dili kullanmada güven kazanmaları amaçlanmalıdır. Bu durum ortaokul için de geçerlidir. Kuralların cümle içerisinde sezdirilmesine yönelik yönlendirmeler yapılmıştır. Dil bilgisinin okuma ve yazma çalışmalarıyla beraber yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin kuralları sezme

yetisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar, günümüz dil bilgisi öğretimi amaçlarını ifade eden 2019 TDÖP ile benzer özellikler taşımaktadır.

Sonraki Türkçe dersi programı 1962 yılında hazırlanmış, temel dil becerilerinin bir bütün olduğu vurgulanarak aralarında çok sıkı bir bağ olduğu ifade edilmiştir. Okuma, imlâ, yazma ve dil bilgisi dersleri çalışmalarının bağlantılı bir şekilde yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okuma dersinde gerektiği dil bilgisi kurallarına yer verilebileceği, yazma çalışmalarında imlâyâ değinilmesi gerektiği ifade edilir. Dil bilgisi öğretim yöntemi olarak da bol örnekler üzerinde yeteri kadar çalışma yaptıktan sonra kuralın öğrenci tarafından bulunması beklenmektedir. Dil bilgisi derslerinde yazarlardan seçilen metinler yanında öğrencilerin ödevlerinden seçilen metinlerden de yararlanılmalıdır. Buradan hareketle dil bilgisi öğretiminde metinlerden yola çıkarak kuralların öğrencilere sezdirildiği bir uygulama, öğretmenlere önerilmektedir. Bu durum günümüzde uygulama önerisi yapılan sezdirerek dil bilgisi öğretmenin geçmişten günümüze önerilen bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Türkçe dersinin bir sonraki programı 1981 yılında uygulamaya girmiş ve bu programın amaçlar kısmındaki ifadelerle göre dilin kurallarını sezen öğrenciler; kendi diline saygı duymakta, bu kurallara uygun dil kullanımına özen göstermekte, dilin incelik ve güzelliklerini de sezip dili kullanmada kendine güvenmektedir. Bu programın dil bilgisi çalışmaları başlıklı kısmında şu ifadeler dil bilgisi öğretim açısından oldukça önemlidir: “Doğru anlamayı, doğru konuşmayı amaç edinen dilbilgisi etkinliklerinde, kavranılmış okuma parçasındaki örneklerden yararlanır. Okuma parçasındaki başarılı ve o parçada üstünlük gösteren dil kullanışları üzerinde sezdirici çalışmalar yaptırılır” (MEB akt. Temizyürek ve Balcı, 2015: 346). Yine bu programda dil bilgisi kurallarının ayrı bir ders saatinde yapılmasının asla doğru bir uygulama olmadığı, böyle bir uygulamanın Türkçe dersinin bütünlüğüne aykırı olduğu ve anlama, kavrama çalışmaları ile dil bilgisinin birlikte yapılması gerektiği ifade edilir. Programda (1981) bu ifadeler olmasına rağmen dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde uygulandığı yapılan çalışmalarla (Anılan, 2014; Özgül, 2017) tespit edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan 2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile dil bilgisinin işlevselliği yönü üzerinde durulmuştur. Söz konusu programın dil bilgisi başlıklı bölümünde şu ifadeler yer almaktadır: “Dil bilgisi kazanımlarının verilisinde okuma metinlerinden hareket edilebileceği gibi bağımsız metinlerden ya da çalışma kâğıtlarından da yararlanılabilir. Bir önceki yıl ele alınan dil bilgisi konularına yönelik hatırlatma niteliğinde etkinlikler düzenlenebilir. Dil bilgisi kazanımları

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda verilen sıraya göre ele alınmalıdır” (MEB, 2006). Görüldüğü üzere dil bilgisi çalışmalarının metinler yoluyla ele alınması gerektiği program içerisinde ifade edilmiştir. Bu programda dil bilgisi kurallarının metnin anlamı içerisinde verilmesi durumunda kuralların beceriye dönüşmesinin daha kolay olacağı vurgulanmıştır. Dil bilgisi kurallarının beceriye dönüşebilmesi, kuralların anlamla ilişkilendirilmesine bağlıdır. Bu programda 6., 7. ve 8. sınıflardaki dil bilgisi konu ağırlığı her sınıf seviyesinde %15 olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi konularının sınıf seviyelerine göre eşit ağırlıkta dağıtıldığı görülmektedir.

Sonraki Türkçe dersi öğretim programı 2015 yılında uygulamaya konulmuş ve dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkmıştır. Bu programda sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde üç ana başlıkta kazanımlar bir araya getirilerek dil bilgisi kazanımlarına ayrı bir başlıkta yer verilmemiştir. Dil bilgisi kazanımları, bu programda kendisine bu üç başlıktaki kazanımların içerisinde yer bulmuştur. Programda dil bilgisi ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır: “Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır” (MEB, 2015: 4).

Temel dil becerilerini yeniden okuma, yazma, dinleme ve konuşma şeklinde dört başlık altında ifade eden 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise dil bilgisi kazanımları bu başlıkların altında değerlendirilmiştir. Bu programda dil bilgisi kazanımlarının durumu ile ilgili şu ifadeler yer almıştır: “Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır” (MEB, 2018: 8). Buna göre bu programda da dil bilgisi, temel dil becerileriyle birlikte ele alınmıştır.

Son olarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında da 2018 programına benzer şekilde dil bilgisi temel dil becerileri ile birlikte konumlandırılmıştır. Dil bilgisi konu ve kazanımları ayrı bir başlık altında verilmemiştir.

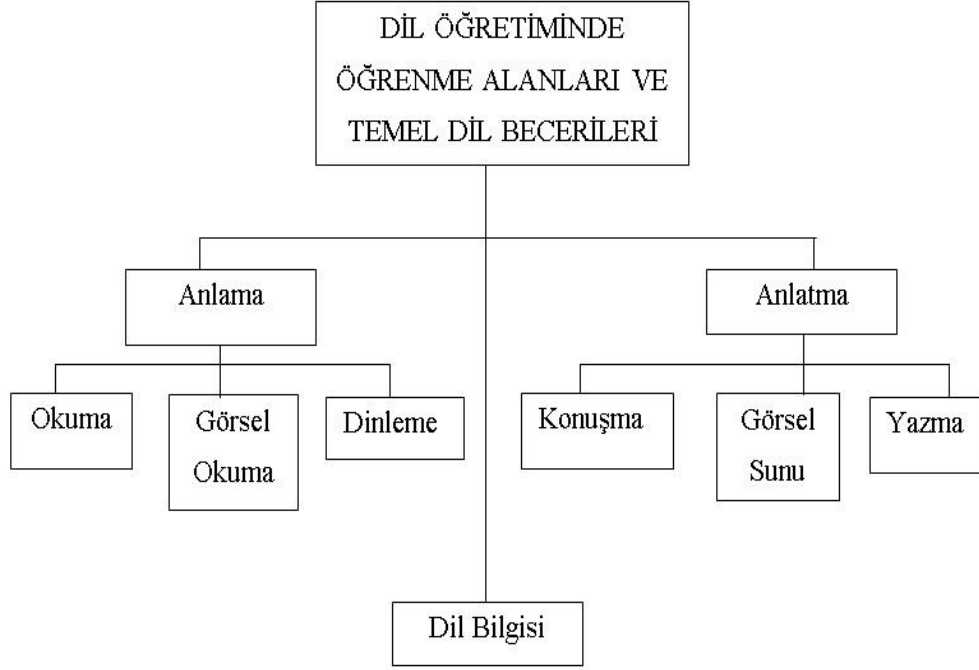
Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisinin konumlandırılışı incelendiğinde dil bilgisi kazanımlarının gittikçe temel dil becerilerinin içerisine yerleştirildiğini görmekteyiz. Geçmişten günümüze tüm programlarda dil bilgisinin Türkçe dersinin olağan akışında ele

alınması gerektiği, temel dil becerileriyle birlikte yapılan uygulama çalışmalarıyla değinilmesi ve son zamanlarda da metnin anlamıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2.2.2. Türkçe eğitiminde dil bilgisi öğretiminin işlevleri

Dil, insanın zihin gelişiminin en büyük göstergelerinden biridir. Dil ve düşünce karşılıklı birbirini destekler, geliştirir. Bireyler bu gelişim sürecinde dil becerilerini etkili kullanmak için eğitim yoluyla destek alır. Karatay'a (2014) göre insanın dile sahip olması onu diğer canlılardan ayrı kılan önemli bir özelliktir. İnsan sahip olduğu bu dil özelliğini yetkin şekilde kullanabilmek için onu eğitim yoluyla geliştirmelidir. Türkçe derslerinde yapılan uygulamalarla esasen bu becerilerin gelişimi amaçlanır. Bu becerilerin etkili kullanımında da dil bilgisi kurallarına ihtiyaç vardır. Bu durum, dil bilgisinin Türkçe eğitimindeki temel işlevlerindedir. Dilin farklı ortamlardaki kullanımında dil bilgisi kurallarının işe koşulması, bu kuralların içselleştirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu kuralların öğretilirken uygulama yerine ezber yapılması, sadece teorik bilgilerin sunulması; dil bilgisini günlük yaşama aktarılamayan bilgi setine dönüştürmektedir. Bunun sonucu olarak da Türkçenin günümüzde farklı ortamlarda kullanımında giderek artan sorunlar yaşanmaktadır. "Dil bilgisi kuralları ezberlenmekten öteye geçemeyip içselleştirilmediği için dilin kullanımındaki noksanlar da artmaktadır" (Özgül ve Göçer, 2020: 26). Türkçenin internet ortamında kullanımını konu alan araştırmalarında Temur ve Vuruş (2009), Türkçenin ses özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığını, yazım kurallarının ihmal edildiğini, sözcük ve tümce yapılarına uyulmadığını tespit etmiştir. Ulaş ve Sevim (2010) de benzer sonuçlara ulaşarak Türkçenin gelecekte bir dil yozlaşması sorunu yaşayabileceğini belirtmiştir. Buna benzer çalışma sonuçlarını literatürde görmek mümkündür. Bu sorunların önüne geçilmesi için erken yaşta bireylere ana dili sevgisi kazandırılmalı ve dil bilgisi kurallarının işlevselliği kavratılmalıdır. Dil bilinci kazandırmanın etkili yolu ise dil bilgisi öğretiminin temel dil becerileriyle olan ilişkisini göz ardı etmemektir.

Türkçe eğitiminin en önemli amaçlarından olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisinin gelişiminde dil bilgisine gereksinim vardır. Göçer (2016a: 24), çalışmasında dil bilgisinin ve temel dil becerilerinin aralarındaki ilişkiyi aşağıdaki görselle ifade etmiştir:



Şekil 2.5. Öğrenme alanları ve temel dil becerileri.

Şekil incelendiğinde dil bilgisinin temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi ve tüm becerilerle olan bağı gözükmemektedir. Türkçe derslerinde bu beceri alanlarına yönelik uygulama çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaların dayandığı temel kaynak metinlerdir. Metne dayalı yürütülen etkinlikler içerisinde öğrenciler, uygulama fırsatları bularak alıştırmayı yapmaktadır. Dilin etkin kullanımı demek bu becerilerin etkin kullanımı demektir. Burada dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini destekleyen işlevi Türkçe eğitiminde göz önüne alınmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde metinlerin kaynak olarak kullanımı önemli olmakla birlikte “dilbilgisi öğretiminde öğrenciye metnin sanatçının duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araç olduğu gerçeğinden hareketle, bu aracın yapısını, özelliklerini, inceliklerini bilmenin onu iyi kullanmak için gerekli olduğu sezdirilmeli; dilin yapısı, özellikleri ve gücü bu anlayış içinde kavratılmalıdır” (Sever ve diğerleri, 2011: 26).

Türkçe derslerinde dil bilgisi kuralları metin içerisindeki çalışmalarla öğrenilir. Bu kazanımların değerlendirilmesi sürecinde MEB tarafından her yıl sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav, içerisinde Türkçe dersine ait yirmi soru içermektedir. Bu yirmi soru içinde dil bilgisi konu ve kazanımlarına ait sorular da yer almaktadır. Dil bilgisi kurallarının bu sınavdaki soruları doğru cevaplama yönelik olarak öğretilmesi nedeniyle temel dil becerilerinden uzaklaştığı görülmektedir. Bu sınavdaki dil bilgisi sorularının anlama dayalı sorular içerisinde yer alması, dil bilgisine yönelik algıyı kuşkusuz etkileyecektir. Soysal ve Güngör (2022) çalışmasında dil

bilgisi sorularının LGS içerisindeki dağılımına ve durumuna yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelemiş ve öğretmenler dil bilgisi sorularının anlam soruları içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenler dil bilgisi konu ağırlığının sınav içerisinde %30 olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre dil bilgisinin hem öğretilmesinde hem de değerlendirilmesinde metnin anlamından kopulmamalı, Türkçe derslerinde dil bilgisi temel dil becerilerini destekleyen yönüyle ele alınmalıdır.

Gözlet ve Çifci (2021: 16), dil bilgisinin Türkçe eğitimindeki yerini araştırmış ve araştırma sonucunda dil bilgisinin programlardaki temel dil becerilerine yönelik katkısını aşağıdaki tabloda ifade etmiştir:

Tablo 2.2. Programlarda dil bilgisi.

Program	İlgili Dil Becerileri	Yöntem	Uygulama
1949	Konuşma, okuma, yazma	Sesten cümleye, (kolaydan zora)	Cümle düzeyindeki örneklerle Konuşma ve yazma
2006	Konuşma ve yazma	Tümevarım	Etkinliklerle; Sözcük cümle ve metin düzeyinde
2019	Okuma ve yazma	Tümevarım	Artan yoğunluk ve aşamalık; Etkinlik

Tablo incelendiğinde dil bilgisinin Türkçe eğitiminde ilişkilendirildiği temel dil becerileri, programlara göre farklılık göstermiştir. Türkçe eğitiminde yazma becerisi, tüm programlarda dil bilgisiyle ilişkilendirilirken dinleme becerisi ise dil bilgisiyle doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Dil becerilerinin birbirini etkileyen bir yapıda bütünsel olduğu dil bilgisi açısından da unutulmamalıdır.

2.2.3. Dil bilgisi öğretiminde ilkeler

Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilke, dil bilgisinin metin uygulamalarına ve temel dil becerilerine yönelik yapılan etkinliklere dayalı olarak ele alınmasıdır. “İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreyle iletişim kurmalarını amaçlar” (Dolunay, 2010: 278). Dil bilgisi öğretim sürecinde de kelime düzeyinde değil mümkün olduğunca metin düzeyinde çalışmalar yapılarak metnin bağlamından uzaklaşılmalıdır. Metnin bağlamı bunun yanında anlamı bilinmeyen sözcüklerle yapılan çalışmalarda da çıkış noktasıdır. 2019 TDÖP’de söz varlığı başlığı altında yer alan “Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının

anlamını tahmin eder” (MEB, 2019) kazanımı da metnin bağlamının önemine atıf yapmaktadır. Aynı durum dil bilgisi öğretiminde de geçerlidir.

Dil bilgisi öğretimindeki dikkat edilmesi gereken bir diğer ilke, dil bilgisi kuralları amaç değil araçtır. Böylelikle yaşama yakınlık ilkesi gereği öğrenilen beceri ya da bilgilerin günlük yaşamda kullanılmasına imkân sağlanmalıdır. Dil bilgisini günlük yaşamda kullanmaktan uzaklaştıran temel uygulama ise test başarısı kaygısıdır. MEB, ÖSYM vb. kurumlar tarafından yapılan merkezî sınavlarda soru türü olarak çoktan seçmeli sorular kullanıldığı için dil bilgisi öğretiminin okullarda değerlendirme süreci de tek yönlü olarak çoğunlukla çoktan seçmeli sorularla yapılmaktadır. Bu durum dil bilgisi öğretiminde ilkesel bir sapmaya neden olmaktadır. Merkezî sınavlardaki test ortalaması baskısının doğal sonucu olarak bu durum Türkçe dersi için istenmeyen sonuçlara neden olmaktadır. Üstüner ve Şengül’ e (2004) göre Türkçe öğretimi içerisinde üst düzey becerileri ölçmede yetersiz ve yaratıcılığı geliştirmede işlevsiz olan testlerin kullanımı, sorunlara yol açmaktadır. Çoktan seçmeli soruların sürece en büyük zararı, kuralların ezberlenmesine yol açmasıdır. Öğrencilerin sınav başarısının başat göstergesi olan test performansı Türkçe eğitimi açısından sadece dil bilgisi öğretim sürecine değil temel dil becerilerinin değerlendirme sürecine de olumsuz etki yapmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer ilke, öğrencileri hedeften haberdar etmektir. Dil bilgisi öğretimi yapılırken öğrencilerin bu kuralları neden öğrendiklerine dair algıları da göz önünde bulundurulmalıdır. Dil bilgisi kurallarının günlük hayatta ne işe yaradığını bilen öğrenci, neyi niçin öğrendiğini bilerek ayakları yere basan bir dil bilgisi öğretim sürecinden geçecektir. Aynı durum öğretmen için de geçerlidir. Dil bilgisi kurallarını sadece merkezî sınavlardaki başarı kaygısıyla ele alan bir öğretmen, işlevsel dil bilgisi öğretiminde sorunlar yaşayacaktır. Öğretmenlere lisans eğitim dönemlerinde sadece dil bilgisi kuralları öğretilmemeli, bu kuralları öğrencilere nasıl sezdirebilecekleri de öğretilmelidir. Dil bilgisi kurallarının temel dil becerileri ile temasını sağlayan etkinlikler geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Dil bilgisi öğretimi uygulamalarında Göğüş (1978) çözümlene yapılırken metinlerin anlam özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Burada önerilen hususlardan önemli bir madde ise seçilen cümlelerin seçkin bir yazar ve esere ait olması gerektiğidir. Seçkin kitaplardan faydalanmak, kural öğretiminde olduğu kadar öğrencinin kendi dilinin inceliklerini ve güzelliklerini fark

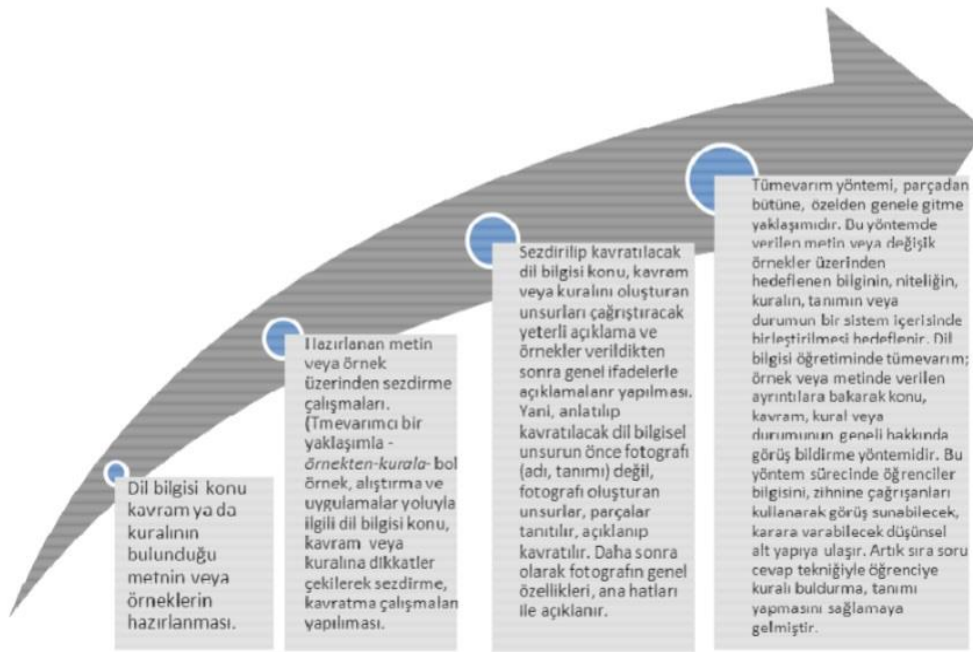
etmesine de zemin hazırlayacaktır. Böylelikle okuma alışkanlığını da geliştirmeye yönelik adımlar atılmış olacaktır. Bu anlamda çocuk edebiyatı ürünleri ile ilgili farkındalığı yüksek durumda olan öğretmenler, bu süreçlerle birçok açıdan daha etkili sonuçlar elde etmektedir. Ana dili sevgisi kazandırmak, şüphesiz en önemli kazanımlardan biri olmaktadır. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminde nitelikli edebî ürünlerden örneklerin kullanımı, ilke olarak benimsenmelidir.

Öğretim ilkeleri arasında yer alan aktüalite (güncellik) ilkesi, dil bilgisi öğretiminde de göz önüne alınmalıdır. Dil bilgisi alanında yapılan güncel çalışmalar da öğretmenler tarafından takip edilmelidir. Dil bilgisi açısından bulguları sürekli güncellenebilecek alanların çalışmalarına yönelik incelemeler yapılmalıdır. Yine güncellik ilkesi gereği dil bilgisi öğretim sürecinde öğretmenlerin öğretim programlarında gerçekleşen güncellemeleri takip etmesi gerekmektedir. “Etkili bir öğretim programı; öğretmenlerin başarılı olmaları için bireyselleştirilmiş stratejiler ve gerekli yöntem ve materyallerin geliştirilmesinde öğretmenlere yardımcı olmak için kullanılabilir bir araç olmalıdır” (Alsubaie, 2016: 106). Öğretmenin öğretim programıyla ilgili farkındalık durumu sürecin başarısını doğrudan etkilemektedir. Alver ve Sancak (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının 2015 Türkçe Öğretim Programı’ndan habersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Susar Kırmızı ve Yurdakal (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin öğretim programı ile kılavuz kitabı birbirine karıştırdıkları tespitine ulaşılmıştır. Buna benzer çalışmalar göstermektedir ki öğretmenlerin öğretim programı bilgisini güncel tutulması çok önemlidir.

Dil bilgisi öğretiminin değerlendirme ilkesi uygulama çalışmaları üzerinden değerlendirme yapılmasına dayalı olmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde değerlendirme; okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerisinin değerlendirme çalışmalarıyla yapılmalıdır. Yani öğrencinin öğrendiği varsayılan dil bilgisi kurallarını yazı yazarken konuşurken okurken ve dinlediğini anlamaya çalışırken kullanması gerekmektedir. Nasıl ki beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik gibi beceri gelişimine odaklı derslerde sadece çoktan seçmeli testin kullanımı amaca uygun değilse Türkçe dersi için de bu durum yanlıştır. Bu şekilde testlere yönelişin temel gerekçesi de öğrenci başarısının test sonuçlarıyla ölçülmesidir. Bu durum, dil bilgisiyle ilgili yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi açısından uygun değildir.

2.2.4. Dil bilgisi öğretiminde yöntemler

“Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarına yardımcı olacak yöntem ve teknikler kullanılmalı, dil bilgisi öğretimi bu doğrultuda yapılmalıdır” (Arslan ve Göçer, 2019: 121). Dil bilgisi değerlendirme süreci de öğretim sürecinde olduğu gibi metinler yoluyla temel dil becerileri ile ilişkilendirilerek yapılmalıdır. Al-khresheh ve Orak (2021), çalışmasında dil bilgisi öğretim yöntemi olarak öğretmenlerin daha çok tümevarım yöntemini benimsediğini ifade etmiştir. Göçer (2015: 239), çalışmasında dil bilgisi öğretiminde izlenen tümevarım yöntemini aşağıdaki gibi şematize etmiştir:



Şekil 2.6. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yönteminin betimsel çerçevesi.

Şekilde görüldüğü üzere literatürde dil bilgisinin temel dil becerileri içerisinde ele alınması gerektiği ve kuralların metinlerden yola çıkarak sezdirilmesi gerektiğine dair öneriler dile getirilmiştir. Günümüz dil bilgisi öğretim sürecinin en önemli sorunlarından biri de şudur: Sezdirerek dil bilgisi öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler; tam olarak ne yapacaklarını, hangi adımları izleyeceklerini bilememektedir. Literatür ve 2019 TDÖP incelendiğinde öğretmenlere kılavuz olacak nitelikte uygulama örneklerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Türkçe ders kitapları da sezdirerek dil bilgisi öğretimi açısından yeterli yönlendirmelere sahip değildir. Çocuk kitaplarından hareketle kuralların sezdirilmesi uygulaması bu anlamda bu boşluğu doldurmaya aday bir yöntem önerisidir. Bu araştırmanın temelini oluşturan bu yöntemle öğrenciler bir yandan ders dışı zamanlarda okuma kitaplarını okuyup anlamaya çalışırken okulda ders sürecinde de anlamdan hareketle

sezinledikleri dil bilgisi kurallarını tartışabileceklerdir. Bu yöntemin uygulanmasından sonra kavranan dil bilgisi kurallarının sürdürülebilir bir kazanıma dönüşmesi ve öğrencinin yaşantısına dâhil etmesi öngörülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde birçok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Dolunay (2012: 109-124), dil bilgisi öğretimindeki yöntem ve teknikleri inceleyerek bunları şu şekilde ifade etmiştir: anlatma yöntemi, soru-cevap yöntemi, çözümlenme ve birleşim yöntemleri, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri, gözlem, dramatizasyon (oyunlaştırma), tartışma yöntemi ve gösteri (demonstrasyon) yöntemi.

Literatürde dil bilgisi öğretim yöntem ve tekniklerin verimliliğini test eden çalışmaların (Altay, 2022; Koç, 2022; Erdil, 2022) güncel bir şekilde devam ettiğini görmek mümkündür. 2006 yılından sonra Türkçe öğretim programlarının yaklaşımında yapılandırmacı dil öğretim anlayışı hâkim olduğu için dil bilgisinin de yapılandırmacı anlayışla aktif öğrenme uygulamaları çerçevesinde yapılması gerekmektedir. Kural ezberletmeye dayanan dil bilgisi öğretimi, yapılandırmacı anlayışa uygun değildir. Sezdirerek dil bilgisi öğretiminin mevcut programın yaklaşımına uygun olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili Şahin ve Arseven (2021: 92) tarafından yapılan çalışmada literatür taraması yapılarak “sezdirme yönteminin, bireye metinler aracılığıyla bağlamsal ortamlar sunarak temel dil becerilerini harekete geçirmesi ve zihinsel becerileri kullanarak yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanınması sebebiyle yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir dil bilgisi öğretim yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır.”

Dil bilgisi öğretimindeki yaklaşımları davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım olarak üçe ayırmak (Türk, 2022) mümkündür. Güneş (2017) ise çalışmasında dil bilgisi öğretim yaklaşımlarını aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

a- Geleneksel Yaklaşımlar

1- Dil Bilgisi Yaklaşımı

2- Kelime Yaklaşımı

b- Davranışçı Yaklaşım

c- Bilişsel Yaklaşım

1- İletişimsel Yaklaşım

2- Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar

ç- Yapılandırıcı Yaklaşım

Görüldüğü üzere dil bilgisi öğretimi üzerine yaklaşımlar zamanla değişmiş ve yaklaşım farklılıkları uygulanan yöntemlere de yansımıştır.

Geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı

Bu yaklaşım uzun yıllardır uygulanan dil bilgisi öğretim yaklaşımını ifade etmektedir. Burkhalter (1997), çalışmasında geleneksel dil bilgisi öğretiminin uygulama çalışmaları sonrasında öğrencilerin becerileriyle geleneksel dil bilgisinin harmanlanmadığını tespit etmiştir. Görüldüğü üzere bu yaklaşımda dil bilgisi kuralları iletişime ya da temel dil becerilerine katkı yönünden değil kuralların öğrenilmesi açısından ele alınır. Burada önemli görülen nokta dil bilgisi kurallarının kendisidir. Chang'a (2011) göre geleneksel dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olsa da dil bilgisi kurallarını bilen öğrenciler bu kuralları iletişimde esnek ve uygun şekilde kullanamamaktadır. Krauthamer (1999) ise geleneksel dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin uygulama çalışmaları yapmasından ziyade dil bilgisine ait birtakım terminolojik ifadelerin ezberletilerek öğretilmesinin önemli olduğunu belirtir. Jaeger (2011) de geleneksel dil bilgisi öğretiminin müfredat içinde kurallar yığını olarak sıkıcı olduğunu ve hem literatürdeki geçmiş çalışmalarda hem de kendi çalışmasında geleneksel dil bilgisi öğretiminin yazma becerisine katkısı olmadığı yönündeki bulguları tespit etmiştir. Williams (2006), çalışmasında geleneksel dil bilgisinin okul dil bilgisi olarak da ifade edildiğini ve bu yaklaşımda öncelikle cümleleri oluşturan doğru kelimelerin sınıflandırmadaki adlarıyla ilgilenildiğini ifade eder. Böylece öğrenciler, dil bilgisine ait terimleri doğru ilişkilendirmeler yoluyla belirli "kuralları" öğrenir. Frede (1977), geleneksel dil bilgisinin geçmişten beri süregelerek oldukça genel bir tanımla ifade etmesiyle birlikte fonoloji, morfoloji ve söz dizimi gibi üç ana alana yönelik inceleme yaptığını ifade etmiştir. Terimlere ait açıklamaların bilinmesi bu yüzden önemlidir.

Jazzar (2020: 176) ise geleneksel dil bilgisi ile işlevsel dil bilgisini karşılaştırırken geleneksel dil bilgisinin belirli kuralları takip ettiğini ama fonksiyonel dil bilgisinin gerçek hayattaki kullanıma ve anlama odaklandığını ifade etmiştir. İşlevsel dil bilgisi, hayata aktarılmayan veri setleri olmaktan öte yaşamın bizzat içinde konumlanmıştır.

Geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı Güneş'e (2017) göre dil bilgisi yaklaşımı ve kelime yaklaşımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Dil bilgisi yaklaşımı: Bu yaklaşımda dil bilgisi kuralları araç değil amaçtır. Dili öğrenmek için esas olan dil bilgisi kurallarını öğrenmektir. Dil bilgisi kurallarının ders kitaplarında yoğun olmasıyla birlikte kurallar genellikle ezberletilerek öğretilir. Bu yaklaşımda kurallar öğrencilere belirli bir düzende ezberletilir.

Kelime yaklaşımı: Bu yaklaşımda genel olarak kelimelerin dil öğretiminde önemli birimler olduğu üzerinde durularak öğrencilere ihtiyacı olduğu düşünülen sözcükler öğretilir.

Davranışçı dil bilgisi öğretimi yaklaşımı

Dil bilgisi öğretiminde davranışçı öğrenme kuramının etkili olduğu bir yaklaşımdır. Burada uyarıcı-tepki ilişkisi içerisinde öğrencilerde dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi pekiştirilmeye çalışılır. Uzun yıllardır etkisini sürdüren bu yaklaşım davranışçı psikolojinin ilkeleri ile dil bilgisi öğretimini ele almıştır. Özellikle Watson'un (1878-1958) katkılarıyla geliştirilen bu ekolde insanların gözlenebilen ve ölçülebilir davranışları üzerinde durulur. Skinner (1957) tarafından kaleme alınan "Sözel Davranış" isimli çalışmadaki esaslar bu yaklaşımın temelini oluşturur. İnsan davranışlarının deney ve gözlemle test edilebilir yönüne ağırlık verilmiştir. "Davranışçı yaklaşımla yapılan dil bilgisi öğretiminde, öğretmen önce ilgili konuyla ilgili kuralı veya kuralları verir, daha sonra verilen kurallar örneklerle pekiştirilir, ardından konuyla ilgili sorular sorulur ve sorulara verilen yanıtların doğruluk derecesi öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği hususunda öğretmene bilgi verir" (Onan, 2012b: 73). Dolunay (2012) ise davranışçı dil bilgisi öğretim yaklaşımında katı bir dil bilgisi öğretimi yapıldığını öğrencilere sürekli tekrarlarla dil bilgisi kurallarının ezberletildiğini, güncel kullandığı dilin kavranması açısından da bu yaklaşımın eleştirildiğini ifade eder. Pudın (2017) de bu yaklaşımla geleneksel şekilde düzenlenen sınıflarda dil bilgisinin yansıtıcı ve sorgulamaya dayalı şekilde tartışma ortamı oluşturamadığı yönünde tespitlerini paylaşmıştır. Collins ve Norris (2017), dil bilgisinin ele alınışı yönünden ayrık dil bilgisi öğretimi adını verdiği bu yaklaşımda okuma ve yazmanın dil bilgisi içine gömülü olmadığını bunun yerine ayrık olduğunu belirtmiştir. Davranışçı kurama yöneltilen eleştirilerden zaman içerisinde davranışçı dil bilgisi öğretimi yaklaşımı da payını almıştır. Uyarıcı-tepki bağı üzerinden yürütülen öğrenme yaklaşımı, ödül-ceza sisteminin davranışa yön verici sistemi üzerinde durması; zamanla bu yaklaşımın insanın bilişsel süreçlerini ihmal ettiği eleştirilerine neden olmuştur.

Bilişsel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı

Bu yaklaşımda dilin edinilmesinde kişinin genetik olarak hazır durumda dünyaya geldiği kabul edilir. Noam Chomsky tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre insanda evrensel dil bilgisi kuralları mevcuttur. Chomsky (1981), dil bilgisinin üretici bir dil bilgisi aracılığıyla (dilsel ifadelerle yapısal tanımlamalar atayan bir kurallar ve ilkeler sistemi aracılığıyla) uygun şekilde karakterize edilebileceğini savunur. “Bilişsel yaklaşımın temelinde yer alan Chomsky’nin Üretici Dönüşümlü Dil Yaklaşım Kuramı, sınırlı sayıda kelime ile sınırsız cümle üretilmesinin mümkün olduğunu ifade eder” (Altunkaya, 2019: 161). Barman (2012), Naom Chomsky tarafından geliştirilen üretimsel dönüşümlü dil bilgisinin davranışçı yaklaşıma doğuştan getirildiği öne sürülen dil yetisi dolayısıyla karşı çıktığını belirtir. Evrensel dil bilgisi adı verilen ve doğuştan getirilen bu dil yetisi nedeniyle yetişkinlerin dili kullanması, bu yaklaşımda bir dil egzersizi olarak nitelendirilmiştir. Langacker (1995), bilişsel dil bilgisinin 1976’dan beri geliştirildiğini ve aşamalı olarak geliştirilen yenilikçi bir kuram olduğunu ifade etmiş ve bu kurama göre dil bilgisinin daha basit sembolik yapıları, git gide karmaşık sembolik yapılarla bütünleştirmeye yarayan kalıplar olduğunu vurgulamıştır. Luraghi (2009) ise bilişsel dil yaklaşımlarında dilin ayrı bir modülden daha çok insanın bilişsel donanımındaki bütününün ayrılamaz bir parçası olarak kabul edildiğini belirtir.

Bilişsel yaklaşım, davranışçı kuramın uygulama sorunlarına karşı ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımın insan davranışlarına yönelmesi ve bilişsel süreçleri ihmal ettiği eleştirisiyle gündeme gelen bu yaklaşım insan zihninin işleyiş ilkelerini temel almıştır. Kendi içerisinde iletişimsel yaklaşım ve kavramsal - işlevsel yaklaşım olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

İletişimsel yaklaşım: Siewierska (2011), bu yaklaşımda bilişselcilerin insan bilişine odaklandığını ve bu iletişimsel süreçte dil bilgisinin nasıl yapılandırılacağı üzerine düşünüldüğünü ifade eder. Bu yaklaşımla yapılan dil bilgisi öğretimlerinde ya da dil öğretimlerinde amaç günlük iletişimsel gereksinimlerin karşılanmasıdır. Hazır cümle kalıplarıyla dil öğrenmede iletişimin sağlanması amaçlanır. Celce-Murcia (2011), iletişimsel yaklaşımda gerçek yaşam durumlarındaki iletişimin önemli olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin bu yaklaşım içerisinde temel amaç olan iletişim becerisini kavrayabilmesi için rol yapma ve dramatizasyon yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığını vurgulamıştır.

Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar: Güneş’e (2017) göre bu yaklaşımda kelimelerin kavramsal bilgisi yerine onların iletişimde kullanım durumlarının önemli olduğunu belirtir.

Xiao (2017), bu yaklaşımın Halliday tarafından dilin sosyolojik yönü daha çok dikkat alınarak geliştirildiğini ifade etmiş ve bu yaklaşımda dilin şu üç işlevinin dikkate alındığını belirtmiştir: fikir işlevi, kişilerarası işlev ve metin işlevi.

Yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi yaklaşımı

Bu yaklaşım bilginin zihinde öznel olarak yapılandırılmasının önemi üzerinde durur. Bu yaklaşıma göre bilgi ya da kurallar, ezberlenmesi gereken bilgi paketleri değil öğrencinin merkezde ve aktif olduğu deneyimleriyle birlikte kuralları içselleştirdiği süreçtir. Öğrenmede bilginin ya da kuralların inşa edilmesi, kişisel olarak yapılandırılması söz konusudur. “Yapılandırmacılık, öğrenci odaklı, anlam temelli, süreç odaklı, etkileşimli ve öğrenci ilgisine duyarlı eğitim uygulamalarını ifade eder” (Johnson, 2005: 2). Behrens (2021), bütün dillerin doğuştan getirilen dil bilgisel cümlelerin bir planı olarak işlev gören bir “Evrensel Dilbilgisi” şeklinde olmadığını ancak çocukların dil bilgilerini çevrelerinden veya deneyimlerinden türettiklerini varsayar. Böylelikle dil öğretiminde sosyal etkileşimin önemini vurgular. Zhao (2019), dil bilgisini bilmenin dili bilmek olmadığını; dil bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın bütünsel gelişiminde işlevsel olması gerektiğini vurgular. Dil bilgisi, statik (durağan) kurallar bütünü olmaktan ziyade farklı bağlamlarda dinamik (devingen) şekilde olmalıdır. McLeod (2003), yapılandırmacı anlayış şemsiyesi altında birtakım öğrenme yaklaşımları olsa bunların temelde öğrenen bireylerin bilgiyi deneyimleriyle aktif şekilde yapılandığı gerçeği olduğunu belirtir. Bu yüzden yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminde bilgi ya da kurallar doğrudan öğrenciye aktarılmaz. Beothel ve Dimock (2000: 6-8), yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretimde aşağıdaki hususların önemli olduğunu ifade eder.

- a. Öğrenme, uyum sağlama aktivitesidir.
- b. Öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam içerisinde yer alır.
- c. Bilgi, öğrenen tarafından inşa edilir.
- d. Ön bilgiler ve deneyim, öğrenmede rol oynar.
- e. Sosyal etkileşim öğrenmede rol oynar.

Hein (1991), yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin bir anlam inşa etme süreci olduğunu ve bunun uygulanmasında şu iki hususa dikkat edilmesi gerektiğini vurgular:

1. Öğrenme sürecinde konulara, kurallara değil öğrencinin kendisine odaklanmalıyız.
2. Deneyimlerden bağımsız bilgi yoktur. Öğrenenler bilgi edinme süreçlerini deneyimleri aracılığıyla yürütürler.

Bu yaklaşıma göre dil bilgisinin amacı kuralları ezberlemek veya bilmekten ziyade onları temel dil becerilerinin gelişiminde etkili bir şekilde kullanmaktır. Altunkaya (2019), yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminde önemli olanın dil bilgisi kurallarını ezberlemek olmadığını ve önemli olanın bu kuralların etkinlikler yoluyla becerilerle birlikte kullanılması olarak ifade eder. Durmuş'a (2020: 1753) göre dil bilgisine yönelik bakış açısı, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte farklılaşmış, artık kuralların ezberletilerek öğretildiği bir dil bilgisi öğretiminden ziyade kuralların dil becerilerini geliştirmek için kullanıldığı işlevsel bir dil bilgisi öğretimi sürecine geçilmiştir.

2.2.5. Dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemi

Metinden hareketle dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi yöntemi, öğrencilerin kuralları içselleştirmesini sağlamaktadır. Anlam birimi olarak metinlerin sözcüklerden daha büyük bir parçayı ifade etmesi nedeniyle dil bilgisi çalışmalarının sözcük düzeyinde değil metin düzeyinde yapılması, kurallarla anlamsal bağlantılar kurma açısından daha uygundur. Bu durumda kuralların öğrencilere metnin bağlamı üzerinden sezdirilmesine olanak sağlanır. En küçük anlam birimleri kelimededen, cümleye ve cümleden de metne doğru geçiş yapmaktadır. Dolayısıyla metinler hem temel dil becerileri açısından hem de dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi açısından en temel malzemelerdir.

Günümüzdeki dil bilgisi öğretim zorluklarından birisi de öğretmenlerin kendi öğrenme yöntemlerinin etkisinde kalmasıdır. Öğretmenlerin kendi öğrenme yöntemlerinin etkisinde kalmasından dolayı dil bilgisine ait kural sezdirme yönteminin uygulaması sekteye uğramaktadır. Geleneksel yöntemlerin sürdürülebilmesindeki kolaylıklar, gelişim ve değişimin de önünde engeldir. Farrel (1999), çalışmasında öğretmen adaylarının ön bilgilerinin ve kişisel anlayışlarının onları öğretmen olarak geliştirmede etkili bir role sahip olduğunu ve son zamanlarda bu durum için öğretmen eğitimi programlarınca tedbirler alınması ile ilgili çağrılar olduğunu ifade etmiştir. Kural sezdirme yönteminin öğretmenler tarafından benimsenerek uygulanmasının önündeki engeller ortadan kaldırılmalıdır.

Kuralların öğrencilerle ve öğretmenlerle keşfedildiği, öğrencilerin kurallarla ilgili kendi aralarında tartışarak varsayımlar ürettiği ve bunları birlikte test ettikleri bir dil bilgisi öğrenme süreci şüphesiz ki öğrenciler tarafından da keyifle karşılanacaktır. Kuralların sezdirilmesinde öğrencinin her bir aşamada aktif olması, kuralı bulma yolunda sürekli düşünsel faaliyetler içinde olması; ona öğrenme heyecanı katacaktır. Dil bilgisine yönelik tutumun akademik başarıyı etkileyebileceği, göz önünde bulundurulması gereken bir

durumdur. Öğrencilerin dil bilgisiyle ilgili olumsuz tutum geliştirmeleri, günümüzdeki dil bilgisi öğretimine ait sorunlar arasında yer almaktadır. Yanlış yöntemlerin işe koşulması sadece dil bilgisi konusunda değil Türkçe dersinin de öğrenciler tarafından sevilmemesi gibi bir sonucu ortaya çıkarabilmektedir. Güven'e (2013) göre dil bilgisi öğretiminde konulara gerektiği kadar önem verilmemesi ve yöntem zenginliğinin uygulamalara yansıtılmaması; öğrenciler tarafından dil bilgisinin öğrenilememesine ve sevilmemesine yol açmaktadır. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminde kural sezdirme yöntemi hem akademik başarıya hem de dil bilgisi tutumuna olumlu yansıyacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin örneklerden, benzerliklerden kuralları sezme çabası; bilimsel süreç becerisine işaret etmektedir. Öğrencilerin kurallara kendilerine verilen örnekleri inceleyerek ulaşma çabaları, bir keşif süreci olduğu kadar hipotez oluşturma ve test etme süreçlerini de ifade etmektedir. Öğrencilerin süreçte aktif olmaları ve sonuca kendilerinin zihinsel çabaları ile ulaşmaları, dil bilgisi öğretiminde öğrencinin keyif alabileceği bir sürecin içinde olması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin bilgiyi ya da kuralı kendi çabaları ile sezerek, keşfederek elde etmesini sağlayan bu yöntem; kuralavarım yöntemi olarak da adlandırılır. Tiryakioğ ve diğerleri (2018: 377), kuralavarım yaklaşımıyla önceden sunulan örneklerden hareketle öğrencilerin kuralları sezmesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:



Şekil 2.7. Kuralavırım yaklaşımıyla ders anlatım süreci.

Şekilde görüldü üzere kural sezdirme yöntemi bir dizi işlemi gerektirmektedir. Kural sezdirme yöntemi gereğince probleme dayalı öğrenme stratejisinde olduğu gibi örneklerden yola çıkarak karşılaşılan bir soruna yönelik denenceler oluşturmaları, bunları arkadaşlarıyla tartışmaları, yanlışsa denenceleri terk etmeleri ve yerine yeni denenceler oluşturmaları; öğrencilerden beklenen davranışlardır. “Bir problemin çözümüne başlayan öğrenci artık problemi belirlemeye, hipotez kurup test etmeye, sonuç çıkarmaya ve sonucu tartışıp yorumlamaya başlar, böylelikle bilimsel süreç becerilerini kullanma durumuna geçmiş olur” (Tekin ve Yıldırım, 2020: 59). “Bilimsel süreç becerileri, bir araştırma yaparken kullanılan araçlar ya da bir araştırma için gerekli bilgi ve becerilerdir. Dolayısıyla her bireyin bir bilim insanı gibi yetişmesi için bilimsel süreç becerilerinin her bireye kazandırılması ve

kullandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır” (Yıldırım ve diğerleri, 2013: 28). Görüldüğü üzere sezdirerek dil bilgisi öğretim süreci ile bilimsel süreç becerileri arasında ilişki söz konusudur. Bu yöntemle öğrenci sürecin her aşamasında aktif, keşfeden konumunda ve arkadaşlarıyla soruna çözüm bulabilmek için iş birliği yapmak durumundadır. Bu uygulamalar, öğrenci için keyifli bir öğrenme sürecini de ifade etmektedir. Dil bilgisi kuralları, bu anlayışla kavrandığında şüphesiz kalıcı ve nitelikli öğrenmeler sağlanmış olacaktır.

2.2.6. Çocuk edebiyatı ve dil bilgisi öğretimi

Sönmez (2019b: 265), çalışmasında çocuk edebiyatının dil bilgisi öğretimiyle yeterince ilişkilendirilmediğini belirterek bu durumun aşağıdaki sorunlara yol açtığını ifade etmiştir:

- a. Dil bilgisi konuları öğrencilerin ilgilerine hitap eden etkili çocuk edebiyatı metinleri ile ilişkilendirilerek aktarılmadığı için dil bilgisi öğretimi; ilgi çekici, eğlenceli ve kalıcı bir şekilde verilememektedir.
- b. Çocuk edebiyatıyla etkili bir şekilde harmanlanamayan dil bilgisi konuları, genellikle okuma ve yazma becerisi içerisinde verilmeye çalışılsa da uygulamada bu beceriler arka planda kalmaktadır. Bu da uygulama sürecinde hem programdan uzaklaşılmasına hem de dil bilgisi konularının münferit olarak öğretilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla çocuklar dil bilgisi ile ilgili içerikleri öğrenirken bunları ilgili becerilerle ilişkilendirememektedir.

Görüldüğü üzere dil bilgisi öğretiminde çocuklara yönelik yazılan edebî ürünlerden yararlanılmalıdır; çünkü çocuğun anlam evrenine, düşünce dünyasına hitap eden bu eserler yetişkinlere yönelik yazılan eserlerden farklıdır. Çocukların hedef kitle olarak belirlendiği nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri dil bilgisi öğretiminde işlevsel olarak kullanıldığında dil bilgisi öğretimindeki birçok sorunun çözümüne dair önemli bir adım atılmış olacaktır. Çocuk edebiyatı ürünleri, dil özellikleri ve çocuğa uygunluğu bakımından dil bilgisi öğretiminde daha işlevsel sonuçlar ortaya koyabilecektir. Çocuk; kendi dil gelişim seviyesine, estetik yönelimine uygun eserlerden hareketle kullandığı dilin kurallarını öğrenmede istekli olabilecektir.

Çocuk edebiyatı ürünleri sahip olduğu dil özellikleri yanında kurgusu, teması ve konusu bakımından yetişkinlere yönelik olan edebî ürünlere göre dil bilgisi öğretimi

bağlamında öğrencilerin zihinsel gelişim seviyelerine daha uygundur. Bu yüzden çocuk edebiyatı ürünlerinden dil bilgisi öğretimi için yararlanılması elzemdir. Nitekim Karagül (2020: 237), çocuk edebiyatının söz konusu bu işlevselliğini şu şekilde ifade etmiştir: “Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların özellikle dilsel ve bilişsel gelişimine sağladığı önemli katkılar, bu ürünlerin eğitim sürecinde kullanılmasını bir gereklilik durumuna getirmektedir.” Bu çalışmanın temel çıkış noktasını da ifade eden bu duruma göre çocuk edebiyatı ürünleri dil bilgisi öğretiminde işlevsel olarak kullanılmalıdır.

Aslan (2021), çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından farkını edebî nitelik açısından değil bu edebî özelliklerin hitap ettiği yaş grubu açısından ele alır. Buna göre genel edebiyatın estetik yönü; çocuğun ilgisine, gerçekliğine, dil ve anlam evrenine, gelişimsel özelliklerine seslenerek çocuk edebiyatı şeklinde ortaya çıkar. Bu yüzden çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun gelişim özelliklerini göze alarak onu yetişkin edebiyatı dönemine hazır duruma getirmektedir. Bu sebeplerden ötürü çocuklara yönelik yürütülen dil eğitimi, dil bilgisi öğretimi çalışmalarından çocuk edebiyatı; yetişkin edebiyatına göre tercih önceliğinde olmalıdır.

Türkçe derslerinin en temel amacı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve bu beceriler geliştirilirken de öğrenciler tarafından Türkçenin, konuşma ve yazmada kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanılmasıdır (MEB, 2019). Cem (2005), dil bilgisi öğretiminde materyal belirlerken biçim unsuru kadar anlamın da dikkate alınmasını, dil bilgisi kurallarını anlama dayalı ele alan etkinlikler tasarlanmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Dil bilgisi konusunda eser seçerken dikkat edilmesi gereken konulardan birisi de metnin bağlam unsurlarıdır. Bağlamdan kopuk ele alınan dil bilgisi kurallarının kalıcı öğrenmede etkisi azdır.

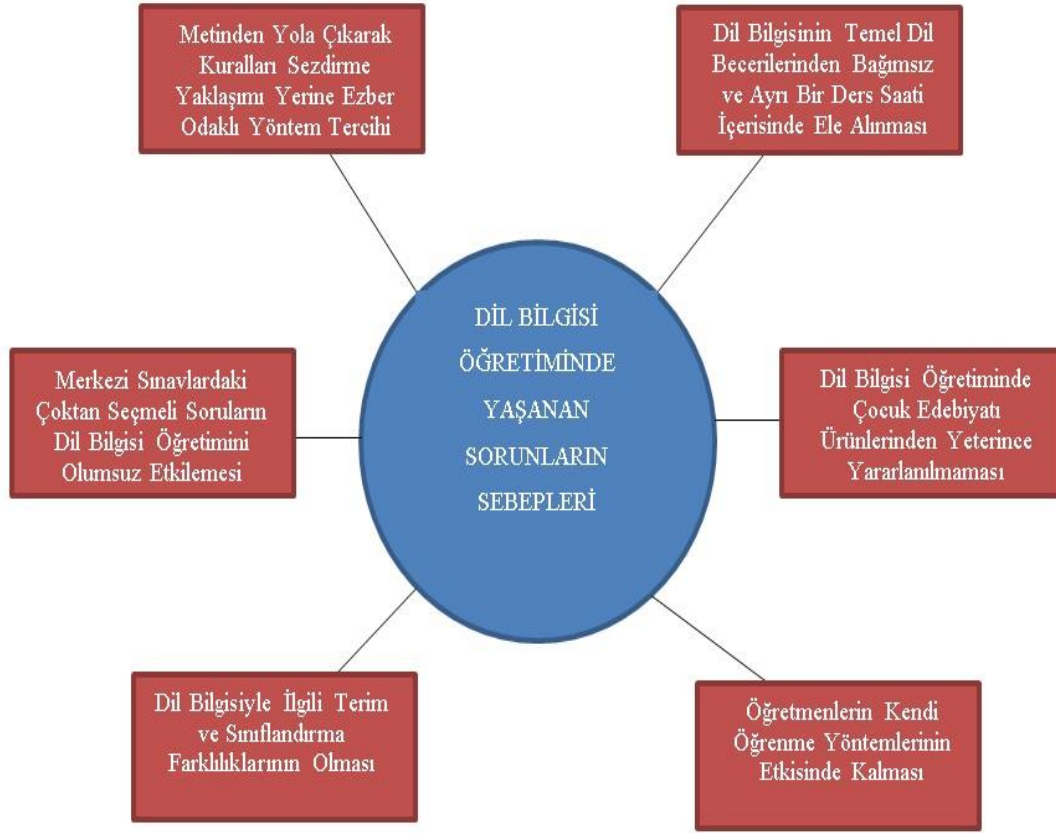
Çocuk edebiyatının dil bilgisi öğretimindeki önemi COVID-19 salgın sürecinde de ortaya çıkmıştır. Okula ve öğretmene erişim sorunu yaşayan öğrencilerin kendilerine yönelik yazılan nitelikli eserlerden dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri, uzaktan eğitim süreçlerinde de kullanılacak işlevsel bir uygulama örneğidir. Bennet ve diğerleri (2021: 795) yaptıkları çalışmalarında COVID-19 salgını nedeniyle okuldan ve kitaplardan uzak kalan öğrencilere önceden belirlenen çocuk edebiyatı ürünleriyle ev tabanlı okuma çalışmaları uygulamıştır. Çalışmada okuma başarılarını artıracak faaliyetler açısından izlenebilecek adımları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Okul topluluğunuzdaki öğrencilerin/ailelerin sahip olduğu özellikleri göz önünde bulundurun. Hangi kitapların çocuklarda ufuk açıcı özelliklere sahip olabileceğini ve onların eleştirel sosyal adalet konuşmalarına katılmasına fırsat sunacağını belirleyin. Önerilerden oluşan bir kitap listesi yapın.
2. Öğrencilerin evlerinde ve öğrenci topluluklarında kitap ve teknolojiye okul dışında erişimlerini araştırmak için okulunuzdaki ve topluluğunuzdaki okuryazarlık paydaşlarıyla işbirliği yapın.
3. Tüm öğrenciler için kaliteli metinlere ve teknolojik araçlara adil erişimi geliştirmek için sizin ve diğer okuryazarlık ortaklarının atabileceği eylem adımlarının bir listesini yapın.

Yukarıdaki önerilere göre uzaktan yürütülen derslerde çocuk edebiyatı ürünlerinin hem temel dil becerilerini hem de dil bilgisini destekleyebileceği göz önüne alınmalıdır. Türkçe eğitiminin bir parçası olan dil bilgisi öğretimi uygulamalarında metinler yoluyla sezdirme çalışmaları sürecin omurgasını oluşturmaktadır. Burada seçilecek metinlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği üzerine literatür incelenmelidir. Öğretilmek istenen dil bilgisi konusuna uygun eserlerden yola çıkmak bu alandaki araştırmalara ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları da sürece yön veren temel etkidir. Uzun yıllardır ders kitaplarından eğitim ve öğretim gören öğrencilik yaşantısına sahip öğretmenler, ders kitaplarını ya da yıllık ders planlarını bir kenara bırakıp edebî ürünleri kullanarak dil öğretimi yapmakta zorlanabilir. Bu durum, edebî nitelikteki eserlerin Türkçe derslerinde işlevsel olmasına engel teşkil etmektedir.

Çocuk edebiyatının dil bilgisi öğretiminde kullanımı, öğretmenler tarafından birtakım ön bilgilere sahip olmayı gerektirmektedir. Özgül (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, metne dayalı dil bilgisi öğretimini teorik olarak benimsemekte ancak uygulamada dil bilgisini temel dil becerilerinden ayrı ele almaktadır. Bunun yanında öğretmenler dil bilgisi kurallarını metinler yoluyla sezdirme çalışmalarında zorluklar yaşamaktadır. Bu zorlukların sebepleri üzerine detaylı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Metinlere dayalı dil bilgisi öğretim sürecinin planlanması, konulara uygun eserlerin belirlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi; bu konu üzerine yapılmış çalışma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmelidir. Dil bilgisi öğretim sürecine çocuk edebiyatının kaynaklık etmesi ile ilgili araştırmalar derinleştirilmeli; araştırmalarda etkinlik önerileri yer almalıdır. Bunun için atılacak ilk adım, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların

neler olduğunun iyi araştırılmasıdır. Söz konusu bu zorlukların sayısı çok fazla olsa da aşağıdaki şekilde başlıca olanları ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 2.8. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan zorluklar.

Şekilde görülen sorunlar yanında “terimler sorunu, yaklaşım sorunu, lisans eğitimi ile ilgili sorunlar, dil bilim sorunu, işlevsel dil bilgisi, dil bilgisinde kural sorunu, imla ve noktalama sorunları, dil bilgisinin bütünselliği” (Kurudayıoğlu, 2012: 55-67) şeklindeki sorunlarla da dil bilgisi öğretiminde karşılaşılmaktadır. Şekilde belirtilen birçok sorunun dil bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden etkili bir şekilde yararlanmakla ortadan kalkabileceği düşünülmektedir.

Dil bilgisi kurallarının çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla sezdirilmesinde seçilen ürün oldukça önemlidir. “Okunan ve incelenen metinlerin tanıklığında, öğrencilerin Türkçenin anlatım olanaklarını, kurallarını sezmeleri; resim, karikatür ve film gibi görsel-ışitsel araçların katkısıyla sanatçı duyarlılığını kavramaları, okuma alışkanlığı edinme sürecini de hızlandıracaktır” (Sever, 2019: 25). “Çocuğun gelişimsel düzeyine uygun, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış yazınsal nitelikli yapıtlar, Türkçe öğretiminde birer öğretim aracı olarak kullanılmalıdır” (Çer, 2016: 1407). “Dilin kuralları kendi içinden çıkmıştır. Dil bilgisi

öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesiyle dil kurallarının ortaya çıkış sistematığına uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması sağlanmış olur” (Çeçen ve Aytaç, 2008: 134). Buna göre dil bilgisi için öğretim aracı nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri olmalıdır. Çocukların ilgisine, beklentisine, estetik zevkine ve düş gücüne uygun olabilecek çocuk edebiyatı ürünlerinin, yetişkin edebiyatına göre dil bilgisi öğretiminde daha işlevsel olduğu düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmaların ve etkinlik örneklerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir.

2.3. İlgili Literatür

Bu bölümde çocuk edebiyatı ve dil bilgisi eğitimi ile ilgili literatür hakkında bilgi verilmiştir.

2.3.1. Çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan çalışmalar

Paesani (2008), dil bilgisi öğretiminde edebî ürünler kullanarak uyguladığı yöntemi değerlendirmiş ve uyguladığı yöntemle başarılı sonuçlar elde etmiştir. Eppink (2009), araştırmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin müzikal kavramları ve becerileri öğretmek için anahtar rolde stratejik araçlar olabileceğini, bunların öğrencileri daha fazla yazmaya, kelime bilgilerini artırmaya ve edebiyat deneyimi yaşamaya yönlendirebileceğini ifade eder. Freeman ve diğerleri (2011), çocuk kitaplarının çocuklardaki bakış açısını zenginleştirilmesi, çocuklar ve aileler üzerinde tarihi ve kültürel bakış açısı kazandırması işlevleri yanında hassas ve duygusal konuların tartışmasını da kolaylaştıran faydaları üzerinde durmuştur.

Serafini (2011), çalışmasında çocuk edebiyatına yönelik alan yaratmak için öğretmenlere şu on uygulama önerisini sunmuştur: etkinlikleri sınırlama, kapsamlı bir sınıf kitaplığı oluşturma, çekirdek programı yerinde tutma, yüksek sesle okuma etkinlikleri ve günlük edebiyat tartışmaları yapma, içerik alanlarına edebiyatı dâhil etme, öğrencilere ödev olarak resimli kitaplar ve romanlar okumasını gerekli kılma, edebiyat çalışma grupları oluşturma, okuma arkadaşları oluşturma, çalışma gruplarını okuma stratejileri yerine literatür çevresinde organize etme, öğretmenlerin daha sofistike okuyucular olması.

Ulucan ve Şekerci (2012), Muzaffer İzgü hikâyelerini, dördüncü sınıf dil bilgisi kazanımları açısından değerlendirmiştir. Araştırmada bu öykülerin dil bilgisi kazanımları için kullanılabilmesi belirtilmiştir.

Kolaç ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları dil eğitiminde çocuk edebiyatı ürünlerini önemli görmeye birlikte yaşanan sorunlara yönelik

eserlerin tür dağılımının uygun olamamasını, lisans dönemlerinde yeterince uygulama çalışmaları yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre çocuk edebiyatının Türkçe derslerinde kullanımına yönelik uygulama çalışmalarının yeterince yapılmaması öğrencilerin nitelikli yapıtlarla buluşamamasına kadar birçok olumsuzluğa neden olmaktadır.

Balcı (2013) tarafından çocuk edebiyatı ile ilgili yazılan lisansüstü tezler (1981-2010), meta-analiz çalışmasıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğu ve doktora tezlerinin sayıca az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Balcı (2013) konu olarak 2006-2010 döneminde çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi konulu tezlerin sayısında artış olduğu bulgusunu paylaşmıştır. Çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi birlikte konu alan tezlerin sayısında yakın geçmişte artış olması, Türkçe eğitimi açısından çocuk edebiyatının işlevselliğine yönelik önemli bir bulgudur.

Karatay ve diğerleri (2015), ön test-son test, deney ve kontrol grubu olan çalışmalarında ortaokul öğrencilerine yönelik edebiyat temelli karakter eğitimi uygulayarak öğrencilerin karakter yönünden gelişimlerinde ve değer aktarımlarında uygulanan bu yöntemin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin gözlemlenen birtakım davranışlarından yola çıkarak olumlu değişimler olduğu sonucu belirtilmiştir.

Gökmen (2017), çalışmasında ödüllü çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelemesini yapmak için on yedi yapıtı ele almıştır. 2010-2015 yılları arasında ödül alan bu eserlerin çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ödüllü eserlerin kahramanlarının çocukların özdeşim kurabileceği türden özelliklere sahip olduğu ifade edilmiştir.

Rees ve diğerleri (2018), derslerde çocuk edebiyatı ürünlerini kullanarak dil bilgisi öğretiminde başarılı sonuçlar elde etmiştir. Dedeoğlu-Orhun (2019), çocuk edebiyatında estetik ölçütlerin belirlenmesine yönelik çalışma yürütmüştür. Estetik ölçütler belirlemek için on üç çocuk edebiyatı yazarıyla bir araya gelmiş ve oluşturduğu ölçütleri bir çocuk kitabı üzerinde uygulayarak sonuçları paylaşmıştır. Nitelikli eser belirleme sürecine yönelik katkısı nedeniyle araştırmanın sonuçları önemlidir.

Çocuk edebiyatı alanında hazırlanan tezlere yönelik Balta (2019), içerik analizi çalışması yapmıştır. Balta (2019), araştırma bulgularında tezlerin geçmişten günümüze doğru giderek artış gösterdiği, daha çok nitel yöntemle hazırlandığı, eğitsellik ve değer aktarımına daha çok yer verildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Alan (2020), çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk edebiyatını yararlı görme nedenlerini başlıca şu şekilde saymıştır: dil gelişimini destekleme, okuma alışkanlığı kazandırma, dünyayı ve birlikte yaşadığı toplumun özelliklerini tanıma. Buna göre çocuk edebiyatının dil gelişimine yönelik faydaları öğretmen adaylarının öncelikle kabul ettiği bir durumdur. Bradfield ve Exley (2020), resimli çocuk kitapları ve dil bilgisi öğretimi birlikte ele aldığı çalışmasında öğrencilerin dil bilgisi başarılarının artmasında resimli çocuk kitaplarının etkili olduğu bulgusunu paylaşmıştır.

Dawson ve diğerleri (2021), çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların öğrenmesini nasıl desteklediğini anlamak için yürüttükleri çalışmalarında ortak okuma yoluyla çocuk kitaplarına erişimin, ilk yıllarda özellikle zengin bir dilsel girdi kaynağı olabileceğini ifade etmişlerdir. Nashrudinillah ve Nisrina (2021), çocuk edebiyatı ürünlerinden seçtikleri bazı eserlere yönelik dil bilgisi öğretim analizi yapmış ve bu eserlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasının olumlu sonuçlar vereceğini ifade etmiştir.

Özdemir (2021), araştırmasında akran zorbalığı ile mücadele etmede çocuk edebiyatının kullanımını incelemiş ve bulgular neticesinde çocuk edebiyatı okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla başa çıkma stratejilerini kullanmaya yönelik olumlu yönde etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Wang ve diğerleri (2015), çocuk edebiyatının iletişimdeki rolünü inceleyerek zorbalıkla başa çıkmada çocuk edebiyatının faydalı sonuçlar verdiğini test etmiştir. Massey ve diğerleri (2022), araştırmasında çocuk edebiyatının ‘umut’ duygusunu geliştirmesinde kullanabileceği durumları ifade etmiştir. Hem öğrenci hem de öğretmende umudu besleyen ortamların çocuk edebiyatı yardımıyla oluşturulabileceği dile getirilmiştir. Bravender ve diğerleri (2010), çalışmasında çocuk edebiyatının obezite ile başa çıkmada çocuklar açısından başarılı sonuçlar verdiğini belirtmiştir.

Kodan ve Kara (2021a), araştırmalarında sınıf eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı alanındaki tezleri metasentez çalışmasıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda 2010-2020 yılları arasında hazırlanan tezlerin sadece bir tanesinin doktora tezi olduğu ve diğer 31 tezin yüksek lisans tezi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada konu olarak tezlerin kitap/metin incelemesi altında değerler eğitimi ile ilgili olduğu, doküman incelemesi yöntemine ağırlık verildiği, veri analizinde çoğunlukla içerik ve betimsel analizin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin ve Toprak (2021) tarafından yapılan çalışmada ilkokul düzeyindeki çocuk edebiyatı konulu tezlerin 2016 yılından itibaren arttığı bulgusuna ulaşılmış; tezlerin konu olarak yazar-eser inceleme ve değerler eğitimi şeklinde olduğunu, yöntem olarak da daha çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı belirtilmiştir.

Aslan ve Bayraktar (2021), çalışmasında çok satan çocuk edebiyatı ürünlerinin sanatın farklı dallarıyla çocukları buluşturabilme durumlarını incelemiş ve bu eserlerin sırasıyla dil, ses, dramatik, yüzey ve eylem sanatlarına yönelik içerikler bulundurduğunu tespit etmiştir.

Arslan ve Kargın (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrencilere kitap önerisi yaparken çocuğa görelilik ilkesine önem verdikleri ve en çok öykü türünde eserler önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Saltık (2018), öğretmenlerle yapmış olduğu görüşme sonuçlarında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerde okuma ilgi ve isteği uyandırma açısından eksik olduğu, bunların öğrencide estetik duyarlılık oluşturma sürecine kılavuzluk etmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ateş (2021), temel dil becerilerinin gelişimi açısından çocuk edebiyatını incelediği çalışmasında tüm dil yaklaşımının edebiyatın dil öğretiminde kullanılmasını savunarak bu uygulamaların sağlıklı yürütülebilmesi için öğretmen inançlarının önemli olduğunu belirtmiştir.

Yıldırım (2022), tarafından yapılan çalışmada çocuk edebiyatının değer aktarımına dair öğretmenler yaptığı görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler, değerler eğitiminde çocuk kitaplarının önemine inanmakta ve kitap seçiminde bunu da göz önüne almaktadırlar. Uçarkuş ve Bingöl (2022), sosyal bilgiler eğitiminde yer alan değerlere ilişkin çocuk edebiyatı ürünlerini incelemiş ve incelenen ürünlerin söz konusu değerlerin aktarımında işlevsel olabileceğini ifade etmiştir. Buna göre sadece Türkçe dersindeki değerler için değil diğer derslerin değerlerinin de çocuk edebiyatıyla aktarımı mümkündür.

2.3.2. Dil bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalar

Ellis (1998), çalışmasında önemli sayıda araştırmacının, biçim odaklı öğretimin dil öğrenmeye nasıl katkıda bulunduğunu belirterek bu araştırmalar tarafından sağlanan verilerin dil öğretimini nasıl bilgilendirebileceğine yönelik çok az tartışma yapıldığını ifade etmiştir. Bu çalışmada da şu dört öğretim seçeneği açısından dil bilgisinin en iyi nasıl öğretilabileceğini ele almıştır: (a) yapılandırılmış girdi, (b) açık öğretim, (c) üretim uygulaması ve (d) olumsuz geribildirim.

Çeçen ve Aytaç (2008), metinlerden yola çıkarak öğretilen dil bilgisi öğretiminin geleneksel yöntemle öğretilen dil bilgisine göre öğrenci başarısına etkisini deneysel yöntemle karşılaştırmış ve metinle öğretilen dil bilgisinin öğrencilerin başarısına katkısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Decapua (2008), dil bilgisinin keyfi ve gerçekçi olmayan ezbere dayalı kurallar dizisi olduğu yönündeki dar düşüncenin altında şu dört inancın yattığını belirtir: Dil bilgisi doğrudan şekilde öğretilmelidir, dil bilgisi mutlak ve sabittir, konuşmacıların veya yazarların uyması gereken kurallar bütünüdür, dil bilgisi doğası gereği kafa karıştırıcıdır.

Ke (2008), çalışmasında tümevarımsal dil bilgisi öğretim yöntemini inceleyerek öğrencilerin bu yöntemle dillerini keşfedebileceklerini ve bu yolla da yeni öğrendikleri kuralları uygulama becerisi elde edebileceklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada Ke (2008), tümevarımsal dil bilgisi öğretimi yaklaşımının şu dört adımda aşamalandırılabilirliğini belirtmiştir:

1. Dil bilgisi öğrenme alanındaki bir bölüme ait veri seti, öğrencilere sunulur.
2. Öğrencilerden veri setindeki bir dil bilgisi kuralını genelleştirmeleri istenir.
3. Öğrencilerin yeni bir dil setine yönelik dil bilgisi kuralını test etmeleri istenir.
4. Öğrencilerden yeni veri setlerine uyarlamak için dil bilgisi kuralını revize etmeleri istenir.

Güven (2013), dil bilgisi öğretimindeki sorunları belirttiği çalışmasında öğrenciler tarafından dil bilgisinin sevilmediğini ifade etmiştir. Jean ve Simard (2013), ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğretiminde tercih ettikleri yaklaşımı incelemiş ve öğrencilerin genel olarak tümdengelim yaklaşımını benimsediğini belirtmiştir. Akkaya (2013), eğitici çizgi romanların dil bilgisi öğretiminde başarılı sonuçlar verdiği bulgusunu paylaşmıştır.

Uysal ve Bardakçı (2014), çalışmasında anlam odaklı dil bilgisi uygulama önerilerine rağmen aktarım odaklı dil bilgisi yöntemlerinin kullanıldığına işaret ederek bu yöndeki öğretmen deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dil bilgisi konusundaki inanç ve uygulamalarına yönelik geleneksel forma odaklanma yaklaşımını tercih etme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir.

McCrocklin ve Slater (2017), işlevsel dil bilgisi ile edebî ürünlerin analizine yönelik çalışma örneği sunduğu araştırmasında bu analiz yöntemiyle öğrencilerin kahramanlara

yönelik sezgilerini geliştirebileceğini veya metinlerdeki diğer ifade kalıplarından hareketle oluşturulan dile ait verilerin kullanılmasına yardımcı olacağını ifade etmiştir.

Deniz (2017), çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada dil bilgisinin yazma becerisini doğrudan etkilemediği ancak kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri vasıtasıyla yazma becerisinin yordanmasına katkı sunduğu tespit edilmiştir. McCormack-Colbert ve diğerleri (2018), çalışmasında okuryazarlık sorunu yaşayan öğrencilere yönelik açık dil bilgisi öğretimi uygulamasının onların yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada uygulanan dil bilgisi eylem planıyla öğrencilerin yazma becerilerine yönelik kalıcı öğrenmeler sağlandığı tespit edilmiştir.

Salman ve Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece yarısı yapılandırmacı anlayışa göre dil bilgisi konularını işlemektedir. Bu araştırmada öğretmenler, dil bilgisi konularının oldukça yoğun olduğunu belirterek program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin de görüşlerinin alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Matkasimova ve Makhmudov (2020), dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan yöntem sorunlarına yönelik etkileşimli yaklaşımları önererek bunların hem etkili ve kolay dil bilgisi öğretiminde hem de yüz yüze eğitime erişimin olmadığı durumlarda işlevsel olduğunu belirtmiştir.

Şentürk ve Kahraman (2020), kısa öyküler kullanarak dil bilgisi öğretimi uygulamış ve uygulanan yöntemle hem akademik başarının hem de dil bilgisi tutumunun olumlu yönde değiştiğini test etmiştir. Arslan (2020), çalışmasında metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimini altıncı sınıflarda sekiz hafta süren bir eylem araştırması ile incelemiştir. Araştırma sonucunda metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanan ders planlarının, öğrencilerin dil bilgisi konularını kavramalarını kolaylaştırdığı ve temel dil becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dil bilgisi öğretiminin değerlendirilme sürecinde öğretim sürecinde olduğu gibi temel dil becerilerinden yararlanılmalıdır. Dil bilgisi kuralları, Türkçe dersleri içinde temel dil becerileriyle ilgili yürütülen etkinlikler kapsamında değerlendirilmeye alınmalıdır. Şahin (2020), çalışmasında dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken

hususları derleyerek kullanılacak ölçme aracının dil bilgisi ve metnin anlamı arasında bağ kurabilecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Kayan ve Aydın (2020), çalışmasında dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntem ve teknikler karşısında öğrencilerin olumsuz tutumlar sergilediğini ifade etmiş ve bilgisayar destekli öğretim yöntemini yarı deneysel şekilde test etmiştir. Araştırmada sınıanan yöntemin öğrencilerin dil bilgisi başarısına ve tutumuna olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dil bilgisi öğretimine yönelik değerlendirme çalışmalarında sadece dil bilgisi kurallarının bilinmesi değil bunların temel dil becerileri aracılığıyla kullanılma durumları da incelenmelidir. Eroğlu ve Sarar-Kuzu (2014), Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi sorularının genelde hatırlama basamağında olduğunu ve daha çok uygulama basamağında sorular olması gerektiğini ifade etmiştir. Özkaya (2020), çalışmasında Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının taksonomik incelenmesinde büyük bölümünün (%71) hatırlama düzeyinde olduğunu ve üst düzey becerilere hitap eden kazanımların sayısının az olduğunu (%27) ifade etmiştir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmek için kazanımların ve soruların üst düzey becerilere yönelik hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Cushing ve Helks (2021), çalışmasında dil bilgisi hakkında öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini değerlendirmiş ve öğretmenlerin her ne kadar dil bilgisini anlama dayalı yönüyle değerlendirmesine karşılık öğrenciler, dil bilgisini cümle ve kelime düzeyinde ele alıp anlamdan uzak bir noktada konumlandırmıştır. Kodan ve Kara (2021b), öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde soyut kavramları öğrencilere öğretilmede zorlandıklarını ifade etmiştir.

Shirley (2021), dil bilgisinde doğrudan öğretim yöntemi ve kuralların sezdirilmesi yöntemini öğretmenlerle görüşme yaparak incelemiştir. Buna göre öğretmenlerin karma yöntem kullandığını belirtmiştir. Ömeroğlu (2021), çalışmasında dil bilgisi öğretiminde VARK modelinin başarısını incelemiş ve dil bilgisi öğretiminde VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretim uygulamalarından yararlanılabileceği ve bu uygulamaların Türkçe ders kitaplarına aktarılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Şahin ve Toprak (2021) tarafından yapılan çalışmada ilkökul düzeyindeki çocuk edebiyatı konulu tezlerin 2016 yılından itibaren arttığı bulgusuna ulaşılmış; tezlerin konu olarak yazar-eser inceleme ve değerler eğitimi şeklinde olduğu, yöntem olarak da daha çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı belirtilmiştir.

Literatürde dil bilgisi ile ilgili yapılan tez çalışmalarını araştıran Kanat (2021: 26), şu bulguları ifade etmiştir: “Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimini ele aldığı tespit edilen 44 lisansüstü tezin yayım türü ele alındığında bunların çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu dikkat çekmektedir. İncelenen 44 lisansüstü tezin 40’ı (%90.91) yüksek lisans tezidir. İncelenen doktora tezleri yüksek lisans tezleri ile karşılaştırıldığında bu tezlerin sayıca çok az olduğu söylenebilir.”

Bu araştırma, edebî ürünlerin dil bilgisi açısından ele alınmasını içeren bir çalışma olması nedeniyle Gezer (2022) tarafından yapılan araştırma ile benzerdir. Gezer (2022), çalışmasında Behçet Necatigil şiirlerinin soyut dil bilgisi kurallarını sanatsal malzeme unsuru olarak özgün bir şekilde kullanımını tespit etmiştir.

Yıldız ve Benzer (2022), ilkokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada uyguladıkları görüşme formu ile dil bilgisi konularının ilkokul öğrenci düzeylerine uygunluğunu incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler; kök, yapım eki; edat; zarf; basit fiil, türemiş fiil, birleşik fiil; zarf tümleci, dolaylı tümleç; basit cümle, birleşik cümle ile noktalama işaretleri kapsamında den den işaretinin ilkokul düzeyine uygun olmadığını ifade etmiştir.

Mashudi ve diğerleri (2022), çalışmasında kültür içeriklerinin dil bilgisi öğretimindeki işlevselliğini sınamıştır. Araştırmaya göre kültür içerikleri dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemlere göre daha başarılı sonuçlar vermiştir.

Scholes (2022), dil bilgisi öğretiminde yazmaya ve metne dayalı yöntem kullanarak bunun öğrenciler tarafından okula ve dil bilgisine yönelik bakış açısındaki değişiklikleri incelemiştir. Batur ve diğerleri (2022) tarafından dil bilgisi öğretiminde kuralavırım yaklaşımı ile önerilen etkinlik, öğrencilerin dil bilgisi öğretimindeki başarısını olumlu etkilemiştir. Bunun yanında araştırmada dil bilgisinin gerekliliği konusunda geçmişten günümüze tartışmalı konular olduğunu ancak önemli olanın öğrenciyi aktif duruma getirebilecek dil bilgisi materyalleri tasarlamak olduğu belirtilmiştir.

Shirav ve Nagai (2022), çalışmasında tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin dil bilgisi öğretimindeki başarısını deneysel olarak incelemiştir. İnceleme sonuçlarında öğrenmesi kolay olabilecek konularda tümevarım yöntemi, daha karmaşık ve öğrenmesi zor olabilecek konularda ise tümdengelim yönteminin başarılı sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Buna göre her iki yöntem de uygun durumlarda kullanıldığında başarılı sonuçlar verebilmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya dair yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

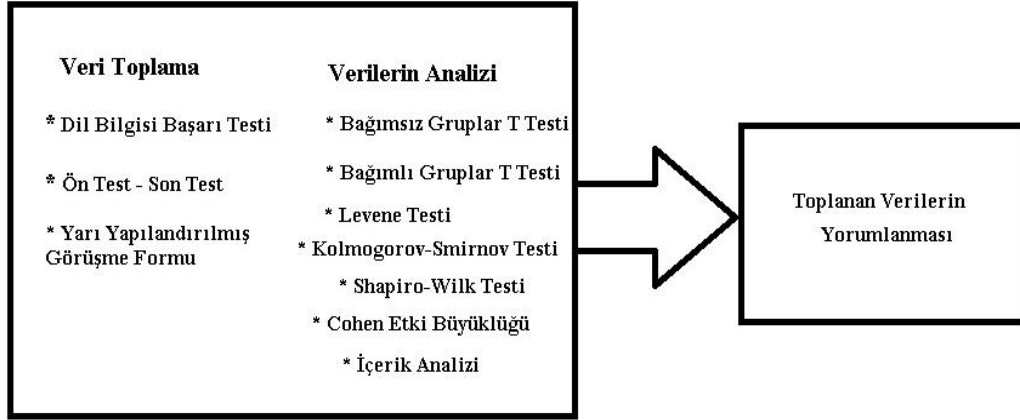
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrenci başarısına etkisini belirleyebilmek için nicel araştırma yöntemleri içerisinde yarı deneysel desen kullanılmıştır. “Yarı deneysel desenin kullanıldığı deneysel araştırmaların önemli avantajlarının başında, grupların oluşturulmasında rastgele (yansız) seçimin yapılmayıp araştırmacı tarafından seçilmesi ve bu uygulamanın da araştırmanın dış geçerliliğini yükseltmesi gelmektedir” (Karakaya, 2012: 76). Ekiz’e (2020) göre yarı deneysel araştırmalar genellikle doğal ve gerçek yaşam ortamlarında yapıldığı için bu araştırmaların dış geçerliliği yüksektir. Fraenkel ve Wallen’e (2008) göre deneysel araştırmada katılımcılar yansız (seçkisiz) atanmaya çalışılsa da yarı deneysel çalışmalarda yansız atama yoktur. Bu çalışmalarda kişiler, araştırmacı tarafından oluşturulan işlem gruplarına seçkisiz şekilde dağıtılır, gruplanır ve eşlenir. Bu türdeki eşleştirmeye yapılan yarı deneysel çalışmalar, eşleştirilmiş desen olarak da isimlendirilir. Buna göre araştırma, ön test - son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür.

Deneysel çalışmalarda “öğrencilerin öğrendikleri bir test veya başka bir ölçme aracı ile ölçülebilir. Grupların testteki ortalama puanları farklılık gösteriyorsa, bu durum yöntemlerin etkililiği konusunda fikir verebilir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020a: 19). Buna göre araştırmada çocuk edebiyatının dil bilgisi öğretiminde başarıya etkisini incelemek için deney grubuna test edilecek yöntem, kontrol grubuna da hâlihazırdaki Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yöntemin ne derece etkili olduğu son test uygulaması ile değerlendirilmiştir.

Nicel verilerden elde edilen bulguların derinliğine inilip yorumlanması ve desteklenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Çalışmada çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasına ilişkin öğrenci başarıları karşılaştırıldıktan sonra yöntemle ilişkin en çok beğenilen yönler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020a) öğrencilerle görüşmeler yapılarak ortaya

çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırma sürecinde izlenen sürece dair diyagram aşağıdaki şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.1. Araştırmanın diyagramı.

Araştırmada, deney grubunun içinden belirlenen katılımcılara yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler, araştırmanın analiz aşamasında birlikte yorumlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı birinci döneminde Antalya ili Alanya ilçesinde 6. sınıfta öğrenim gören 72 öğrenci oluşturmaktadır. Alanya ilçesinde yer alan iki devlet okulunda ortaokul 6. sınıf kademesindeki iki şubeden biri deney grubu (36 kişi), diğer şube kontrol grubu (36 kişi) olarak rastgele belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüleceği okulların seçiminde amaca uygunluk ve kolay ulaşılabilirlik göz önüne alınmıştır. Bununla beraber öğrencilere erişim kolaylığı, kaynak tasarrufu, zaman, maliyet unsurları ve araştırmada pratiklik göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.1. Araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler.

Sınıf	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
6. Sınıf (Kontrol Grubu)	Erkek	13	%36
	Kız	23	%63
6. Sınıf (Deney Grubu)	Erkek	23	%63
	Kız	13	%36

Araştırmada deney grubu içerisinde yer alan öğrenciler arasından ön test - son test puanları arasındaki farkın en fazla ve en az olduğu beşer kişiden oluşan toplam 10 öğrenciye

yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu uygulanan öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.2. Görüşme yapılan öğrencilere ait bilgiler.

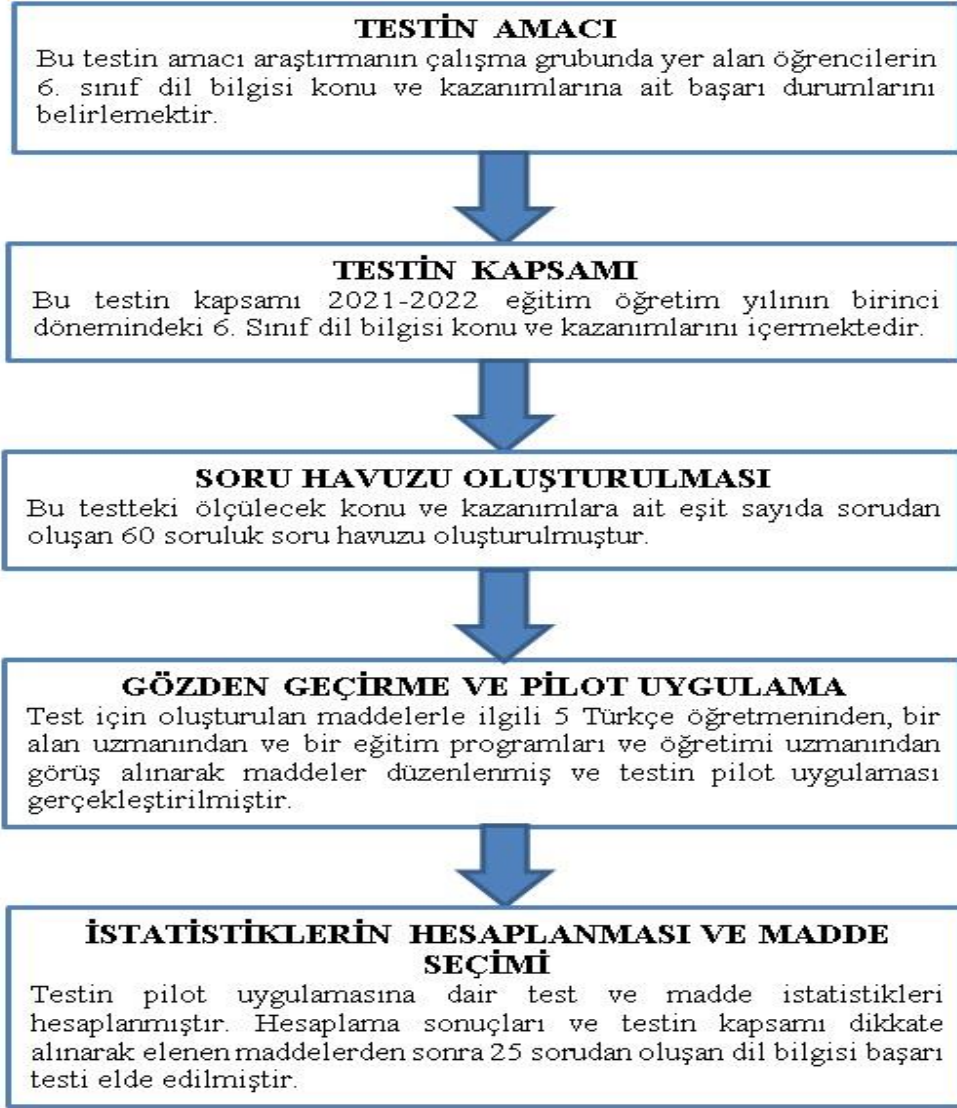
Sınıf	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
6. Sınıf Deney Grubu	Erkek	6	%60
	Kız	4	%40

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen dil bilgisi başarı testi, öğrenci görüşme formu ve öğrenci kitap seçim formu kullanılmıştır. Bunların yanında öğretim materyali olarak kullanılan çalışma planı ve kitap okuma yönergeleri hakkında bilgilendirmeler başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.3.1. Dil bilgisi başarı testi

DBBT hazırlanmadan önce MEB (2019) tarafından hazırlanan kazanım testleri, merkezî sınavlar, TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı), Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav, İOKBS (İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı) ve literatür (Kartallıoğlu, 2008; Hoffman ve diğerleri, 2011; Bayram, 2015; Safford, 2016; Başkan, 2018; Aykaç, 2019; Ömeroğlu, 2021) incelemesi yapılmıştır. Testin hazırlanma süreci aşağıdaki plan dâhilinde yürütülmüştür:



Şekil 3.2. Dil bilgisi başarı testinin geliştirilme süreci.

Testin amacı ve kapsamı belirlenirken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe ders kitabı ve öğretmen yıllık planları incelenmiştir. Dil bilgisi konularının tamamının araştırmaya dâhil edilmesi; araştırmada yöntem denemesi yapılması, zaman ve maliyet unsurları göz önüne alınarak uygun görülmemiştir.

Araştırmada sınıanan yöntemin başarısız olma durumuna karşılık bütün dil bilgisi konularının öğretimi yerine çocuk edebiyatı ürünleriyle öğretime uygun olabileceği düşünülen ve birinci dönem konuları içerisinde yer alan 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının birinci döneminde ele alınacak dil bilgisi konuları ve ilgili kazanımlar (MEB, 2019) belirlenerek aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 3.3. Dil bilgisi başarı testine ait altıncı sınıf konu ve kazanım bilgisi.

Kazanım	Konu	Soru Sayısı
T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	İsim	6
	Sıfat	6
T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	İsim Tamlaması	4
	Sıfat Tamlaması	3
T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Zamir	6

Yukarıdaki tabloda ifade edilen konu ve kazanımlara yönelik araştırmacı tarafından toplam 60 sorudan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların gözden geçirilme sürecinde 5 lisansüstü mezunu Türkçe öğretmenin, bir alan uzmanının ve bir eğitim programları ve öğretim alan uzmanının görüşü alınmıştır. 60 sorudan oluşan test pilot uygulama kapsamında 100 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama sürecine dair öğrenci sayısı ve uygulama tarihi bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.4. Dil bilgisi başarı testi pilot uygulama bilgileri.

Tarih	Öğrenci Sayısı
19/10/2021	60
20/10/2021	20
22/10/2021	20

Pilot uygulama sonrasında dil bilgisi başarı testine ait istatistikler ile testteki her bir sorunun madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Elde edilen test ve madde istatistikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.5. Dil bilgisi başarı testinin pilot uygulamasına ait istatistiksel bilgiler.

Maddeler	Doğru			Maddeler	Doğru		
	Cevaplanma	pj	rj		cevaplanma	pj	rj
	Sayısı				Sayısı		
Madde 1	51	0,51	0,30	Madde 31	32	0,32	0,00
Madde 2	62	0,62	0,59	Madde 32	12	0,12	0,22
Madde 3	28	0,28	0,00	Madde 33	25	0,25	-0,04
Madde 4	35	0,35	0,33	Madde 34	36	0,36	0,44
Madde 5	38	0,38	0,33	Madde 35	22	0,22	0,30
Madde 6	46	0,46	0,56	Madde 36	42	0,42	0,56
Madde 7	32	0,32	0,11	Madde 37	41	0,41	0,37
Madde 8	24	0,24	0,30	Madde 38	43	0,43	0,44
Madde 9	56	0,56	0,63	Madde 39	44	0,44	0,44
Madde 10	21	0,21	0,22	Madde 40	32	0,32	0,15
Madde 11	57	0,57	0,44	Madde 41	23	0,23	0,19
Madde 12	68	0,68	0,52	Madde 42	38	0,38	0,41
Madde 13	45	0,45	0,56	Madde 43	41	0,41	0,37
Madde 14	68	0,68	0,59	Madde 44	35	0,35	0,63
Madde 15	30	0,30	0,19	Madde 45	43	0,43	0,70
Madde 16	46	0,46	0,41	Madde 46	34	0,34	0,37
Madde 17	44	0,44	0,33	Madde 47	22	0,22	0,11
Madde 18	62	0,62	0,48	Madde 48	25	0,25	0,26
Madde 19	37	0,37	0,22	Madde 49	26	0,26	0,04
Madde 20	47	0,47	0,63	Madde 50	33	0,33	0,00

Tablo 3.5. Dil bilgisi başarı testinin pilot uygulamasına ait istatistiksel bilgiler (Devamı).

Doğru				Doğru			
Maddeler	Cevaplanma Sayısı	pj	rj	Maddeler	cevaplanma Sayısı	pj	rj
Madde 21	18	0,18	-0,07	Madde 51	24	0,24	0,26
Madde 22	30	0,30	0,41	Madde 52	23	0,23	0,41
Madde 23	26	0,26	0,15	Madde 53	37	0,37	0,41
Madde 24	27	0,27	0,48	Madde 54	43	0,43	0,44
Madde 25	43	0,43	0,52	Madde 55	23	0,23	0,15
Madde 26	53	0,53	0,44	Madde 56	42	0,42	0,44
Madde 27	27	0,27	0,22	Madde 57	42	0,42	0,30
Madde 28	46	0,46	0,44	Madde 58	30	0,30	0,11
Madde 29	33	0,33	0,33	Madde 59	35	0,35	0,33
Madde 30	31	0,31	0,19	Madde 60	27	0,27	0,00

Pilot uygulama sonrasında test sonuçları her bir madde için doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olacak şekilde Microsoft Excel Hesaplama Programına işlenmiş ve bu program yardımıyla analizler yapılmıştır. %27'lik alt-üst gruplar yöntemi ile madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. 60 sorudan oluşan testin aritmetik ortalaması 22,06; KR20 katsayısı 0,81 olarak belirlenmiştir. Başol' a (2019) göre nihai test oluşturulurken madde güçlük oranı 0,50 civarında olan ve madde ayırt edicilik oranı 0,40'tan yüksek olan maddeler teste alınmalıdır. Madde ayırt edicilik indeksi 0,30 altı olan maddeler testten elenmiş ve ayırt edicilik indeksi 0,40 üzeri olan maddeler sıralanarak testin kapsam geçerliliği, madde güçlüğü de dikkate alınıp 2., 4., 5., 6., 9., 11., 12., 13., 14., 16., 17., 18., 20., 25., 26., 28., 36., 38., 39., 42., 43., 44., 45., 54. ve 56. maddelerden oluşan nihai test (bkz. EK-1) oluşturulmuştur.

25 sorudan oluşan nihai testin istatistikleri tekrar hesaplanarak aritmetik ortalaması 11,87, test madde gücü 0,47, ortancası 11 ve KR20 katsayısı 0,81 olarak belirlenmiştir. Nunnally (1978), eğitimde yer alan testlerin güvenilirlik katsayısının 0,70 düzeyinde olması gerektiğini ifade etmiştir. KR20 için kabul edilen 0,70 güvenilirlik ölçütünün genel olarak kabul görmesinden (Akbaş, 2019) dolayı testin güvenilirliğinin uygun olduğu (0,81) sonucuna ulaşılmıştır. 25 sorudan oluşan nihai testin hem aritmetik ortalama ve ortancasının birbirine yakın olması (11,87 ve 10,5) hem de çarpıklık (0,41) ve basıklık (-0,81) katsayısının +1 ile -1 arasında bir değerde olması nedeniyle (Tabachnick ve Fidell, 2013) dağılımın normal olduğu anlaşılmaktadır. Oluşturulan nihai testin kapsamı ve soru dağılımı (bkz. Tablo 3.3) testin kapsam geçerliliğine uygun şekilde düzenlenerek test uygulamaya hazır duruma (bkz. EK-1) getirilmiştir.

2021 yılında gerçekleştirilen ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınavda sözel alanda yer alan 50 soruya ilişkin öğrencilere toplam 75 dakika süre verilmiştir. Bu sınavda bir soru için ortalama 1,5 dakika süre olmasından hareketle dil bilgisi başarı testinde de 25 soruya ortalama 1,5 dakika verilerek testin süresi (37,5 dakika) için bir ders saatinin (40 dakika) yeterli olacağı hesaplanmıştır. Pilot uygulamadaki gözlemler sonucunda da bir ders saati kadar sürenin yeterli olacağı kanısına varılmıştır.

3.3.2. Öğrenci kitap belirleme formu

Araştırmada kullanılacak çocuk edebiyatı ürünlerinin seçiminde öğrenci kitap belirleme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanarak deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Form hazırlanmadan önce Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) tarafından hazırlanan “Ortaokul Dönemindeki Çocuklara Seslenen Yapıtlar” (ÇOGEM, 2020) başlıklı çocuk edebiyatı ürünleri listesinden yararlanılmıştır. Listede yer alan toplam 38 adet çocuk edebiyatı ürünü ve bu ürünlere ait tanıtım yazıları, deney grubu öğrencilerine sunulmuştur. Bu öneri kitap listesi farklı farklı araştırmacıların eserler hakkındaki yaptıkları incelemeleri ve tanıtım yazılarını içermektedir. Ayrıca Kanat-Soysal (2018), çalışmasında öğretim elemanlarının çocuk edebiyatıyla ilişkili kurumlardan en az birini izlediğini ve en çok izlenen kurumların Çocuk Vakfı ve ÇOGEM olduğunu belirtmiştir. Eserlere ait tanıtım yazılarını içermesi ve bunun öğrencilere sunulabilir olması, listenin yeni ürün araştırmaları ile sürekli güncellenmesi ve çocuk edebiyatı alanında ürün belirleme aşamasında iyi bir ölçüt olacağı düşünüldüğü için ÇOGEM’e ait bu öneri listesinden yararlanmaya karar verilmiştir. Her bir esere yönelik

araştırmacılar tarafından hazırlanan tanıtım yazılarına ve görsellere ÇOGEM internet sitesinden 20.12.2020 tarihinde erişilmiştir. Tanıtım yazılarında eserlerin kapak görselleri, konusu ve kahramanları hakkında bilgilendirmeler yer almaktadır. Bu ölçütlerden de yola çıkılarak Öğrenci Kitap Belirleme Formu (bkz. EK-2) oluşturulmuştur. Bayraktar (2021), çalışmasında çocuklar açısından çocuk edebiyatının değerini ve onların en sevdikleri ya da sevmedikleri kitapların özelliklerini kitap puanlama formuyla incelemiştir. İnceleme sonrasında çocukların sevdikleri eserlerdeki dikkate aldıkları hususları; eserin kahramanları, olay örgüsü başta olmak üzere içerik unsurları olduğunu tespit etmiştir. Bu yüzden kitap belirleme formu oluştururken içerik unsurlarına ait ölçütler olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin kendilerine verilen kitap tanıtım yazılarını okuması ve sonrasında eserlerin konusunu, kahramanlarını, görsellerini dikkate alarak en önce okumak isteyecekleri eserleri düşünüp formu doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin hangi kitabı okumak isteyeceklerine dair seçimi kendilerine yaptırmanın daha uygun sonuçları olacağı düşünülmektedir. Nitekim 100 Temel Eser uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri (Arıcan ve Yılmaz, 2010) incelendiğinde de çocuklara zorunlu okuma listesi sunmanın öğretmenler tarafından uygun bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Form doldurma işleminden sonra öğrencilerin puanlamasından hareketle her bir eserin ortalama puanı hesaplanarak en fazla puan alan 3 eser belirlenmiştir. Çalışmanın kapsamında yer alan 6. sınıf dil bilgisi kazanımlarının sayısının 3 (bkz. Tablo 3.3) olması ve bu 38 eserin tamamının çalışmaya dâhil edilmesinin maliyet ve zaman açısından mümkün olamayacağı göz önüne alınmıştır. Bu yüzden eserler arasından öğrencilerin en önce okumak isteyecekleri 3 eser, araştırmaya dâhil edilmiştir. Seçilen eserler ve aldıkları puanlar tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.6. Öğrenci kitap belirleme formu analizi.

Sıra	Eserin Adı	Yazarı	Ortalama Öğrenci Puanı (1-10)
1	Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	Luis SEPULVEDA	6,69
2	Köye Yazar Geldi	Koray AVCI	6,43
3	Babam Okulun En Çalışkanı	Toprak IŞIK	6,35

Tablo incelendiğinde kitap belirleme formundaki verilerin analizine göre öğrencilerden en fazla puanı alan 3 eserin Martıya Uçmayı Öğreten Kedi (2021), Köye Yazar Geldi (2021) ve Babam Okulun En Çalışkanı (2017) isimli eserler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en önce okumak isteyecekleri bu eserlerle ilgili 6. sınıf öğrenci seviyesine uygunluğu açısından lisansüstü mezunu 3 Türkçe öğretmeni ve bir çocuk edebiyatı alan uzmanından görüş (bkz. EK-3) alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde seçilen eserlerin

çalışma kapsamında kullanılması için eserler, Sever (2019) tarafından belirtilen çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken tasarım ve içerik özellikleri olarak “karakterler, konu, ileti, dil, anlatım ve resimler” açısından değerlendirilmiştir. Eserlerin 6. sınıf seviyesindeki öğrencilere edebî tür olarak uygun olması adına Baş (2015: 99) tarafından yapılan çalışmadaki tablodan yararlanılmıştır.

Tablo 3.7. İlköğretim ikinci kademede çocuk edebiyatı türleri.

Sınıf	Tür
6. Sınıf	Hikâye, masal, şiir, deneme, gezi yazısı, anı, tiyatro, efsane, destan, roman, mektup, söyleşi, portre, gazete ve dergi.
7. Sınıf	Deneme, şiir, hikâye, gezi yazısı, masal, anı, tiyatro, efsane, destan, roman, mektup, söyleşi, köşe yazısı, biyografi, portre, otobiyografi, gazete ve dergi.
8. Sınıf	Deneme, hikaye, şiir, anı, gezi yazısı, tiyatro, efsane, destan, roman, mektup/e-posta, söyleşi, köşe yazısı, makale, eleştiri, portre, biyografi, otobiyografi, gazete ve dergi.

Tabloya göre araştırma için belirlenen eser türlerinin (çocuk romanı) çocukların sınıf seviyesine uygun olduğu görülmektedir. Söz konusu eserler çocuk romanı kapsamında değerlendirilmiştir. Eserlerin belirlenmesinde dikkat edilen çocuğa görelilik ilkesine yönelik ölçütler, Canlı (2014: 130) tarafından yapılan değerlendirmeden yararlanılarak oluşturulmuştur. Söz konusu çocuğa görelilik ilkesinin gösterimi aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.3. Çocuğa görelilik ilkesi.

Öğrenciler tarafından belirlenen eserler, ilgili ölçütlere göre gözden geçirildikten sonra daha önceden araştırmanın kapsamı için tespit edilen 6. sınıf birinci dönem dil bilgisi kazanımlarıyla aşağıdaki tabloya göre eşleştirilmiştir. Eserlerin dil bilgisi konularıyla ilişkilendirilmesinde eserin sayfa sayısı, dil bilgisi kazanımının öncelik sıralaması ve zorluk

durumu göz önüne alınmıştır. Bunun yanında Türkçe dersindeki tematik yaklaşım gereğince temalar ile eserlerin içerikleri de göz önüne alınarak üç Türkçe öğretmeniyle istişare yapılmıştır. Eserlerin ilişkilendirildiği dil bilgisi kazanımlarına aşağıdaki tabloda belirtilen şekilde karar verilmiştir:

Tablo 3.8. Araştırmada kullanılan çocuk edebiyatı eserleri ve eserlerin eşleştirdiği dil bilgisi kazanımları.

Sıra	Eserin Adı	İlişkili Olduğu Dil Bilgisi Kazanımı
1	Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
2	Köye Yazar Geldi	T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
3	Babam Okulun En Çalışkanı	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

3.3.3. Öğrenci görüşme formu

Araştırmada diğer bir veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan bu formla öğrencilerin çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisi öğretimindeki kullanımlarına dair görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Morse (2012), yarı yapılandırılmış görüşmelerin soru köküne bağlı olarak katılımcıların serbestçe yanıt verebileceğini ve görüşme sorularının önceden planlanabileceği gibi katılımcıların cevaplarına göre de şekillenebileceğini ifade eder. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulama esnasında sağladığı bu esneklik nedeniyle araştırma içinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formunun amacı belirlendikten sonra formun taslak hâli oluşturulmuş ve beş Türkçe öğretmeni ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşünden sonra form düzenlenerek deney grubu öğrencilerinden beş öğrenciye pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında forma son şekli (bkz. EK-4) verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubu öğrencilerinden ön test-son test puan farkı en fazla ve en az olan beşer öğrenciden oluşan on kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Görüşme formu uygulanırken dikkat edilen ilkeler ve süreçler şu şekildedir: görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapma, soruları konuşma tarzında sorma, teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma, görüşme süresini kontrol etme, yansız ve empatik olma (Brookfield, 1992; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.3.4. Okuma yönergeleri ve öğretim materyali kılavuzu

Çocuk edebiyatı ürünleriyle dil bilgisi öğretimi uygulamalarını bir arada buluşturan ve araştırmacı tarafından hazırlanan okuma yönergeleri, her bir çocuk edebiyatı eseri için ayrı ayrı tasarlanmıştır. Okuma yönergeleri, eserin ilgili olduğu dil bilgisi kazanımı göz önünde

bulundurularak ve dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Taslak şekilde hazırlanan yönergeler için beş Türkçe öğretmeni ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınmıştır. Dil bilgisi öğretiminde metinlerin işe koşulmasına olanak sağlayan bu yönergeler, araştırmanın deney grubu öğrencilerine ilişkilendirildikleri eserle birlikte sunulmuştur.

Yönergelerin hazırlanmasında ve öğretimin tasarlanmasında ADDIE modeli kullanılmıştır. ADDIE modeli tabanlı öğretim ve materyal tasarlama süreci; *analiz, tasarım, geliştirme, uygulama* ve *değerlendirme* süreçlerini kapsamaktadır. Bu model, 1970'lerin ortasında Florida Eyalet Üniversitesindeki Eğitim Teknolojileri Merkezi tarafından içsel süreçleri resmîleştirmek ve kodlamak için geliştirildi (Allen, 2017). Sonrada eğitim ve öğretim içerisinde sıklıkla kullanılan ADDIE modeli, COVID-19 sürecinde de en sık kullanılan modellerden birisi (Dong, 2021) olmuştur. Araştırmanın yönerge hazırlama ve uygulama süreçlerinde yararlanılan ADDIE modeline yönelik diyagram aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 3.4. ADDIE modeli.

Şekilde görüldüğü üzere ADDIE modeli (Çakır ve diğerleri, 2015: 4) ile yürütülen öğretim uygulaması ve materyali, uygulayıcıya sürecin her aşamasında değerlendirme fırsatı ve süreç geçişkenliği konusunda imkân sağlamaktadır. Buna göre öğretim materyali olarak kullanılan okuma yönergeleri uygulama sürecinde ADDIE modeline göre aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır:

Analiz: Bu süreçte öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ile birlikte Türkçe eğitiminde mevcut sorunlar dikkate alınmıştır. Ülke genelindeki okuma alışkanlıkları, okuduğunu anlamaya dair sınav sonuçları ve merkezî sınavlardaki Türkçe dersi başarı ortalamaları analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına dair detaylı bilgilendirmeler araştırmanın ikinci bölümünde sunulmuştur. Dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar, Türkiye'deki okuma oranlarının

hedeflenen seviyede olmaması ve MEB (2019) TDÖP’de yer alan okuma alışkanlığı edinmeye dayalı hedeflerin sağlanmasındaki problemler; bu alandaki eksikliklere cevap verebilecek bir materyal ve öğretim tasarımının ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavına katılan 79 ülke arasından Türkiye okuduğunu anlama becerileri alanında 40. sırada; 37 OECD ülkesi arasından da 31. sırada (MEB, 2022) yer almıştır. Söz konusu bu sınav sonuçları, analiz aşamasında değerlendirilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisiyle ilişkilendirilerek hazırlanacak öğretim materyalinin hem kurumsal hem de genel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde planlanması amaçlanmıştır.

Tasarım: İhtiyaç analizi sonrası materyalin tasarlanma sürecinde araştırmacı tarafından literatür (Tan, 2008; Çeçen ve Aytaç, 2008; Akkaya, 2011; Çiftlik Akçayaka, 2011; Jones ve diğerleri, 2013; Güven, 2013; Arslan ve Göçer, 2019) taranmıştır. Çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanarak okuma yönergelerinin oluşturulması için bir çocuk edebiyatı alan uzmanı ve beş Türkçe öğretmeni ile görüş alışverişi yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında tasarlanan yönergenin 6. sınıf için sözcükte yapı ve ses bilgisi gibi sözcük düzeyinde çalışma gerektiren kazanımlardan ziyade ilk dönem konuları arasında yer alan dil bilgisi konularını (isimler, zamirler, sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları) içermesine karar kılınmıştır. Bunun yanında eserlerin ilişkilendirildiği dil bilgisi konu ve kazanımlarının Tablo 3.8’deki gibi olmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte tasarlama aşamasında hazırlanan ders planlarına (bkz. EK-9) okuma yönergelerinin ders içi uygulama süreçleri dâhil edilmiştir.

Geliştirme: Bu süreçte yönergelere son şekli verilerek ders içinde ve dışında kullanımına yönelik plan tamamlanmıştır. Farklı öğrenci grubundaki beş öğrenciden oluşan pilot uygulama ile yönergelere son şekli (bkz. EK-5) verilmiştir. Uygulamanın sınıf içi boyutunda uygulanacak dersin planı ve ilişkili olduğu kazanımlar bu süreçte tasarlanarak geliştirilen yönergelerle birlikte uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Uygulama: Yönergeler, iki haftalık sürede öğrencilerin hem kitap okuması hem de yönergeyi doldurması şeklinde uygulanmıştır. Öğrencilerin kitapları okumalarını ve yönergeleri hem okul içi okuma saatlerinde hem de okul dışı okuma faaliyetlerinde doldurmaları istenmiştir. Göçer’e (2016b: 61) göre öğrencilere anlatılan konuların daha anlaşılır ve kalıcı nitelikte olabilmesi için sadece dersliklerde öğretim yapılmamalı, öğrencilere ev ödevi performans görevleri de verilmelidir. Okuma yönergelerinde uygulama

süreci sınıf içi ve sınıf dışı çalışma planı olarak ikiye ayrılmıştır. Kitap okuma yönergelerinin uygulanmasına dair işleyiş takvimi aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.9. Araştırma sürecinde okuma yönergeleri uygulama planı.

Yönerge	Tema(lar)	İlgili Kazanım	Hafta	İşlem
Hepsi	Hepsi	Hepsi	1. Hafta	*Okuma yönergelerinin hazırlanması
Babam Okulu En Çalışkanı	Erdemler Millî Kültürümüz	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	2. hafta	*Ders içi planın uygulanması *Kitabın öğrencilere dağıtılması *Öğrenciler tarafından kitapların okunması
			3. Hafta	*Öğrenciler tarafından kitapların okunması *Yönergelerin doldurulması
Köye Yazar Geldi	Erdemler	T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	4. Hafta	*Bir önceki yönergenin sınıf içi tartışma yöntemiyle değerlendirilmesi *Yönerge cevaplarının kontrol edilmesi *Yeni konuya dair ders içi planın uygulanması *Kitabın öğrencilere dağıtılması ve kitapların okunması
			5. Hafta	*Kitapların okunması *Yönergelerin doldurulması
Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	Okuma Kültürü Erdemler	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	6. Hafta	*Bir önceki yönergenin sınıf içi tartışma yöntemiyle değerlendirilmesi *Yönerge cevaplarının kontrol edilmesi *Yeni konuya dair ders içi planın uygulanması *Kitabın öğrencilere dağıtılması ve kitapların okunması
			7. hafta	*Kitapların okunması ve yönergelerin doldurulması *Yönergenin sınıf içi tartışma yöntemiyle değerlendirilmesi
Hepsi	Hepsi	Hepsi	8. Hafta	*Tüm yönergelerin gözden geçirilmesi *Kazanım değerlendirme çalışması

Değerlendirme: ADDIE modelinde tüm süreçlerin değerlendirme süreciyle bağlantısı bulunmaktadır. Sürecin her aşamasında öğrencilerden gelen dönütlerle materyal tasarımı gözden geçirilmiştir. Yönergelerin doldurulmasından sonra öğrencilerle sınıf içi tartışmalar yapılmış ve sürecin değerlendirilmesi sağlanmıştır çünkü Dolunay’a (2012) göre dil bilgisi öğretiminde tartışma yöntemi, kalıcı öğrenmeleri sağlamakla birlikte önceden öğrenilmiş bilgilerin hatırlanma sürecinde mükemmel bir yöntemdir. Bu değerlendirmelerde kullanılan ölçekler (akran değerlendirme ölçeği, grup çalışması değerlendirme ölçeği, okuma gözlem formu) geliştirilirken MEB (2006) tarafından yayımlanan ölçeklerden (bkz. EK-7) yararlanılmıştır. Her bir yönergenin uygulanması sonrasında ilgili konuya ait çocuk edebiyatı ürününden ve MEB tarafından yayımlanan kazanım sorularından hareketle kazanım değerlendirme çalışması (EK-8) yapılmıştır. Öğretmenler ve alan uzmanı ile yapılan görüşmelerle de süreç değerlendirilmiştir. Her bir yönergenin bitiminde ve tüm yönergeler tamamlandığında Tablo 3.9’da görüldüğü üzere değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin dil bilgisi konu ve kazanımlardaki durumlarına dair MEB tarafından paylaşılan kazanım kavrama sorularından (bkz. EK-8) yararlanılmıştır. Bunun yanında süreç değerlendirmesi adına akran değerlendirme formları, okuma değerlendirme formu ve okuma gözlem formları doldurulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında toplanmıştır. Yaklaşık olarak 18 hafta süren bu süreç, ağustos ve ocak ayı arasında tamamlanmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasından sonra uygulama planı hazırlanarak bu plan dâhilinde veriler toplanmıştır. Araştırmada veriler toplanmadan önce etik belgesi ve araştırma izin belgesi (Ek-6) temin edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerden toplanan verilere ilişkin veli onam formu (Ek-11) ve katılımcı onay formu (bkz. EK-12) düzenlenerek izinler alınmıştır. Bu süreçte veri toplama araçlarının ve veri toplama sürecinin güvenilirliğine olumsuz etki yapacak uygulamalardan kaçınılmıştır. Veriler toplanırken öğrencilerden, görüşüne başvuru alan uzmanlardan ve pilot uygulamalardan gelen dönütlerle her aşamada değerlendirme yapılarak dinamik bir süreç yürütülmüştür. Buna göre verilerin toplanmasına dair yapılan işlemler ve bu işlemlerin yaklaşık süresi aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 3.10. Araştırmanın veri toplama süreci.

Yaklaşık Süre	İşlem
1 Hafta	DBBT İçin Soru Havuzunun oluşturulması DBBT Pilot Uygulama Yapılacak Okullar Belirlenmesi
2 Hafta	DBBT Pilot Uygulaması Yapılması Pilot Uygulama Sonucunun Değerlendirilmesi Teste Son Şeklinin Verilmesi ve Testin Uygulamaya Hazır Duruma Getirilmesi
2 Hafta	Öğrenci Çocuk Edebiyatı Ürün Belirleme Formunun Hazırlanması ve Formun Uygulanarak Sonuçların Analiz Edilmesi
2 Hafta	Çocuk Edebiyatı Ürünleri ve Dil Bilgisi Konularından Hareketle Okuma Yönergelerinin Uygulamaya Hazır Duruma Getirilmesi
1 Hafta	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Ön Test Uygulamasının Yapılması Ön Test Uygulama Sonuçlarının Analiz Edilmesi
8 Hafta	Deney Grubu Öğrencilerine Okuma Yönergelerinin Uygulanması Kontrol Grubu Öğrencilerine Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması
2 Hafta	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Son Test Uygulamasının Yapılması Son Test Uygulama Sonuçlarının Analiz Edilmesi Öğrenci Görüşme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması Öğrenci Görüşme Formunun Analiz Edilmesi

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi; nicel veri analizi ve içerik analizi olmak üzere iki ayrı analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veri analizinde IBM SPSS Statistics 26 programı kullanılmıştır. Ön test ve son test ile elde edilen puan sonuçları ,05 anlamlılık düzeyiyle yorumlanmıştır. Dil bilgisi başarı testi sonuçlarına yönelik hangi testlerin uygulanacağını (parametrik/non-parametrik) belirlemek için test sonuçlarının normalliği incelenmiştir. Das ve Imon, (2016) hatalı sonuçlar ya da çıkarımlarda bulunmamak için öncelikle analiz edilecek verilerin normalliğini hem betimsel olarak hem de hipotez analizleri yoluyla değerlendirilmesini önermektedir. Thode (2011), tahmin ve hipotez testi gibi birçok istatistiksel işlemin elde edilen verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu şeklinde temel bir varsayıma dayandığını ifade etmiştir. Demir ve diğerlerine (2016) göre normallik sınaması için hipotez testleri içerisinde en çok kullanılanlar sırasıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sınamalarıdır. Bu yüzden araştırma verilerinin normalliği bu testlerle sınanmıştır. Buna ek olarak çarpıklık ve basıklık kat sayılarının (Skewness ve Kurtosis) +1 ile -1 arasında bir değerde olup olmadığı gözlemlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık kat sayılarının +1 ile -1 arasında olması durumunda dağılımın normal olduğu kanısına varılmaktadır (Hair ve diğerleri, 2013). Mertler ve Vannatta (2016), normal dağılım gösteren bir veri setinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin 0'a yakın olmasıyla birlikte verilerin normal dağılımda göstermesi

yönünden bu değerlerin +1 veya -1 arasında olabileceğini ifade etmiştir. Buna göre ön test ve son test uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki basıklık ve çarpıklık değerleri, ortanca mod ve aritmetik ortalamalar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.11. Ön test ve son test uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki betimsel değerleri.

Test	Grup	Basıklık	Çarpıklık	Ortanca	Mod	Ortalama
Dil Bilgisi Başarı Testi (Ön Test)	Deney	-,559	,392	11	10	11,53
Dil Bilgisi Başarı Testi (Ön Test)	Kontrol	,048	-,924	11	14	11,36
Dil Bilgisi Başarı Testi (Son Test)	Deney	-,392	-,114	15	14	15,56
Dil Bilgisi Başarı Testi (Son Test)	Kontrol	-,408	-,408	14	16	13,31

Tablo incelendiğinde ön test ve son test uygulamalarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Tablodaki verilerin betimsel olarak incelenmesinde ortanca, mod ve aritmetik ortalama değerlerinin de birbirine yakın olması, histogramın çan eğrisi görünümünde olması nedeniyle; verilerin normal dağılımda olduğu anlaşılmaktadır.

Ön test ve son test sonuçlarının normalliğinin hipotez tesleri ile incelenmesi adına normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri de uygulanmıştır. Katılımcı sayısının 50'den fazla olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testine, 50'den az olması durumunda da Shapiro-Wilk testine bakılır. (Shapiro ve Wilk, 1965). Normallik test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.12. Deney ve kontrol grubuna ait ön test sonuçlarının normallik testi.

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney (Ön Test)	,129	36	,134	,952	36	,117
Kontrol (Ön Test)	,138	36	,081	,949	36	,100

Kilmen (2020), Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin analizinde sig. değerinin $p > ,05$ olması durumunda verilerin normal dağıldığını; $p < ,05$ olması durumunda ise verilerin normal dağılımda olmadığını belirtmiştir. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubuna ait ön test sonuçlarının normallik test sonucunda $p > ,05$ olduğundan verilerin dağılımının normal olduğu anlaşılmaktadır. Verilerin dağılımı normal olduğu için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin test sonuçları, parametrik testler (bağımsız gruplar t testi) ile değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçlarına ait dağılımın normallik sınaması Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiştir. Normallik test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.13. Deney ve kontrol grubuna ait son test sonuçlarının normallik testi.

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney (Son Test)	,128	36	,142	,952	36	,160
Kontrol (Son Test)	,134	36	,103	,942	36	,060

Tabloda görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarında $p>0,05$ olduğu için verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu yüzden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin test sonuçları, parametrik test (bağımsız gruplar t testi) ile değerlendirilmiştir.

Bursal'a (2019) göre t testi değerlendirmesi varyansların eşit olması ve olmaması durumuna göre ayrı ayrı hesaplama sunduğu için önceden varyansların eşitliği Levene testi ile test edilmelidir. Levene testi analiz edilirken test sonucunda $p>0,05$ ise varyansların eşitliği varsayımı sağlanmaktadır. Eğer $p\leq 0,05$ ise varyansların eşitliği varsayımı sağlanmamaktadır. Deney ve kontrol gruplarına ait Levene testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.14. Levene testi sonuçları.

	Levene Testi	F	P
Dil Bilgisi Başarı Testi (Ön Test)	1,961	,050	,166
Dil Bilgisi Başarı Testi (Son Test)	,109	4,809	,742

Tabloda Levene testi sonuçları incelendiğinde $p>0,05$ olduğu için dağılımlara yönelik varyansların eşitliği varsayımı sağlanmaktadır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2020b), bağımsız örneklem t testinin iki bağımsız örneklem grubundan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir test olduğunu; bağımlı örneklem t testinin ise iki ilişkili örneklemden elde edilen iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir test olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden normallik testi ve Levene testi sonuçlarına göre deney grubunun ön test ve son test değerlendirmesinde parametrik testlerden bağımlı gruplar için t testi, kontrol grubunda ön test ve son test sonuçlarının analizinde de aynı şekilde parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

İstatistiksel analizlerin anlamlılık derecesini belirlemekle birlikte çalışmanın pratik önemini ortaya koyabilmek için akademisyenler, dergi editörleri ve akademik dernekler tarafından etki büyüklüğünün bildirilmesi önerilmektedir (Sun ve diğerleri, 2010).

Yapılan t testleri sonucunda anlamlı farklılığın tespit edildiği durumlarda bu farkın etkisini (düşük, orta ya da ileri düzeyde) belirlemek için Cohen's d formülü uygulanmaktadır. Araştırmada aşağıdaki formül (Cohen, 1988) kullanılarak cohen etki büyüklüğü değerleri tespit edilmiştir.

$$\text{Etki Büyüklüğü: } \frac{\text{A grubu ortalaması} - \text{B grubu ortalaması}}{\text{Harmanlanmış (pooled) standart sapma}}$$

$$SS_{\text{Harmanlanmış}} = \sqrt{(SS_{\text{2grupA}} + SS_{\text{2 grupB}}) / 2}$$

Cohen etki büyüklüğü hesaplamasından sonra elde edilen değer aşağıdaki tablo doğrultusunda yorumlanmıştır:

Tablo 3.15. Cohen etki değerinin yorumlanması.

Değer	Etki Büyüklüğü
d<0.20	Küçük
d=0.50	Orta
d>0.80	Büyük

Tabloya göre d<0,20 ise etki değeri küçük, d<0,50 ise etki değeri orta, d>0,80 ise etki değeri büyük şeklinde yorumlanır (Cohen, 1988). Araştırmanın birinci alt problemi için yapılan t testinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı için etki değeri hesaplanmamıştır.

Araştırmanın beşinci problem sorusu için deney grubu öğrencilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, yazıya geçirildikten sonra içerik analiziyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde amaç; benzer örüntüleri oluşturan verileri uygun kavramlar, kodlar ve temalar altında anlamlı bir yapıda sunmaktır. Buna yönelik olarak “nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 260).

Araştırmadaki içerik analizi bu dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İçerik analizindeki verilerin kategorileştirilmesi ve temalar hâlinde bir araya getirilmesi sürecinde aşağıdaki tabloda yer alan kriterler (Merriam, 2013: 177) göz önüne alınmıştır.

Tablo 3.16. İçerik analizinde yapılandırılan kategorilerin özellikleri.

KATEGORİLER/TEMALAR/BULGULAR
Araştırma sorusuna cevap verebilir nitelikte olmalı ve...
1. Verilere karşı mümkün olduğunca duyarlı olmalıdır.
2. Kapsamlı olmalıdır (İlgili bütün verileri içerecek kadar yeterli kategori).
3. Yarı özel olmalıdır (İlgili bir veri birimi sadece bir kategoride yer alabilmelidir).
4. Kavramsal açıdan uyumlu olmalıdır (Bütün kategoriler kapsam açısından aynı düzeyde olmalıdır).

Verilerin kodlanma aşamasında kodlayıcı güvenilirliği açısından alanında uzman 2 öğretmenden bağımsız kodlayıcı olarak yararlanılmıştır. Bağımsız kodlayıcılardan gelen veriler, Miles ve Huberman formülü (güvenirlilik= görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) ile değerlendirilmiş ve kodlayıcılar arasındaki uyumun en az %70 olmasına dikkat edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Formülden elde edilen verilere göre uyuşma oranının %80 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre oluşturulan kod ve temaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Veriler kod ve temalar altında sunulurken katılımcıların isim bilgileri yerine kendilerine atanan kodlar (Ö1, Ö2, Ö3...) kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın her bir alt problemine yönelik olarak başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan deney ve kontrol grubuna ait ön test puan sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi uygulaması için aşağıdaki şartların gerçekleşmiş olması gerekmektedir:

- Bağımlı değişkene ait ölçümler en az eşit aralık düzeyindedir.
- Bağımlı değişkene ait ölçümler her iki grupta da normaldir.
- Puan ortalamaları karşılaştırılacak gruplar ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2002).

Bu duruma göre deney ve kontrol grubunun ön test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız t testi sonuçları aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubu ön test başarı puanlarının bağımsız t testi sonuçları.

Grup	n	\bar{x}	SS	Sd	T	p
Kontrol (Ön Test)	36	11,36	3,465	70	,223	,824
Deney (Ön test)	36	11,53	2,833			

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ait aritmetik ortalama 11,53 ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ait aritmetik ortalama 11,36 olarak ölçülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t=,223$, $p>,05$) görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubunun dil bilgisi başarısı açısından akademik olarak benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Buna göre her iki gruba farklı yöntemler uygulayarak bunların karşılaştırılmasının yapılabileceği söylenebilir. Gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı için etki değeri hesaplanmamıştır.

4.2. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine dair bulguları elde etmek için deney grubu öğrencilerine ait dil bilgisi başarı testi ön test ve son test puan sonuçları, bağımlı t testi ile değerlendirilmiştir. Bağımlı t testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.2. Deney grubu ön test ve son test başarı puanlarının bağımlı t testi sonuçları.

Grup	n	\bar{x}	SS	Sd	T	p
Deney (Ön Test)	36	11,53	2,833	35	6,506	,00
Deney (Son Test)	36	15,56	4,619			

Tabloya göre deney grubu öğrencilerinin ön test aritmetik ortalamaları 11,53, son teste ait aritmetik ortalamaları ise 15,56 olarak ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan sonuçları arasında son test sonuçları lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t=6,506$, $p<,05$). Buna göre çocuk edebiyatı ürünleriyle uygulanan dil bilgisi öğretim yöntemi, deney grubu öğrencilerinin son test puan sonuçlarına olumlu şekilde yansımıştır. Öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrendikçe ön test sonuçlarına göre daha başarılı sonuçlar elde ettiği görülmektedir.

4.3. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı ön test ve son test başarı puanları bağımlı t testi ile analiz edilmiştir. Bağımlı t testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Kontrol grubu ön test ve son test başarı puanlarının bağımlı t testi sonuçları.

Grup	n	\bar{x}	SS	Sd	T	p
Kontrol (Ön Test)	36	11,36	3,465	35	4,281	,00
Kontrol (Son Test)	36	13,31	4,070			

Tablodaki verilere göre kontrol grubu ön test sonuçlarının aritmetik ortalaması 11,36 ve son test puanlarının aritmetik ortalaması ise 13,31 olarak ölçülmüştür. Kontrol grubu ön test ve son test puan sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($t=4,281$, $p<,05$). Kontrol grubu son test aritmetik ortalaması ön test ortalamasından daha yüksek olduğu için son test sonuçlarının lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre hâlihazırda Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerden yola çıkarak dil bilgisi öğretimi gerçekleştiren kontrol grubu öğrencileri dil bilgisi başarısını artırmıştır.

4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini belirlemeye yönelik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı testi son test puan sonuçları bağımsız t testi ile değerlendirilmiştir. Bağımsız t testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubu son test puanların bağımsız t testi sonuçları.

Grup	n	\bar{x}	SS	Sd	T	p
Kontrol (Son Test)	36	13,31	4,070	70	0,2193	,032
Deney (Son Test)	36	15,56	4,619			

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test puanı aritmetik ortalaması 15,56 ve kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 13,31 olarak ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarı testine ait son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($t=,2193$, $p<,05$). Deney ve kontrol grubu son test puanları arasında tespit edilen anlamlı farklılık, aritmetik ortalaması daha yüksek olduğu için deney grubu lehinedir. Söz konusu anlamlı farklılığın etki değeri hesaplanmıştır. Buna göre harmanlanmış (pooled) standart sapma değeri 4,35 olarak belirlenmiş, Cohen's d değeri ise 0,51 olarak hesaplanmıştır. Bu duruma göre etki büyüklüğünün orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada çocuk edebiyatı ürünlerinden yola çıkarak uygulanan dil bilgisi öğretim yöntemi, deney grubu öğrencilerinin akademik başarısını bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı ölçüde daha fazla artırmıştır.

4.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın deney grubu öğrencilerinden ön test - son test puanlarına bakılarak belirlenen 10 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu formun birinci sorusu (bkz. EK-4) ile öğrencilerden dil bilgisi öğretimindeki yaşadıkları sorunlar hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırmanın dil bilgisi yöntemi konusunda uygulama önerisi sunmasından ötürü öncelikle dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin ne gibi sorunlar yaşadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda yer alan “Türkçe dersinde dil bilgisi kurallarını öğrenirken zorluklar yaşıyor musunuz? Yaşadığınız zorluklar varsa sebepleri neler olabilir?” sorusuyla elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri.

Öğrenciler	Kod	Tema
Ö2, Ö4, Ö6, Ö9,	Dikkat Eksikliği	Bireysel Nedenler
Ö3, Ö4, Ö9, Ö8	Olumsuz Dil Bilgisi Tutumu	
Ö1, Ö3, Ö6,	Eksik Çalışmalar	
Ö5, Ö7, Ö8	Dinleme Güçlüğü	
Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9,	Konu Fazlalığı	Uygulamaya Dayalı Gerekçeler
Ö3, Ö6, Ö8	Kavram Sorunları	
Ö5, Ö7, Ö8	Yöntemsel Sorunlar	
Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	Okuma eksikliği	Kitap Okumama

Tablo incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde yaşadıkları zorlukların sebepleri, “Bireysel Nedenler”, “Uygulamaya Dayalı Gerekçeler” ve “Kitap Okumama” temaları ile ifade edilmiştir. Bunlar arasından “Kitap Okumama” teması her ne kadar bireysel bir gerekçe olsa da öğrencilerin dil bilgisinde başarısız olma sebepleri arasında yeteri kadar kitap okumamalarını ifade etmeleri, onların kitap okumayla dil bilgisini ilişkilendirmeleri adına çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle “Kitap Okumama” gerekçesi ayrı bir tema altında verilmiştir. “Bireysel Nedenler” temasında 4 kod, “Uygulamaya Dayalı Gerekçeler” temasında 3 kod ve kitap okumama temasında ise 1 kod tespit edilmiştir. Bireysel nedenler temasında toplamda 14 görüş tespit edilmiştir. Uygulamaya dayalı sorunlar temasında 11 görüş ve kitap okumama temasında 6 görüş bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Dil bilgisi konuları anlatılırken yeteri kadar dikkatimi toplayamıyorum, konuları sevmiyorum.” (Ö4) “Dil Bilgisine çok fazla çalışmıyorum çünkü konuları sevmiyorum.” (Ö6). “Konuları dinleyemiyorum bu nedenle dil bilgisi konularında başarılı olamıyorum, yeteri kadar çalıştığımı düşünmüyorum.” (Ö8)

Yukarıdaki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin bireysel sebeplerden ötürü dil bilgisi konularında zorlandıkları görülmektedir. Özellikle dil bilgisi konularındaki dikkat eksikliği, az çalışma ve dinleme vb. gibi kişisel durumlardan kaynaklanan sorunların; öğrencilerin dil bilgisine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencilerin sürekli dinleyici olmaları, pasif durumda kalmaları; dil bilgisine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.

“Konular çok fazla bu durum çalışmamı zorluyor. Derslerde bazen sıkılıyorum.”(Ö9). “Bazı kavramların ne olduğunu bilmiyorum, ders anlatılırken zorlanıyorum.”(Ö8). “Bu sene okuduğum kadar çok kitap okumadığım için dil bilgisinde zorlanıyorum.”(Ö2).

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine göre dil bilgisi öğretiminde kavramlara yönelik bilgi eksiklikleri ve tercih edilen yöntemler, öğrencilerin zorlanma nedenleri olarak gözükmektedir. Bunun yanında öğrenciler, dil bilgisinde zorlanma nedenleri arasında kendilerinin yeteri kadar kitap okumamalarını da belirtmektedir. Buna göre kavram ya da dil bilgisi terimlerinin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi, dil bilgisinden geçmişten beri süregelen terimler ya da kavramlar karmaşası; öğrencilerin güncel olarak dil bilgisinde yaşadığı sorunlar arasındadır.

Okuma çalışmalarıyla birlikte dil bilgisi öğretimini öneren bu çalışma için öğrencilerin dil bilgisini temel dil becerileri ile ilişkilendirme durumlarına ait inceleme sonuçları önemlidir. Bu nedenle görüşme formunda yer alan “Okulda öğrendiğiniz dil bilgisi kurallarının günlük yaşamda okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi becerilerinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Görüşme sorusuyla elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.6. Öğrencilerin dil bilgisinin işlevleri üzerine görüşleri.

Öğrenciler	Kod	Tema
Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10,	Konuşma Becerisi	Temel Dil Becerilerine Katkı
Ö1, Ö4, Ö5, Ö10	Yazma Becerisi	
Ö1, Ö6, Ö8, Ö9	Okuma Becerisi	
Ö2, Ö6	Dinleme Becerisi	
Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10	Diğer İnsanlar İletişim	Günlük Yaşam
Ö2, Ö5, Ö8	Sosyal Ortamlar	Durumlarındaki Katkı
Ö3, Ö7	Olumsuz	Katkısızlık

Tabloya göre öğrencilerin dil bilgisinin işlevleri üzerine görüşleri “*Temel Dil Becerilerine Katkı*”, “*Günlük Yaşam Durumlarındaki Katkı*” ve “*Katkısızlık*” şeklindeki temalarla ifade edilmiştir. “*Temel Dil Becerilerine Katkı*” temasında her bir beceriye ait 4 kod bulunmaktadır. “*Günlük Yaşam Durumlarındaki Katkı*” temasında 2 kod, “*Katkısızlık*” temasında ise 1 kod bulunmaktadır. “*Temel Dil Becerilerine Katkı*” temasında 15 görüş, “*Günlük Yaşam Durumlarındaki Katkı*” temasında 9 görüş ve “*Katkısızlık*” temasında 2 görüş bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dil bilgisinin günlük yaşamda ve temel dil becerilerinin gelişiminde işlevsel olduğunu düşünmektedir. Bu duruma yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“*Konuşmamız ve dinlememiz daha da düzeliyor. Dil bilgisi sayesinde mesela alışveriş yaparken, misafir geldiğinde daha iyi iletişim kuruyoruz.*” (Ö2). “*Dil bilgisiyle yazmamız düzeler. Örneğin markette, birisiyle sohbet ederken dil bilgisi sayesinde daha iyi iletişim kuruyoruz.*” (Ö5). “*Dil bilgisi kurallarıyla dinlemem daha da gelişti.*” (Ö2).

Yukarıda ifade edilen öğrenci görüşlerine göre öğrenciler; günlük yaşamda, sosyal ortamlarda, diğer insanlarla iletişimlerinde dil bilgisinin önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, dil bilgisi öğretimiyle temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlandığını düşünmektedir. Özellikle dil bilgisiyle konuşma ve yazma şeklindeki anlatma becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Dil bilgisinin gerekli olup olmadığına yönelik uzun süredir süregelen tartışmaya öğrencilerin yorumları genel olarak dil bilgisinin gerekli olduğu

yönündedir. Bu görüşlere rağmen az da olsa dil bilgisinin temel dil becerilerine katkı sağlamadığını ifade eden görüşler de bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

“Dil bilgisi konularının faydası olduğunu düşünmüyorum.” (Ö3). “Dil bilgisinin temel dil becerilerine katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö7).

Araştırmada dil bilgisi konuları, çocuk edebiyatı ürünleriyle ele alınarak bu durumun öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Bunun yanında uygulanan yöntem hakkında öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri oldukça önemlidir. Bunun için görüşme formunda üçüncü soru olarak yer alan “Okuduğunuz kitaplar üzerinden dil bilgisi kurallarını öğrenmeye çalıştığımız sürece yönelik görüşleriniz nelerdir? Bu süreci olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiriniz.” sorusu öğrencilere sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.7. Öğrencilerin araştırmada uygulanan yönetime yönelik görüşleri.

Öğrenciler	Kod	Tema
Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	Eğlenceli	
Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	Okuma Sevgisi	
Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10	Etkili Öğrenme	Olumlu
Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10	Grup Çalışması	
Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	Kalıcı Öğrenme	
Ö2, Ö4, Ö6, Ö7	Okuma Hızı	
Ö1, Ö4, Ö10	Kelime Hazinesi	
Ö3, Ö4, Ö5, Ö7	Yetiştirme Kaygısı	Olumsuz
Ö4, Ö6, Ö7	Yönergelerdeki Zorluklar	

Tablo incelendiğinde araştırmada uygulanan yönetime yönelik öğrencilerin görüşleri “*olumlu*” ve “*olumsuz*” temaları altında ifade edilmiştir. Olumlu teması altında 7 kod ve 40 görüş bulunmaktadır. Olumsuz temasında ise 2 kod ve 7 görüş bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulanan yöntemle ilgili olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda ifade edilmiştir:

“Kitaplarla dil bilgisi konuları öğrenmek çok eğlenceliydi. Bunun sayesinde okumam hızlandı. Yeni kelimeler öğrendim.” (Ö4). “Etkili şekilde konuları öğrendim ve daha önce okumadığım kadar kitap okudum. Kitap okumayı sevdim.” (Ö1) “Dil bilgisi konularını ve kitapları unutmadım.” (Ö10). “Sınıfta grup çalışması yaptık ve benim çok hoşuma gitti, çok eğlenceliydi. Yeniden yapmak isterdim.” (Ö8).

Öğrenci görüşleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun uygulanan yöntemden memnun kaldığı anlaşılmaktadır. Uygulanan yöntemi eğlenceli bulanların sayısı fazladır. Öğrencilerin büyük kısmı uygulanan yöntemin okuma becerilerine katkısı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğrenciler sınıf içi grup çalışmalarına da olumlu bakmaktadır. Arkadaşlarıyla beraber çalışmaları; öğrencilerin öğrenme isteğini, öğrendiklerinin kalıcılığına dair inanışlarını olumlu etkilemiştir. Öğrencilerin uygulamaya dair olumlu görüşlerinin altında öğrenme sürecinde sevdikleri kitapların olması, bunların sınıf içinde tartışılması ve sürecin eğlenceli olması gibi sebepler yer almaktadır.

Araştırmada uygulanan yöntem hakkında sayıca az da olsa olumsuz görüş belirten öğrenciler mevcuttur. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Okuduğum kitapları yetiştirmekte zorlandım, okuma hızım arttıkça daha çok okudum.” (Ö3). *“Yönergeleri doldururken zorlandığım yerler oldu. Hem kitap okuyup hem de yönergeleri doldurmak zaman açısından zor oldu.”* (Ö7).

Öğrenci görüşleri incelendiğinde verilen sürede okumayı ve yönergeleri yetiştirme kaygısı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmanın çok uzun bir süreye yayılamaması nedeniyle öğrencilere iki haftalık süre verilmiştir. Bu sürenin birçok öğrenci için yeterli olduğu okuma gözlem formlarından anlaşılmaktadır ancak okuma hızı çok yavaş ya da o dönemde zaman sorunu olan öğrenciler için sürenin kısa gelmesi doğal gözükmektedir. Bunun yanında öğretmenler tarafından dil bilgisi öğretiminde eğitim ve öğretimin olağan akışında bu yöntem uygulandığında daha uzun süre veya ek süreler verilebilir. Normal eğitim ve öğretim dönemlerinde herhangi bir bilimsel çalışma yürütülmemesi durumunda zamansal esneklik mümkündür.

Araştırmada uygulanan yöntemin öğrenciler tarafından bir öğrenme yöntemi olarak ne düzeyde benimsendiğini, diğer dersler açısından ne kadar uygun gördüklerini anlamak için görüşme formunda yer alan “Çocuk kitapları üzerinden diğer derslerinizin (fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler...) konularını da öğrenmek ister miydiniz? Neden?” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.8. Araştırmada uygulanan yöntemin diğer derslerdeki kullanımına dair öğrenci görüşleri.

Öğrenciler	Kod	Tema
Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	Eğlenceli	
Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	Sosyal Bilgiler	
Ö2, Ö3, Ö10	Matematik	Olumlu
Ö6, Ö7, Ö8	Kalıcı Öğrenme	
Ö1, Ö2, Ö6	Anlama Kolaylığı	
Ö4, Ö5	Pekiştirme	
Ö6, Ö10	Faydalılık	
Ö5, Ö9	Türkçe Dersine Uygun	Olumsuz

Tablo incelendiğinde çocuk edebiyatı ürünlerinin diğer derslerin öğretiminde de kullanımına yönelik öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz temaları altında bir araya getirilmiştir. Olumlu temasında 7 kod ve 24 görüş bulunmaktadır. Olumsuz temasında ise 1 kod ve 2 görüş bulunmaktadır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun çocuk edebiyatı ürünlerinin diğer derslerde de kullanılmasına olumlu baktığı görülmektedir. Buna göre öğrenciler önceki görüşme sorusunda da belirttikleri gibi araştırmada uygulanan yöntemi olumlu bulmuştur. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kitaplarla konuları öğrenmek çok eğlenceli, matematik dersinde de yapılmasını isterdim.”(Ö2). *“Bu yöntemle daha da aklımda kalıyor öğrendiklerim, çok faydalı bir yöntem.”*(Ö6). *“Sosyal bilgiler dersinde olsa çok güzel olur. Oldukça eğlenceli olur.”*(Ö8).

Öğrenci görüşleri incelendiğinde uygulanan yöntemin eğlenceli, faydalı ve kalıcı öğrenmeye etkisi olmasından dolayı diğer derslerde de kullanılmasına uygun bakıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında bu uygulamanın sadece Türkçe dersi için faydalı olabileceğini söyleyen öğrenciler de olmuştur. Bunlarda bazılarına ait görüşler şunlardır:

“Bu yöntemi Türkçe derslerinde uygulasak daha iyi olur diye düşünüyorum çünkü kitap okumak Türkçe dersiyle ilgili.”(Ö5). *“Türkçe dersinde daha eğlenceli olacağını düşünüyorum.”*(Ö9).

Öğrenci görüşleri incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatının kullanılmasına dair uygulanan yöntem, Türkçe dersinin doğasına uygun görülerek diğer dersler için uygun olmayabileceği ifade edilmiştir. Buna göre diğer derslerde daha önce çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılmaması, böyle bir yargıya neden olmuş olabilir. Oysa diğer derslerde de yapılacak uygulama çalışmaları, öğrencilerin önceki ve sonraki öğrenme yöntemlerini daha sağlıklı değerlendirmelerine imkân sağlayacaktır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın tartışma bölümü, sonuç bölümü ve öneriler bölümü başlıklar hâlinde sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın görüşme formu sonuçlarına göre öğrenciler, dil bilgisine ait terimleri anlamakta zorlanmakta ve dil bilgisi öğretiminde tercih edilen yöntemlerden dolayı dikkat eksikliği yaşamaktadır. Buna göre araştırmanın bu sonuçları, İşcan ve Kolukisa (2005) ile Soysal (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzer özellikler taşımaktadır. İşcan ve Kolukisa (2005) tarafından yapılan çalışmada dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik oluşturulan başlıklardan bazıları yöntemsel sorunlar, terim karmaşası ve öğrencilerin dil bilgisine karşı olumsuz tutumda olması şeklindedir. Soysal (2022) da çalışmasında öğretmenlerle görüşme yaparak dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmeyi amaçlamış ve bu sorunlardan birisini de sekizinci sınıfa ait bazı dil bilgisi terimlerinin alt sınıflarda kullanılmasının öğrencilerde kafa karışıklığı yaratması şeklinde ifade etmiştir.

Edebî metinlerin dil bilgisinde kullanılması yönünden bu çalışmada değerlendirilen yöntem, Paesani (2008) tarafından yapılan çalışmadaki yönetime benzemektedir. Paesani (2008), çalışmasında edebî metinlerin kullanıldığı dil bilgisi öğretimine yönelik bir yaklaşımı değerlendirmiştir. Dil bilgisi öğretimi ve okuma becerisinin gelişiminde yöntemler kullanan bu yaklaşımda edebî metinler, yeni dil bilgisi biçimlerinin tümevarımsal sunumunda bir temel ve iletişimsel pratik için bir sıçrama tahtası görevi görmektedir. Bu yöntemdeki amaç, öğrencilere dil bilgisi kurallarını özümsemelerine yardımcı olmak için anlam taşıyan edebî metin girdilerini sağlamak, öğrenciler arasında anlamlı iletişimi teşvik etmek, edebî metinleri okuyabilme becerilerini ve stratejilerini geliştirmektir. Görüldüğü üzere her iki yöntemde de edebî metinler kullanılmış ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte okuma becerilerine katkı sağlanmıştır. Bu çalışmada uygulanan yöntemin okuma becerilerine katkısı doğrudan ölçülmemiş ancak öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlardan yola çıkarak okumalarına katkı sağladığı yorumu yapılmıştır. Daha sağlıklı yorumlar yapılabilmesi için konu ile ilgili yeni çalışmalarda okuduğunu anlama ve değerlendirme ölçeklerinin işe koşulması gerekmektedir.

Bu araştırmada çocuk edebiyatı ürünleri, dil bilgisi öğretiminde kaynak olarak kullanılmış ve metinlerle yapılan dil bilgisi öğretiminden olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Çeçen ve Aytaç (2008), metin temelli dil bilgisi öğretiminin geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısına olumlu etkisini deneysel yöntemle tespit etmiştir. Görüldüğü üzere metne dayalı dil bilgisi öğretimi açısından her iki araştırmanın nicel sonuçları benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre öğrenciler; dil bilgisini günlük iletişimde, konuşmada, yazmada ve sosyal ortamlarda gerekli görmektedir. Male (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin dil bilgisi konusundaki görüşleri değerlendirilmiştir. Öğrenciler dil bilgisinin en çok yazma becerisini geliştirdiğini söylerken konuşma becerisine katkısı olmadığını ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere her iki araştırmanın da bu sonuçları farklılık göstermektedir.

Temizkan (2011), tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri belirleme durumları üzerine inceleme yapılmıştır. Yapılan inceleme sonrasında öğretmenlerin eserlerde bulunması gereken dış yapı unsurlarını iyi bildikleri ama içerik, dil ve anlatım özelliklerine dair yeterli bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmiştir. Buna göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmalarının önünde en büyük engel kendilerine uygun eserleri sunabilecek bir yönlendirmenin eksikliğidir. Öğrencilerin kendi okumak istedikleri kitapların onların okuma sevgisine ve alışkanlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dil bilgisinin çocuk edebiyatı ürünleriyle ele alınması için öğretmenlerin bu konuda ilhama ihtiyacı vardır.

Bu araştırmada dil bilgisi kazanımlarının, çocuk kitapları aracılığıyla ele alınarak gerçekleştirilmeye çalışıldığında olumlu sonuçlar elde edileceği tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmada Ulucan ve Şekerci (2012), Muzaffer İzgü'nün “Ökkeş” hikâye serisinde bulunan “Ökkeş Lunaparkta”, “Ökkeş Balık Avında”, “Ökkeş Dolmuşçu”, “Ökkeş Bahçivan”, “Ökkeş Kapıcı”, “Ökkeş Maçta” adlı hikâyeleri, ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde hâl ekleri, eş anlamlı ve eş sesli kelimelerin öğretilmesi açısından incelemiştir. Bu metinlerdeki cümle ve bölümlerden okullara yardımcı materyal, ders kitabı, çalışma kâğıtları ve dil bilgisi etkinlikleri hazırlayanların yararlanabileceği belirtilmiştir. Çocuk edebiyatını dil bilgisi öğretimi ile ilişkilendirerek ele alması yönüyle birbirine benzeyen bu araştırmaların sonuçları da göstermektedir ki çocuk edebiyatı dil bilgisi öğretiminde başarıyı olumlu etkileyebilmektedir.

Myhill ve diğeri (2012) tarafından yapılan çalışmada yazma becerisiyle bağlantılı anlama dayalı dil bilgisinin 744 öğrencideki olumlu katkıları tespit edilmiştir. Scholes (2022), çalışmasında dil bilgisi öğretiminde yazma ve metin odaklı yöntem kullanımının yirmi dört ortaokul öğrencisinin okulla etkileşimini nasıl etkilediğini araştırarak dil bilgisine yönelik üstbiliş geliştirmede etkili bir yöntem önerisi sunmuştur. Scholes (2022) tarafından yapılan bu çalışmada dil bilgisi öğretiminin yazma etkinlikleriyle ilişkilendirilmesi söz konusudur. Buna göre dil bilgisi öğretiminde uygulamaya dayalı yöntemler başarılı sonuçlar vermektedir. Dil bilgisinin metnin anlamı içerisinde ele alınması ve temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesi açısından Scholes (2022) tarafından araştırmanın sınınan yöntemi, bu çalışmada önerilen yöntemle benzer özellikler göstermektedir. Her iki yöntem de Türkçe derslerindeki dil bilgisi öğretiminde uygulanabilir yöntemlerdir. Ayrıca dil bilgisine dair öğrencilerde üstbiliş oluşturulması gerektiği, öğrencilerin dil bilgisini ne için öğrendiklerini bilmelerinin önemli olduğu her iki araştırmanın sonucundan da anlaşılmaktadır.

Araştırmada görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, çeşitli yönetsel sorunlar nedeniyle dil bilgisine karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Buna göre dil bilgisine yönelik yöntemlerin dil bilgisi tutumuna etkisi yüksektir. Bu durum, eğitim ve öğretim uygulamalarında dikkate alınmalıdır. Güven (2013), çalışmasında dil bilgisi öğretiminin sorunlarına değinerek mevcut durumda dil bilgisinin öğrenciler tarafından sevilmediğini belirtmiş ve seçilen çağdaş yöntemlerle dil bilgisinin olumsuz tutumlardan kurtarılabilirliğini ifade etmiştir. Böylelikle her iki araştırmanın da görüşme formundan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada öğrenciler tümevarımsal anlayışla ele alınan dil bilgisi öğretim uygulaması hakkında olumlu görüşler ifade etmiştir. Sezdirme yaklaşımı ya da diğer ifadeyle metinden hareketle tümevarımsal anlayışla işlenen dil bilgisi dersleri, görüşme formu sonuçlarına göre öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Jean ve Simard (2013) ise ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğretiminde tümevarım ve tümdengelim yöntemleri arasında yaptıkları tercihlerinde tümdengelim yöntemine yöneldiklerini ancak her iki yöntemin de öğrenciler tarafından etkili bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci tercihleri ile kazanımlar arasında ilişki olmadığı için beğenme ya da beğenmemenin öğrenmeye etkisi olmadığı ifade edilmiştir. Görüldüğü üzere her iki araştırmanın görüşme formu sonuçları benzer özellikler taşımaktadır.

Akkaya (2013), Türkçe öğretmen kılavuz kitabında yer alan ders planlarından yola çıkarak deney ve kontrol gruplu eğitici çizgi roman uygulamasının dil bilgisindeki başarıya etkisini incelemiştir. Bu araştırmada elde edilen verilere göre eğitici çizgi romanların altıncı sınıf dil bilgisinin yapısal bilgi kazanımı ile diğer dil bilgisi ve temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kazanımlarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında eğitici çizgi romanlara yer verilmesi gerektiği önerilmiştir. Akkaya (2013) tarafından yapılan araştırmanın yöntemi ve sonuçları ile bu araştırmanın yöntem ve sonuçları, benzer özellikler göstermektedir. Eğitici çizgi romanlarla dil bilgisi öğretimi ile bu araştırmada yer alan edebî eserlerle dil bilgisi öğretimi, benzer şekilde olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.

Çocuk edebiyatının iletişimsel işlevine yönelik yapılan çalışmada Wang ve diğerleri (2015), zorbalıkla mücadelede çocuk edebiyatı ürünlerinin faydalarını (Zorbalık Edebiyatı Projesi) deneysel çalışma ile araştırmıştır. Sonuçlara göre araştırmada uygulanan yöntemin olumlu sosyal davranış ve sosyal duygusal kazanımlar elde etme üzerinde önemli etkileri olmuştur. Çocuk edebiyatı ürünleri, birçok önemli hususta olduğu gibi zorbalık hakkında öğrenci farkındalığını artırmakta da işlevseldir. Bu çalışmada da dil bilgisi öğretimindeki işlevselliği sınanmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere çocuk edebiyatı hem okul içi olumlu sosyal davranış kazandırmada hem de dil bilgisi öğretiminde etkili sonuçlar ortaya koyabilmektedir.

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, Aslan (2016: 21) tarafından yapılan çalışmada belirtilen şu tespitlerle benzerlik göstermektedir. “Kuralı ya da kullanımı, doğal ve somut bir ortamda sezdirme olanağı sağladığı için edebiyat metinleri, dil bilgisi öğretim açısından geniş olanaklar sunar.” Sönmez (2019a) ise dil bilgisi konularının çocuk edebiyatı ürünleriyle güçlü bir ilişkisi olmasına rağmen öğretim programlarında bu ilişkilendirmenin yeterince yapılmadığını belirtmiştir. Dil bilgisi ve çocuk edebiyatının birlikte ele alınmasına dair bu ifadeler, araştırmada uygulanan ve değerlendirilmesi yapılan yöntemin teorik alt yapısına uygun gözükmektedir.

Bu araştırmada çocuk edebiyatı ürünlerinden hareketle uygulanan yöntem, dil bilgisindeki başarıyı olumlu etkilemiştir. Rees ve diğerleri (2018) de çalışmasında dil öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerini kullanarak oluşturdukları üç farklı etkinlik tasarımını öğrencilere sunmuştur. Araştırma sonucuna göre etkinlik uygulanan öğrencilerin dil bilgisi ve sözcük bilgisinde başarı gösterdikleri belirtilmiştir.

Bu araştırmanın görüşme formuyla elde edilen sonuçlarına göre öğrenciler, dil bilgisi öğretiminde bazı kavramları anlamakta ve öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Arslan ve Göçer (2019) tarafından yapılan çalışmada da dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri yirmi bir katılımcıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada dil bilgisi öğretimi üzerine birtakım sorunlar tespit edilmiş ve bunlardan birisinin de konu ve kavramların sınıf düzeyine uygun olmaması olduğu belirtilmiştir. Her iki araştırmanın da görüşme formlarına ait sonuçları benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları ile Türkben (2019) ve Çıldır (2022) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, çocuk edebiyatının işlevsel kullanımı açısından benzerdir. Türkben (2019), çocuk edebiyatı metinlerinden yararlanarak çeşitli etkinlikler tasarlamıştır. Bu çalışmada Türkçe dersinin hedefleri açısından çocuk edebiyatının işlevsel kullanımını içeren etkinlik örnekleri, çocuk edebiyatı ve Türkçe dersini birlikte değerlendirmiştir. Çıldır (2022), Türkçe dersinde masalların amaçsal kullanımını araştırdığı çalışmasında çocuk edebiyatı ürünleriyle kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesini incelemiş ve bu doğrultuda masallar ile tasarlanan Türkçe derslerinden sonra öğrencilerde kültürlerarası duyarlılığın arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Çalışmanın görüşme formu sonuçlarına göre öğrenciler çocuk edebiyatını Türkçe dersi dışında matematik, sosyal bilgiler dersinde de yer almasını istemektedir. Öğrenciler, çocuk edebiyatının diğer derslerde de işlevsel kullanımına dair olumlu görüşler belirtmiştir. Bu sonuçlar; Arslan (2019), Durmaz ve diğerleri (2022) ve Özer (2022) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarına benzer niteliktedir. Arslan (2019), Z kuşağı öğrencilerinin matematik dersinde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımını araştırmış ve bunların matematik öğretimini eğlenceli ve ilgi çekici duruma getirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Özer (2022) tarafından yapılan tez çalışmasında çocuk edebiyatı eserlerinin, matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilebilmesi için uygun ve çeşitli türlerde bağlamlar sağladığı sonucu elde edilmiştir. Çalışmada yer alan yedi çocuk edebiyatı ürününün sosyal hayat, doğada hayat, ev hayatı ve sağlıklı hayat türlerinde bağlamlar barındırdığı ve bu bağlamların matematik dersiyle ilişkilendirilebildiği tespit edilmiştir. Durmaz ve diğerleri (2022), matematik öğretimi ve çocuk edebiyatını bir araya getiren dersler hakkında uygulayıcı görüşlerini incelemiş ve sonuçlara göre katılımcıların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu etkileri olacağına inandıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında araştırmada katılımcıların matematik konusuna uygun kitap bulmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin kendilerinin karar vererek seçtiği çocuk edebiyatı ürünleri ile dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmındaki sonuçlarda uygulamanın başarılı olduğu, görüşme formuna ait sonuçlarda ise uygulanan yöntem hakkında öğrencilerin olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada herhangi bir dil bilgisi tutum ölçeği ile öğrencilerin tutumlarındaki olası değişimlerin ölçülmemesi, araştırmanın sınırlılığına yönelik bir durumdur. Öğrenci görüşlerinden hareketle uygulanan yöntemin beğenildiği sonucuna ulaşılmış ancak araştırmaya katılan öğrencilerin dil bilgisi tutumunda değişim olup olmadığı ölçülemedi. Şentürk ve Kahraman (2020) ise derslerde kısa öykülerin öğrencilerin başarısına ve tutumuna etkisini incelemek için dil bilgisi testini deneysel şekilde uygulamıştır. Araştırmalarının sonucuna göre kısa öyküler, öğrencilerin dil bilgisi başarılarında ve tutumunda olumlu yönde etkiler ortaya çıkarmıştır.

Bradfield ve Exley (2020), resimli kitapların dil bilgisi bağlamında ifade ettikleri anlam çerçevesini incelemiştir. Bu çalışmada resimli bir kitap örneğinden yola çıkarak dil bilgisi göz önüne alınmış ve resimli kitaba yönelik okuma etkinliğini içeren yöntem önerisi sunulmuştur. Dil bilgisi ile çocuk edebiyatını bir arada kullanmaya dayalı yöntem önerisi, bu araştırmada uygulanan yöntemle benzer özelliktedir. Her iki araştırmanın sonucunda da çocuk edebiyatının dil bilgisinde kullanılması adına olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Bu araştırmada uygulanan okuma yönergeleri, materyal tasarımları açısından Ruday (2020) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ruday (2020), dil bilgisi öğretimini eğlenceli duruma getirebilmek için tasarlamış olduğu etkinlik dizisinde dikkate aldığı dört unsuru şu şekilde sıralamaktadır: öğrenilen dil bilgisi kurallarının yazma becerisiyle bütünleşmesini sağlayan uygulamalar yapmak, öğrencilerin dil bilgisini uygulamaya dayalı öğrenebilmesi için yönlendirici metinler kullanmak, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu kılan üstbilişe yönelik teşvikte bulunmak ve birçok bölgede standart şekilde uygulanabilir etkinlikler tasarlamak.

Bu araştırmada dil bilgisi içerikleri çocuk edebiyatı ürünleri vasıtasıyla öğrencilere sunulmuştur. Çocuk edebiyatı ürünleri, dil bilgisi konularına yönelik olarak ele alınmıştır. Nashrudinillah ve Nisrina (2021) ise çocuk edebiyatı ürünü olarak seçtikleri eserin işlevsel dil bilgisi analizini yapmıştır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisi açısından ele alınması gerekliliği ve erken yaşta çocuk edebiyatı kullanımının önemine vurgu yapan bu araştırmada

dil eğitiminde edebiyatın önemli olduğu ifade edilmektedir. Görüldüğü üzere iki araştırmanın da sonuçları birbirine benzerdir.

Shirley (2021), dil bilgisi öğretiminde sezdirmeye dayalı ya da kuralların açıktan öğretildiği iki yöntem üzerine öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada öğretmenler her ne kadar iki yöntemi de karma şekilde uyguladıklarını belirtse de uygulamalarda kuralların doğrudan öğretildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre teorikte öğretmenler her ne kadar dil bilgisinde metinler yoluyla sezdirme yaklaşımını benimsemiş olsa da uygulamada durum bundan daha farklıdır ve kurallar doğrudan öğretilmektedir. Bu araştırmanın görüşme formundan elde edilen sonuçlarında da dil bilgisine karşı olumsuz görüşleri olan öğrencilerin büyük çoğunluğu dil bilgisi öğretim yöntemlerini buna gerekçe göstermiştir. Öğrenciler, sıkıcı olduğunu düşündükleri uygulamalar ve yöntemler nedeniyle dil bilgisi öğretiminde zorluklar yaşamaktadır. Öğrenciler tarafından bu yöntemlerin sıkıcı bulunmasındaki temel gerekçe ise şudur: Öğrenciler, derslerde grup çalışmaları ya da uygulama çalışmasıyla süreç içerisinde aktif olamamaktadır.

Araştırmada görüşme formu ile elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, soyut kavramlar nedeniyle dil bilgisi öğretiminde zorlanmaktadır. Kodan ve Kara (2021b) da çalışmasında benzer şekilde dil bilgisi öğretimine ait öğretmen görüşlerini nitel yöntemle incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin soyut dil bilgisi kavramlarını öğretirken zorlandıkları bulgusunu elde etmiştir. Görüldüğü üzere iki araştırmanın da sonuçları benzerdir.

Araştırmanın sonucunda metnin anlamından yola çıkarak öğretilen dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından daha iyi öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Mete ve diğerleri (2022) ise çalışmasında 2006 öncesi ve sonrası programlardaki dil bilgisi öğretiminin farklılığını incelemiştir. Ders kitaplarını doküman incelemesiyle ele alan çalışma sonucunda 2006 sonrası yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programdaki dil bilgisi öğretiminin aşamalı olarak yapıldığı ve dil bilgisinin genel olarak anlam bilgisine dayalı olarak öğretilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil bilgisi, metnin anlamına olan katkısı yönüyle ele alınmıştır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin işlevsel kullanılması yönünden bu araştırmanın sonuçları ile Mashudi ve diğerleri (2022), tarafından yapılan deneysel araştırma sonuçları birbirine benzer niteliktedir. Mashudi ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada ise kültür

içeriklerinin uygulamalı şekilde dil bilgisi öğretiminde kullanılması, dil bilgisi öğretiminde başarılı sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

5.2. Sonuç

Dil bilgisi başarı testi ön test sonuçlarına göre araştırmanın deney ve kontrol grupları yöntem uygulaması öncesinde akademik düzey olarak benzer durumdadır. Deney grubuna dil bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerini içeren yöntemin uygulanması ile birlikte kontrol grubuna da mevcut Türkçe ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Buna göre son test sonuçlarında hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri, ön test sonuçlarından daha başarılı sonuç ortaya koymuştur. Süreç içerisinde her iki grubun da dil bilgisi kurallarını ve konularını öğrendiği tespit edilmiştir. Bunun yanında deney ve kontrol grubunun son test karşılaştırmasında ise deney grubunun anlamlı şekilde akademik olarak daha fazla başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre dil bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerini kullanmak öğrenci başarısını artırmaktadır. Sınanan yöntemin nicel bulgulara göre başarılı olması yanında araştırmanın görüşme formu sonuçlarına göre öğrenciler, dil bilgisi kurallarını hem temel dil becerilerinin gelişimi için hem de sosyal ortamlarda iletişim açısından gerekli görmektedir. Öğrenciler, çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasını eğlenceli bulmaktadır. Aynı zamanda bu yöntemi; etkili, kalıcı ve faydalı olarak nitelendirmektedir. Öğrenciler, çocuk edebiyatı ürünlerini diğer derslerin konularını öğrenirken de işlevsel olarak kullanılmasını istemektedir. Öğrenciler çocuk edebiyatıyla yürütülen dil bilgisi öğretiminde okuma hızlarının, okuma sevgilerinin arttığını belirtmektedir. Araştırmada herhangi bir dil bilgisi tutum ölçeği kullanılmamasına rağmen uygulanan yöntemin öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle dil bilgisine, Türkçe dersine ve kitap okumaya dair öğrencilerde olumlu tutum geliştirebileceği değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde kavramların ve kuralların yoğunluğundan ötürü sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uygulanan yönteme dair olumsuz eleştirileri ise daha çok kitap okuma konusunda zaman sorunu yaşamalarıyla ilgilidir. Araştırmanın belirli bir zaman diliminde yapılması ve buna bağlı olarak geniş bir sürece yayılamaması, tutum ölçeği ile desteklenmemesi; araştırmanın sınırlılıkları olarak göze çarpmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler uygulayıcılara, Türkçe öğretim programına ve araştırmacılara yönelik olarak sunulmuştur.

5.3.1. MEB ve program hazırlayıcılara yönelik öneriler

- Araştırma sonucuna göre öğrenciler çocuk edebiyatı ürünleriyle dil bilgisi öğretiminde akademik olarak başarı elde etmiştir. Bu nedenle çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitim ve öğretim ortamlarında etkin kılınmasına dair hem yönlendirmeyi hem de takibi içeren bir yol haritası belirlenmelidir.

- Çocuk edebiyatı alanında uzman görüşleriyle hazırlanan etkinlik önerileri yardımcı kaynak kitapçığı şeklinde hazırlanmalıdır.

- Dil bilgisi öğretiminde sezdirerek öğretme ve metinden yararlanma uygulamaları, dil bilgisi öğretimi uzmanlarınca hazırlanan bir kılavuz kitapçıkla öğretmenlere sunulmalıdır.

- Çocuk edebiyatı ürünleriyle ilgili güncel gelişmeleri takip edebilme yöntemleri, hizmetiçi faaliyetlerle öğretmenlere aktarılmalıdır.

- Öğretim programı hazırlanırken çocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmalar, başvuru kaynakları arasında yer almalıdır.

- Çocuk edebiyatı öğretmen adaylarının lisans eğitiminde disiplinler arası bir şekilde ele alınmalı ve tüm bölümlerde (sosyal bilgiler eğitimi, matematik, fen ve teknoloji vb.) çocuk edebiyatından yararlanılabilecek kaynaklar ve yararlanma yöntemleri ele alınmalıdır.

- Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde işlevsel dil bilgisi uygulama çalışmaları ele alınmalıdır. Dil bilgisinin metinler yoluyla ele alındığı uygulama ve ders örnekleri üzerinde durulmalıdır.

5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler

- Öğretmenler, çocuk edebiyatı ürünleriyle ilgili öneri yelpazesini geniş tutmalı; güncel eserleri çeşitli kaynaklardan takip etmelidir.

- Çocuk edebiyatı alanında yapılan seminerler, kurslar ve sosyal medya yayınları; Türkçe eğitiminde çocuk edebiyatının nasıl kullanılabileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bunların öğretmenlerce takip edilmesi gerekmektedir.

- Sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerin (matematik, fen ve teknoloji, müzik vd.) öğretiminde de öğretmenler çocuk edebiyatının gücünden yararlanmalıdır. Kendi alanları açısından çocuk edebiyatının kullanımına dair çalışmalar ve önerilen yöntemler takip edilmelidir.

- Dil bilgisi öğretiminde yöntem seçilirken yöntemin öğrencilerdeki dil bilgisi tutumuna etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Yöntem belirlenirken öğrenciyi merkeze alan, kuralların becerileri geliştirme işlevini öne çıkaran uygulamalar tercih edilmelidir. Öğrencilerin mevcut dil bilgisi tutumları, öğretim sürecinde göz ardı edilmemelidir.

- Dil bilgisi öğretiminde edebî ürünlerden yararlanarak bunların öğrenciler tarafından sınıf içi tartışma yöntemleriyle değerlendirilmesi sağlanmalıdır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlere bağımlı kalmamak adına da çocuk edebiyatı ürünlerinin sürece dahil edilmesi önemlidir. Bu uygulamalar gerçekleştirilirken öğrencilerin okumaya ve dil bilgisine yönelik tutumları süreç içerisinde değerlendirilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Dil bilgisi öğretiminde kullanabilecek metinlerde bulunması gereken özellikleri konu alan araştırmalar yapılmalıdır.

- Öğrencilerin dil bilgisi tutumlarını artırabilecek ve onları süreçte aktif duruma getirebilecek yöntem önerileri üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

- Sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de çocuk edebiyatının kullanımına dair yöntem önerileri üzerine çalışılmalıdır. Nitelikli eserlerle yapılacak bu çalışmalar, okuma sevgisine sağlayabileceği katkı yönüyle de büyük öneme sahiptir.

- Çocuk edebiyatı ürünlerinin hangi güncel kanallar yoluyla ve nasıl takip edilebileceğine dair çalışmalar yapılmalıdır.

- Araştırmada öğrencilerin dil bilgisine ait bazı terimlerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil bilgisini öğrenirken zorlandıkları terimlere dair çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar neticesinde terimlerin hem dil bilgisi kazanımlarında hem de sınıf içinde öğrenci seviyesine göre nasıl kullanılacağına dair öneriler sunulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acosta, R. M., ve Hutchison, M. (2017). *Dünyanın en mutlu çocukları: Hollandalıların çocuk yetiştirme yöntemleri* (1. Baskı). The Kitap yayımları. İstanbul.
- Akbaş, U. (2019). Ölçme araç ve sonuçlarında bulunması gereken nitelikler. (Editör: Prof. Dr. Bayram Çetin, 1. Baskı). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkaya, A. (2013). A different activity in grammar learning in Turkish course: educational comic strips. *Online Submission*, 5(5), 118-123.
- Akyol, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımının öğrencilerin empatik eğilimlerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 1-14.
- Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Alan, Y. (2021). Bilgilendirici metin türleri. *Çağdaş Çocuk Edebiyatı* (ed. Şener Demirel, Serdal Seven, 1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allen, M. (2017). Designing online asynchronous information literacy instruction using the ADDIE model. *In Distributed Learning* (pp. 69-91). Chandos Publishing.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Altay, N. (2022). *Dil bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Altunkaya, H. (2019). Dil bilgisi öğretiminde yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler ve teknikler. *Dil Bilgisi Öğretimi* (Editör: Prof. Dr. Cahit Epçaçan, Doç. Dr. Erhan Akın). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31-60.
- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1893-1924.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (3), 495-518.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Arslan, G. ve Kargın, T. (2021). Öğretmenlerin kitap önerisinde kullandıkları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği* , 35 (4) , 567-588 . DOI: 10.24146/tk.992025.
- Arslan, S. ve Göçer, A. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18) , 297-326.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: Bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Aslan, C. (2016). Dil bilgisi öğretiminde çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları, *Türkçe Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı* (Editör: Erkan Çer). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Aslan, C. (2021). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, C. ve Bayraktar, A. (2021). Çocuk edebiyatı ürünlerinde farklı sanatların varlığına ve sunuluş biçimine ilişkin bir inceleme. *Dil Dergisi*, 172 (1), 7-29.
- Aslan, O. (2019). Z kuşağı çocuklarının matematik öğreniminde ‘çocuk edebiyatı’. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 32-48.
- Aslan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adayları tarafından okunan çocuk kitapları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (1), 76-89.
- Ateş, S. (2021). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı. *Çocuk Edebiyatı* (Editör: Ayfer Şahin 1. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Axell, C. (2019). Technology landscapes in children’s literature. In P. Williams ve D. Barlex (Eds.), *Explorations in Technology Education Research*. Contemporary Issues in Technology Education (s. 73-94).
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (225) , 201-226.
- Aykaç, E. (2019). *5E modelinin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aykaç, M. ve Çakır İlhan, A. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 209-234.
- Aytaç, G. (1997). *Karşılaştırmalı edebiyat bilimi*, Gündoğan Yay. İstanbul.
- Aytaç, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 155.
- Balcı, A. (2013). Türkiye’de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması/a meta-analysis study on post-graduate theses written on children's literature in Turkey . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17) , 195-206.

- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları) . *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17) , 464-489.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (2) , 1-32.
- Barman, B. (2012). The linguistic philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*, 103-122.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Başkan, A. (2018). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Başoğlu, N. (2022). Çocuk kitaplarında covid-19 salgınının izleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 26, Sayı:1.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Batum Menteşe, O. (2008). Edebiyat nedir? *Littera*. (22), 49-56.
- Batur, Z., Kaplan, K., ve Ercan, E. (2022). Dil bilgisi öğretiminde etkinlik önerisi: ek çarkı. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* , 12(1), 339-359.
- Bayraktar, A. (2021). Value of children's literature and students' opinions regarding their favourite books. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 341-357.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Behrens, H. (2021). Constructivist approaches to first language acquisition. *Journal of Child Language*, 48(5), 959-983.
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., ve Peterson, B. J. (2021). Access to multicultural children's literature during covid-19. *Reading Teacher*, 74(6), 785-796.
- Benzer, A. (2019). Dil bilgisi öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve merkezî sınav çikmazı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 76, 291-323.
- Beothel, M. ve Dimock, K.V. (2000). *Constructing knowledge with technology*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
- Bradfield, K. ve Exley, B. (2020). Reading and viewing children's picture books with grammar in mind. In Woods, Annette ve Exley, Beryl (Eds.) *Literacies in early childhood: Foundations for equity and quality*. Oxford University Press, Australia, pp. 73-93.
- Bravender, T., Russell, A., Chung, R. J., ve Armstrong, S. C. (2010). A “novel” intervention: A pilot study of children's literature and healthy lifestyles. *Pediatrics*, 125(3), e513-e517.

- Brett, A., Rothlein, L., ve Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The elementary school journal*, 96(4), 415-422.
- Brookfield, S. (1992). *Ethnographic research methods course notes*. Teachers College, Columbia University.
- Brown, M. (2017). Children literature matters(?). *English Academy Review*, 34(1), 8- 22.
- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: yaratıcı drama. *Journal of International Social Research*, 8(37), 724.
- Bulut, S. (2010). Biblioterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (34), 17-31.
- Burkhalter, N. (1997). Assessing grammar teaching methods using a metacognitive framework. *Journal of Teaching Writing*, 15 (2), 259-283.
- Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri* (2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020a). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2020b). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, D. T. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Eğitim Yayınevi: Konya
- Cain, M. A. (2015). Children's books for building character and empathy. *The Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-95.
- Canlı, S. (2014). *Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Castles, A., Rastle, K., ve Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Celce-Murcia, M. (2011). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English As A Second Or Foreign Language*, 2(1), 3-10.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlamkullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, (128), 7-27.
- Ceran, D. (2007). *Hisar şiirinde çocuk*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 337-358.
- Ceran, D., Özgül, E., Yıldız, D., Altun, K. ve Dağ, A. N. (2019). Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin görüşleri: bir durum çalışması, *Route Educational and Social Science Journal*, 6(10), ss. 851-860.

- Ceran, D., ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Besin zinciri konusunun kavratılmasında disiplinler arası bir yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1101-1119.
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English language teaching*, 4(2), 13.
- Chambers, D.W. (1971). *Children's literature in the curriculum*. Chicago: Rand McNally.
- Cheetham, D. (2015). Extensive reading of children's literature in first, second, and foreign language vocabulary acquisition. *CLELE journal*, 3(2), 1-23.
- Chomsky, N. (1981). Knowledge of language: Its elements and origins. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B, Biological Sciences*, 295(1077), 223-234.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2). Erlbaum.
- Collins, G., ve Norris, J. (2017). Written language performance following embedded grammar instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 56(3), 4.
- Cotti, R. ve Schiro, M. (2004). Connecting teacher belief to the use of children's literature in the teaching of mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(4), 329-356.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. ve Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464.
- Cuq, J.-P. (2003) . *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second*. CLE International, Paris.
- Cushing, I. ve Helks, M. (2021): Exploring primary and secondary students' experiences of grammar teaching and testing in England. *English in Education, Special Issue*, 1-12.
- Cynthia. B, C.P., Jebastine, C.I., (2021). A guided inductive approach to teaching simple future tense in English grammar, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 1338-1344.
- Çakır, Ö., Calp, M. H., ve Doğan, A. (2015). Uzaktan eğitimde içerik geliştirme süreci: Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 1-20.
- Çakman, K. A. (2021). *Köye yazar geldi* (8. Baskı). Can Çocuk Yayınları: İstanbul.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 133-149.
- Çer, E. (2011). Anadili bilinci ve duyarlılığı edindirmede çocuk edebiyatının işlevi. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri). Yay. Haz.: S. Sever) *Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi*, (4), 887-890.

- Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1399-1410.
- Çetin, Y. ve Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 202-215.
- Çıldır, B. (2019). Okuma kültürü edinme sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarının rolü. *Çocuk Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı*, (25-26 Nisan 2019). Ankara.
- Çıldır, B. (2022). Türkçe dersinde masallar aracılığıyla göçmenlere ilişkin kültürlerarası duyarlılık geliştirme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 417-441.
- Çifci, M. ve Ulutaş, M. (2017). İlköğretim 100 Temel Eser listesindeki kitapların hedef kitlenin düzeyine uygunluğu. *Turkish Studies*, 12(18), 235-270.
- Çiftlik Akçakaya, T. (2011). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapıtlarının etkililiği: Kelime türleri örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- ÇOĞEM (2020). Ortaokul dönemindeki çocuklara seslenen yapıtlar. *Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi*. <http://cogem.ankara.edu.tr/ortaokul-donemindeki-cocuklara-seslenen-yapitlar/> (Erişim tarihi: 09/09/2020).
- Das, K. R., ve Imon, A. H. M. R. (2016). A brief review of tests for normality. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 5-12.
- Dawson, N., Hsiao, Y., Banerji, N., Tan, A. W. M., ve Nation, K. A. (2021). Features of lexical richness in children's books: Comparisons with child-directed speech. *Language Development Research*.
- DeCapua, A., (2008). Grammar for teachers: a guide to American English for native and non-native speakers, *Springer*.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2019). *Çocuk edebiyatında estetik ölçütlerin belirlenmesi ve bir çocuk edebiyatı kitabının estetik ölçütler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 167-206.
- Demircan, C. (2007). Köy enstitüleri eğitim-öğretim programlarında çocuk edebiyatı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 17-26.
- Demiryürek, M. (2019). Türkçede çocuk edebiyatı algısı üzerine bazı düşünceler (Editörler: Erol Kuyma, Atiye Nazlı, 1. bs.). *Algı'ya Dair*. Kesit Yayınları: İstanbul.

- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Deniz, K., Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 43-55.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi* (7. baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Dolunay, S. K. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi* (Editör: Murat Özbay 1.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dong, H. (2021). Adapting during the pandemic: A case study of using the rapid prototyping instructional system design model to create online instructional content. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), 102356.
- Duran, E. ve Can, B. (2021). Kavramsal olarak çocuk edebiyatı. *Çocuk Edebiyatı* (Editör: Ayfer Şahin 1. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmaz, B. , Can, D. ve Özer, A. (2022). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımı sürecine ilişkin uygulayıcıların görüş ve deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (34), 377-394.
- Durmuş, G. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabında (Dörtel Yayıncılık, 2017) yer alan cümle bilgisi etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 15, 3.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Edwards, A. (2009). Creating a context for understanding in literature circles. *WOW Stories*.3(1),30-37.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- El Freihah, S., ve Al-Shbeil, A. (2020). Effect of child literature based integrative instructional program on promoting 7th graders writing skills: an empirical study. *International Journal of Instruction*, 14(2), 197-216.
- El Refae, G. A., Kaba, A., ve Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*, ahead-of-print (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ITSE08-2020-0128>.

- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *Tesol Quarterly*, 32(1), 39-60.
- Eppink, J. (2009). Engaged music learning through children's literature. *General Music Today*, 22(2), 19-23.
- Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (1) , 1-21.
- Erdil, M. (2022). *Kavram haritası tekniği ile yürütülen derslerin yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (1985). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için: Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basın/Yayın/Tanıtım.
- Erkut, Z., Balcı, S., ve Yıldız, S. (2017). Tarihsel süreç içinde çocuk. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(3), 17-28.
- Eroğlu, D., ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Fain, J. G., Duncan S., Hall, K., Lancaster, D., Miller M., Smith, K., Weisenfelder, E., Williams, M., Zuehlke, A. (2022). Using three lenses to critically engage with global texts. *WOW Stories*. 3(10), 9-16.
- Farrell, T. S. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC journal*, 30(2), 1-17.
- Fisher, R. (2022). *Çocuklara düşünmeyi öğretmek* (1. Baskı, çeviri editörleri: Z. Nurdan Baysal, Elif Sarıcan). Ankara: Pegem Akademi.
- Forgan, W. J. (2003). *Teaching problem solving through children'e literature*. Westport, Connecticut: A Division of Greenwood Publishing Group Yayınları.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill Press.
- Frede, M. (1977). The origins of traditional grammar. *In Historical and philosophical dimensions of logic, methodology and philosophy of science* (pp. 51-79). Springer, Dordrecht.
- Freeman, N. K., Feeney, S., ve Moravcik, E. (2011). Enjoying a good story: Why we use children's literature when teaching adults. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 1-5.
- García-González, M. (2022). Towards an affective childist literary criticism. *Children's Literature in Education*, 53(3), 360-375.
- Gaston, J. L. (2008). A review and update on using children's literature to teach mathematics. *ERIC.ED503766*, <http://eric.ed.gov> 26-11-2014.

- Gedikoğlu Özilhan, Y. ve Çetin, Ş. (2022). Current problems of children's literature according to today's poets and writers, suggestions for solutions to the problems. *Journal of Language Education and Research*, 8(1), 104-135.
- Gezer, A. (2022). Behçet NECATİGİL'in şiirinde bir inşa unsuru olarak dil bilgisi terimlerinin kullanılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11 (1), 179-196.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi* (Editör: Prof. Dr. Murat Özbay). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Journal of Research in Education and Teaching* 4(1), 233-242.
- Göçer, A. (2016a). *Yazma eğitimi*. (2.bs.). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2016b). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Gökmen, B. (2017). *Ödüüllü çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözlet, D. ve Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *Homeros*, 4 (1), 11-20.
- Greenhow, C., Graham, C. R., ve Koehler, M. J. (2022). Foundations of online learning: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 57(3), 131-147.
- Gültekin, A. (2011), *Çocuk ve gençlik edebiyatı yazıları*, İstanbul: Erdem Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6).
- H. Al-khresheh, M., ve Orak, S. D. (2021). The place of grammar instruction in the 21st century: exploring global perspectives of English teachers towards the role of teaching grammar in EFL/ESL classrooms. *World Journal of English Language*, 11(1), 9.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). Multivariate data analysis. *Essex, England*. Pearson Education Limited.

- Hein, G. E. (1991). *Constructivist learning theory*. Paper presented at The Museum and the Needs of People: International Committee of Museum Educators Conference (CECA), 15–22 October 1991, Jerusalem, Israel. Retrieved from <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>.
- Hoffman, D. M., Ly-Gagnon, D., Strooper, P., ve Wang, H. Y. (2011). Grammar-based test generation with YouGen. *Software: Practice and Experience*, 41(4), 427-447.
- Hunt, P. (Ed.). (2006). *Understanding children's literature*. Routledge.
- Ibrokhimovich, F. J. (2022). The importance of mother tongue and children's literature in primary school. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, 5, 1-3.
- İşık, T. (2017) *Babam okulun en çalışkanı* (17. Baskı). TUDEM yayıncılık: İzmir.
- İbret, B. Ü. , Demirbaş, İ. ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8 (1), 258-280.
- İnal, K. (2017). *Çocuk hakları ve siyaset*. Propaganda Yayınları.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 253-258.
- İşcan, A., ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, (11) , 1-16.
- İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1 (2), 33-44.
- Jaeger, G. (2011). The effectiveness of teaching traditional grammar on writing composition at the high school level. *Dominican University of California, USA*.
- Jazzar, R. (2020). Adopting functional grammar in modern efl classroom: a textual analysis. *Study Case International journal of English language, literature and translation studies (IJELR)*. Vol. 7. Issue.4.
- Jean, G., ve Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41(4), 1023-1042.
- Johnson, G. M. (2005). *Instructionism and constructivism: Reconciling two very good ideas*, paper presented at Grand MacEwan College, Edmonton, erişim tarihi 09/09/2021, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490726.pdf>.

- Jones, S., Myhill, D. ve Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263.
- Kanat Soysal, Ö. (2018). *Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi (bir ders tasarımı örneği)*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanat, A. (2021). Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yönelimleri üzerine bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (15) ,19-34. DOI: 10.29129/inujgse.879394.
- Kanat, Ö. (2020). Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 646-656.
- Kaplan, İ. ve Alkan, M. F. (2022). Küresel salgın sürecinde öğrenci başarısı: Uzaktan eğitimin etkileri üzerine nitel bir araştırma. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9 (1), 329-349.
- Kara Özkan, N. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 131-150.
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.
- Karababa, S (2017). Çocuk edebiyatı yapıtlarının barış eğitiminde farkındalık oluşturması bağlamında incelenmesi. *Journal Of Awareness*, 2(7), 165-186.
- Karabulut, A. (2021) Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarında çocuk edebiyatı (1. Baskı, editörler: Muhammed Tunagür, Mehmet Nuri Kardeş). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, N. (2020). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının kullanımı: eğitim durumu örneği. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 67-88.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 3 (6) , 43-55.
- Karagül, S. (2019). Çocuk edebiyatının temel işlevleri: Felski'nin yaklaşımı doğrultusunda bir değerlendirme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 334-351.
- Karagül, S. (2020). Dijital öğrenme ortamlarında çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımı. *Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Eğitimi*.(1. baskı, Editörler: Prof. Dr. Canan Aslan, Dr. Gürbüz Çalışkan). Pegem Akademi: Ankara.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Editör: Abdurrahman Tanrıoğen, 3. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Karakaya, Z. (2006). Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefesi örnekleri. *Türkoloji Dergisi*, (2), 21-39.
- Karakuş, N. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretiminin başarısızlığının sebepleri. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 107(756), 286-288.

- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6 (1), 1439-1454.
- Karatay, H. (2014). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Özbay, M. (Ed.). *Yazma Eğitimi* (s. 21-48). Pegem Akademi.
- Karatay, H. , Destebaşı, F. ve Demirbaş, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 123-140.
- Kartallıoğlu, N. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeyi (Yüksek Lisans Tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kasten, W. C., Kristo, J. V., McClure, A. A., ve Garthwait, A. (2005). *Living literature: Using children's literature to support reading and language arts*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Kavan, N. ve Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10/19, 138-155.
- Kavruk, H., ve Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansımaları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. Volume 9, Issue 2, June 2021, p. 159-174.
- Kaya, M. (2011). "Çocuk edebiyatının amacı, işlevi ve özellikleri". *İlköğretim Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kaya, M. (2019). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kayan, A. ve Aydın, İ. S. (2020). The effect of computer-assisted educational games on teaching grammar. *World Journal of Education*, 10(1), 117-133.
- Kayar, A., ve Veyis, F. (2020). An analysis of grammar teaching in secondary school in terms of success, attitude and teachers' views. *Asian journal of education and training*, 6(2), 149-160.
- Ke, Z. (2008). An inductive approach to English grammar teaching. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 12, 1-18.
- Kehing, K. L., ve Yunus, M. M. (2021). A systematic review on language learning strategies for speaking skills in a new learning environment. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2055-2065.
- Kıbrıs, İ. (2011). *Çocuk edebiyatı* (1.bs.). Kök Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (3. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.

- Koç, G. (2022) *Oyunlaştırma aracı kahoot!'un ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi yetkinliğine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. ve Kara, K. (2021a). Sınıf eğitimi bilim dalı'nda çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalara genel bakış: bir meta-sentez çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 4539-4567.
- Kodan, H., ve Kara, K. (2021b). Grammar teaching in the turkish language course curriculum: an examination in the context of acquisitions, activity, and teachers' opinions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 10(2), 28-41.
- Kolaç, E. , Demir, T. ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161 (161).
- Kolencik, P. ve Bernadowski, C. (2008). Teaching with books that heal. *Library Media Connection*, 26(4), 28-30.
- Korkutan, K. ve Kaplan, K. (2022). Çocuk kalbi isimli çocuk romanının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(1), 545-563.
- Kökçü, Y. (2021). Çocuk kitaplarının biçim ve içerik özellikleri. *Çağdaş Çocuk Edebiyatı* (Editörler: Şener Demirel, Serdal Seven 1. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuhn, J. (2012). *Grammar learning. in: seel, n.m. (eds) encyclopedia of the sciences of learning*. springer, Boston, MA.
- Krauthamer, H. (1999). Concrete grammar: Nontraditional methods of teaching traditional grammar. *Journal of Teaching Writing*, 17(1 ve 2), 118-142.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kurudayıoğlu, M. (2012). Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi* (Editör: Murat ÖZBAY 1.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçük, S. (2010). İlk Türkçe çocuk dergileri ve “çocuklara mahsus gazete”. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 221-257.
- Lambirth, A. (2004). *What is the appeal of poetry written for children for children? A study of children's relationship with poetry* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).
- Langacker, R. W. (1995). Cognitive grammar. *In Concise History of the Language Sciences* (pp. 364-368). Pergamon.
- Leana, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: model önerisi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (2) , 118-136.

- Lesnik-Oberstein, K. (ed.) (2004). *Children's literature: new approaches*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Levin, F. (2007). Encouraging ethical respect through multicultural literature. *The Reading Teacher*, 61, 101-104.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., ve Coffel, C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Çev. Cenk Pamay). İstanbul: Erdem Yayınları.
- Luraghi, S. (2009). Case in cognitive grammar. In: Malchukov, A., Spencer, A. (Eds.), *The Oxford Handbook of Case*. Oxford University Press, Oxford.
- Lüle Mert, E. (2016). Çocuk edebiyatı eleştirisinin Türkçe öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını gelişim düzeylerine göre ayrıştırma becerisine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1252-1274.
- Manning, M. L., ve Boals, B. M. (1991). Literature, listening, and young children. *Day Care and Early Education*, 18(3), 13-16.
- Male, H. (2011). Students' view on grammar teaching. *JET (Journal of English Teaching)*, 1(1), 57-69.
- Martinez, M. G. ve McGee, L. M. (2000). Children's literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, 35, 154-169.
- Marx, M. (2022). Knowing the world through stories: Critical dialogue, *Intertextuality, and Global Children's Literature* (Order No. 29255253). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (2687774486).
- Mashudi, M., Nurmansyah, A., Saenko, N. R., Nurjain, A., ve Sharifullina, S. R. (2022). The impact of English cultural awareness on Indonesian advanced EFL learners' grammar knowledge. *International Journal of Society, Culture & Language*, 10(1), 99-108.
- Massey, D. D., Vaughn, M., ve Hiebert, E. (2022). Fostering hope with children's literature. *The Reading Teacher*, 75(5), 575-582.
- Matkasimova, D. B. K., ve Makhmudov, K. S. U. (2020). Importance of interactive methods in the english language grammar teaching. *Science and Education*, 1(Special Issue 2), 95-98.
- Matthews, G. B. (1983). Philosophy and children's literature. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 4(3/4), 15-19.
- McCormack-Colbert, A., Ware, J., ve Wyn Jones, S. (2018). Developing writing skills of learners with persistent literacy difficulties through explicit grammar teaching. *Support for Learning*, 33(2), 165-189.
- McCrocklin, S., ve Slater, T. (2017). A model for teaching literary analysis using systemic functional grammar. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(1), 81-96.
- McLeod, G. (2003). Learning theory and instructional design. *Learning Matters*, 2, 35- 43.

- McMunn, M. T., ve McMunn, W. R. (1972). Children's literature in the middle ages. *Children's Literature*, 1(1), 21-29.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Milli Matbaa.
- Maarif Vekâleti. (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı*, Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1931). *Ortamektep müfredat programı (1931-1932 ders senesi tadilatı)*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB. (1938). *Ortaokul Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1949). *Ortaokul Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1962). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1981). *İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022). PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye, her 3 alanda performansını artıran tek ülke. <https://www.meb.gov.tr/pisa-2018-sonuclarina-gore-turkiye-her-3-alanda-performansini-artiran-tek-ulke/haber/19842>/Erişim Tarihi: 03/12/2020
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Merga, M. K. (2020). School libraries fostering children's literacy and literature learning: mitigating the barriers. *Literacy*, 54(1), 70-78.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Prof. Dr. Selahattin Turan, 3. Baskı). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation*. New York: Routledge.
- Mete, F. , Çiçek, S. ve Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (2) , 363-384.

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Moran, B. (1981). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İletişim Yayınları.
- Morse, J. M. (2012). The implications of interview type and structure in mixed-method designs. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 193-204.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., ve Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Nashrudinillah, M. R., ve Nisrina, J. A. (2021). A functional grammar analysis: three metafunctions in 'Jack and the Beanstalk'. *International Journal of Systemic Functional Linguistics*, 4(2), 33-39.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Nicholson, J. I., ve Pearson, Q. M. (2003). Helping children cope with fears: Using children's literature in classroom guidance. *Professional School Counseling*, 15-19.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGrawHill.
- Oğuzkan, A. F. (1987). *Çocuk edebiyatı yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (2021). *Çocuk edebiyatı* (10. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Okay, C. (2006). Eski harfli çocuk dergileri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (7), 511-518.
- Okuyan, H. Y. , Gedikoğlu, Y. G. ve Karagül, S. (2012). Çocuk edebiyatı yapıtlarında aile kavramı. *İlköğretim Online*, 11 (2), 395-407.
- Onan, B. (2012a). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması, *İDİL*, C. 1, S. 3, s. 30-47.
- Onan, B. (2012b). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. *Türçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (1. Baskı, editör: Murat Özbay). Pegem Akademi. Ankara.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Otmar, Ö. ve Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 7-34.
- Ömeroğlu, A. F. (2021). *Dil bilgisi öğretiminde VARK Öğrenme Modelinin başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi*. (Doktora Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Önal, İ. ve Alaca, E. (2015). Okul kütüphanesi kullanımında öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları. *Bilgi Dünyası*, 16(1), 105-126.

- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. Kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7(1), 133 - 150.
- Özdemir, H. (2021). *Akran zorbalığı temalı çocuk edebiyatı okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerini kullanmalarına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özer, A. (2022). *İlkokul öğrencilerinin matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme becerilerinin çocuk edebiyatı eserleri bağlamında incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgül, E. (2017). *Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: bir durum belirleme çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özgül, E. ve Göçer, A. (2020). Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: bir durum belirleme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 24-35.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49/1, 395-412.
- Özkaya, S. D. (2020). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Paesani, K. (2008). Literary texts and grammar instruction: Revisiting the inductive presentation. *Foreign Language Annals*, 38(1), 15-23.
- Patterson, S. (1993). *Promoting critical thinking skills for fourth grade students through the use of children's book*. Nova University (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Pehlivan, A. ve Aydın, S. (2022). Discussions about grammar teaching today. *Journal Of Language Education And Research*, 8(1), 166-206.
- Pudin, C. S. J. (2017). Exploring a flipped learning approach in teaching grammar for ESL students. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 51-64.
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., ve Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13-23.
- Rees, D. K., Pereira, D. N. ve Mello, L. G. A. S. (2018). The use of children's literature in ELT in Brazil. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 6(1), 45-62.

- Ruday, S. (2020). *The middle school grammar toolkit: using mentor texts to teach standards-based language and grammar in grades 6–8*. CRC Press.
- Rudman, M. K. (1995). *Children's literature-An issues approach*-. USA: Longman Publishers.
- Safford, K. (2016). Teaching grammar and testing grammar in the English primary school: The impact on teachers and their teaching of the grammar element of the statutory test in spelling, punctuation and grammar (SPaG). *Changing English*, 23(1), 3-21.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili*, S. 601, 56-59.
- Sağlam, M. H. (2021). Çocuk şiirlerinde soru, sorgulama ve felsefi düşünme: Mustafa Ruhi Şirin örnekleme. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (17) , 321-340.
- Salman, B., ve Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Sandall, N., Schramm, K. ve Seibert, A. (2003). Improving listening skills through the use of children's literature. *Erişim: <http://eric.ed.gov/?id=ED482002>*.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sayer, I. M., Kristiawan, M., ve Agustina, M. (2018). Fairy tale as a medium for children's character cooperation building. *Al-Ta Lim Journal*, 25(2), 108–116.
- Scholes, J. (2022). *Middle school students' engagement with grammar in a transfer-minded approach to instruction* (Order No. 29067549). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2668285141).
- Sepúlveda, L. (2021). *Martıya uçmayı öğreten kedi* (53. Baskı). Can Çocuk Yayınları: İstanbul.
- Serafini, F. (2011). Creating space for children's literature. *The Reading Teacher*, 65(1), 30-34.
- Sever, S. (2006). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat* (9. Baskı), Ankara: TUDEM Yayıncılık.
- Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (3. Baskı), Ankara: TUDEM Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (2.bs.). Tudem: İzmir.
- Shapiro, S. S., ve Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Shirav, A., ve Nagai, E. (2022). The effects of deductive and inductive grammar instructions in communicative teaching. *English Language Teaching*, 15(6), 102-123.

- Shirley, D. D. (2021). *To teach or not to teach: Teacher perceptions of the role of grammar in upper elementary and middle school classrooms* (Order No. 28645472). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2562862881). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teach-not-teacher-perceptions-role-grammar-upper/docview/2562862881/se-2>
- Siewierska, A. (2011). Functional and cognitive grammars. *Foreign Language Teaching and Research*, 43 (5), 643-664.
- Smith, J. (2022). Grammar teaching practices of ESOL school teachers. *TESOL Journal*, 13(1), e611.
- Soiferman, L. K. (2019). Teaching grammar judiciously in secondary schools and first-year university: lessons from the field. *Running Head: Teaching Grammar*, 1-16.
- Soysal, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1-19.
- Soysal, T. ve Güngör, H. (2022). LGS’de dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 41 (1) , 275-310.
- Sönmez, H. (2019a). Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi. *Dil Bilgisi Öğretimi* (Editör: Prof. Dr. Cahit Epçaçan, Doç. Dr. Erhan Akın). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sönmez, H. (2019b). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda çocuk edebiyatının yeri. *Çocuklar için Edebiyat Eğitimi* (Editör: Erkan Akın). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Strouse, G.A., Nyhout, A., ve Ganea, P.A. (2018). The role of book features in young children’s transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9 (50), 33–89.
- Sun, S., Pan, W. ve Wang, L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in Education and Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102, 989-1004.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 64-76.
- Şahbaz, N. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebi tür: deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189 - 203.
- Şahbaz, N. K., ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).
- Şahin, A. (2007). Çocuk ve çocukluk. *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Editörler: Ömer Yılar, Lokman Turan, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Şahin, A. ve Özçelik, F. C. (2021). Çocuk edebiyatının gelişimi. *Çocuk Edebiyatı* (Editör: Ayfer Şahin 1. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Şahin, Ç. ve Toprak, E. (2021). İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (1) , 225-241.
- Şahin, E., ve Arseven, Ö. Ü. İ. (2021). Dil bilgisi öğretiminde sezdirme yönteminin kullanımı. *International Congress Of Eurasian Social Sciences-5* (p. 92).
- Şahin, H. (2020). Dil bilgisi eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Dil Bilgisi Öğretimi* (ediörler: Semra Alyılmaz, Berna Ürün Karahan, 1. bs). Kriter Yayınevi: İstanbul.
- Şen, E. ve Görmez, E. (2021). Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarından farklı disiplinlerde yararlanma (sosyal bilgiler dersi için bir yazınsal okuma önerisi). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 1724-1770.
- Şentürk, S., ve Kahraman, A. (2020). The use of short stories in english language teaching and its benefits on grammar learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 533-559.
- Şimşek, H. (2001). XIX. Yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine. *Millî Eğitim Dergisi*, 151, 1-9.
- Şimşek, T. (2011). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (1. Bs.).Grafiker Yayınları.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi*, 7(756), 15-58.
- Şirin, M. R. (2012). *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ders notları*, Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2008-2012).
- Şirin, M. R. (2015). Kim çocuk edebiyatı yazarıdır? “Hangi dil? Pedagojik mi, estetik mi?”. *Türk Dili Dergisi*, 109(767-768), 149-164.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12-31.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı* (2. Baskı). İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tabak, G., ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: MEB yayınları.
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://www.sozluk.gov.tr/>

- Tekin, A. D. ve Yıldırım, M. (2020). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 58-71.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 161.
- Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. (2. Basım). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.
- Temur, T. ve Vuruş, N. (2009). İnternet genel ağ ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 232-244.
- Thode, H.C. (2011). Normality tests. İn: Lovric, M. (eds) *International Encyclopedia of Statistical Science*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Thomas, L. (2008). Conceptualization as a way of thinking in Schools. *WOW Stories*.2(1), 25-41.
- Thompson, R., ve McIlroy, M. (2019). Nobody wants to read anymore! Using a multimodal approach to make literature engaging. *Journal of English Language and Literature*, 7, 21-40.
- Tiryakiol, S., Sarıtaş, H., ve Benzer, A. (2018). Kuralavırım yaklaşımıyla Türkçe dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 372-393.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. ve Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, (56). 566-576.
- Tunagür, M., ve Kardaş, M. N. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri (1. Baskı, editör:Mehmet Nuri Kardaş). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunç, A. ve Akın, E. (2020). Miyase Sertbarut'un çocuk kitaplarında fantastik kurgu. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4 (1), 45-53.
- Tunnell, M. O., ve Jacobs, J. S. (2013). The origins and history of American children's literature. *The Reading Teacher*, 67(2), 80-86.
- Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmeye çocuk edebiyatından yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (12) , 124-135.
- Turan, S. (2019). Fuat Sezgin bilim tarihi sohbetleri söyleşi (8. Bs.). *Pınar Yayınları*. İstanbul.

- TÜİK (2022). *İstatistiklerle Çocuk*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2021-45633> (Erişim tarihi: 09/10/2022).
- Türk, E. (2022). *Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Türkben, T. (2019). Etkinliklerle çocuk edebiyatı yapıtlarının Türkçe öğretiminde kullanılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 160-179.
- Uçarkuş, E., ve Bingöl, K. T. (2022). Sosyal bilgiler 4. Sınıf öğretim programındaki değerlerin öğretimine yönelik örnek çocuk edebiyatı eserleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 42(2).
- Ulaş, A. H., ve Sevim, O. (2010). İnternet ortamındaki Türkçenin genel durumu. *Ekev Akademi Dergisi*, 44.
- Ulucan M. ve Şekerci, H. (2012). İlköğretim ikinci devre dil bilgisi öğretimi açısından Muzaffer İzgü'nün Ökkeş hikâye serisinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 117 - 127.
- Umek, L. M., Fekonja, U., Kranjc, S., ve Musek, P. L. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 125-135.
- Uysal, H. H., ve Bardakçı, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: focusing on meaning, form, or forms?. *South African Journal of Education*, 34(1).
- Uzun, N.E. (2000). *Ana çizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe*, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Üstüner, A., ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- VisikoKnox-Johnson, L. (2016). The positive impacts of fairy tales for children. *University of Hawaii 'i at Hilo HOHONU*, 14, 77-81.
- Wang, C., Couch, L., Rodriguez, G. R., Lee, C. (2015). The bullying literature project: Using children's literature to promote prosocial behavior and social-emotional outcomes among elementary school students. *Contemp School Psychol*, 19 (4), 320-329.
- Wang, F. (2010). The necessity of grammar teaching. *English Language Teaching*, 3(2), 78-81.
- Ward, R. A. (2005). Using children's literature to inspire K-8 preservice teachers' future mathematics pedagogy: a growing body of research in the fields of mathematics education and literacy supports the inclusion of children's literature into the teaching and learning of mathematics. *The Reading Teacher*, 59, 132-143.
- Weaver, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

- Widodo, H. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching*, 5(1), 121.
- Williams, J. D. (2006). *The teacher's grammar book* (second edition). Routledge.
- Xiao, R. (2017). Combining transformative generative grammar and systemic functional grammar: Linguistic competence, syntax and second language acquisition. *International Journal of English and Literature*, 8(4), 37-42.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve klavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 1-30.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı:). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, İ. O. (2022). *Çocuk edebiyatında değer aktarımı*. (Doktora Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Yıldırım, M., Atila, M. E., Özmen, H. ve Sözbilir, M. (2013). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 3, Aralık 2013, ss.27-40.
- Yıldız, F. İ. ve Benzer, A. (2022). Öğretmen ve program değişkenleri bakımından ilkokulda dil bilgisi öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 754-776.
- Yılmaz, M. ve Çakmak, N. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında ve resimlerinde kütüphane algıları. *Türk Kütüphaneciliği*, 34 (4), 744-772.
- Yılmaz, O. (2014). 100 temel eser listesi ve bu listenin etkileri. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 725-735.
- Yılmaz, O. (2016) Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- Zhao, Q. (2019). College English grammar teaching guided by constructivism learning theory. In *2019 International Conference on Contemporary Education and Society Development (ICCESD 2019)* (pp. 85-88). Atlantis Press.

EKLER

EK-1 DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.

1-

- İsimleri soru yoluyla belirten sıfatlara soru sıfatı denir.
- İsimleri işaret yoluyla belirten sıfatlara işaret sıfatı denir.
- İsimlerin sayı kavramı yoluyla belirten sıfatlara sayı sıfatı denir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerde altı çizili sıfatların hangisi açıklaması verilen sıfatlardan herhangi birine örnek olamaz?

- A- Sınıfımız, ikinci sınavlarda daha başarılıydı.
- B- Birtakım eşyalar taşınırken zarar görmüş.
- C- Geçen sene arabayla bu yoldan gitmiştik.
- D- Hangi kitabı satın alacağıma karar veremedim.

(I) Öğrencilerimiz, gelecek yıl gireceği sınavın konularına şimdiden çalışmaya başladılar. (II) Konu çalışmasının yanında farklı kitaplar da okuyorlar. (III) Böylece kelime hazineleri zenginleşiyor. (IV) Onların başarısı bizleri de gururlandıracaktır.

2- Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük grubu isim tamlaması değildir?

- A- I
B- II
C- III
D- IV

Sıfatların kendilerinden sonra gelen adları belirterek ya da niteleyerek oluşturduğu tamlamalara sıfat tamlaması denir.

3- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat tamlaması kullanılmıştır?

- A- Fırtınada evlerin çatısı uçtu.
B- Dün aniden yağmur başladı.
C- Güzel bir elbiseyle düğüne katıldı.
D- Kitapları kütüphaneye götürdüm.

4- (I) Pazar sabahı evimizin yanındaki parka doğru yürüdüm. (II) Parka geldiğimde en yakın arkadaşım Mehmet'i gördüm. (III) Mehmet, bir kenarda yabuz başına oturuyordu (IV) Hızlı adımlarla yanına gittim ve onunla bir ağaç gölgesinde sohbet ettik.

Numaralandırılmış cümlelerde yer alan altı çizili sözcüklerle ilgili hangi seçenekte yanlış bilgi verilmiştir?

- A- I. cümlede altı çizili sözcük tekil isimdir.
B- II. cümlede altı çizili sözcük somut isimdir.
C- III. cümlede altı çizili sözcük özel isimdir.
D- IV. cümlede altı çizili sözcük soyut isimdir.

5- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sıfatın türü ayrıç içinde yanlış verilmiştir?

- A- Tiyatroya hangi arkadaşı ile gitti? (soru sıfatı)
B- İkinci katta oturan komşumuz bize geldi. (sayı sıfatı)
C- Birkaç öğrenci daha sınava geldi. (sayı sıfatı)
D- Kütüphaneden yeni kitaplar aldık. (niteleme sıfatı)

I. Kitap okumak bize pek çok fayda sağlar.

II. Bu evde kim oturuyor?

III. Şimdiye kadar kimse, yarışmada bu puanı alamadı.

6- Yukarıdaki cümlelerde kullanılan altı çizili zamirlerin türleri hangi seçenekte sırasıyla ve doğru verilmiştir?

- A- İşaret zamiri - kişi zamiri - belirsizlik zamiri
B- Kişi zamiri - soru zamiri - belirsizlik zamiri
C- İşaret zamiri - belirsizlik zamiri - kişi zamiri
D- Kişi zamiri - işaret zamiri - belirsizlik zamiri

7- Aşağıdaki cümlelerde kullanılan altı çizili kelimenin türü hangi seçenekte yay ayracı içerisinde yanlış verilmiştir?

A- Haftaya sizin dersinize katılacağım. (kişi zamiri)

B- Pazardan gelirken ne aldınız? (soru zamiri)

C- Havalar ısındığı için herkes dışarı çıktı. (belirsizlik zamiri)

D- Bazıları sınavdan düşük not aldı. (soru zamiri)

8- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcüğün türü yay ayracı içerisinde yanlış verilmiştir?

A- Beni bir daha hiç aramadı. (zamir)

B- Arkadaşım güzel resimler yapardı. (sıfat)

C- Okulda yapılacak sınava hazırlanıyorum. (zamir)

D- Doğduğum şehre bir daha gidemedim. (isim)

İsimlerden önce gelerek onların sayısını belirten sözcüklere sayı sıfatı denir.

9- Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde sayı sıfatı vardır?

A- Yarından sonra havalar ısınacakmış.

B- Artık derslerime daha iyi çalışıyorum.

C- Senden bu konuda bana yardım etmeni istedim.

D- Fırından bir ekmek daha aldı.

Cümlede ismin yerini tutan, isim olmadığı halde isim gibi kullanılabilen kelimelere zamir denir.

10- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zamir türünde bir sözcük kullanılmamıştır?

A- Bunlar, en sevdiğim kitaplarımdı.

B- Rıza, yukarı mahallede yeni bir ev almış.

C- Söylediklerimi duyunca bana olan öfkesi artmış.

D- Burada oturmuş kimi bekliyorsun?

11- *Belirtisiz isim tamlamada tamlayan ek almaz, tamlanan ise iyelik eki alır. Bazı belirtisiz isim tamlamaları, meslek adı olarak kullanılmaktadır.*

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtisiz isim tamlaması meslek adı olarak kullanılmıştır?

A- Misafir odasına yeni eşyalar almış.

B- İngilizce öğretmeni, bizi sınıfta bekliyordu.

C- Bütün öğrenciler, kendi sıralarına masa örtüsü aldı.

D- Geç kaldığım için otobüs biletim yandı.

Kendisinden tek olan ve diğer varlıklar içinde tam bir benzeri olmayan varlıklara özel isim denir.

12- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özel isim bulunmamaktadır?

A- Ankara'dan gelen komşularımızı ziyaret ettik.

B- Son okuduğum kitabın özetini çıkardım.

C- Yazar, Boğaziçi Üniversitesinden mezun olmuş.

D- Son yıllarda Mars, birçok bilimsel araştırmaya konu oldu.

13- *(I)Ağaçların arasından yürüyerek piknik alanına geldik. (II)Birçoğumuz yorgun olduğu için bu alanda dinlendik. (III)Burası, yeşilliklerle kaplı ve güzel bir piknik alanıydı. (IV) Herkes dinlendikten sonra kaldığımız yerden yola devam ettik.*

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde zamir (adıl) yoktur?

A- I

B- II

C- III

D- IV

14- *Çokluk eki almamasına rağmen anlamca çokluk bildiren isimlere topluluk ismi denir.*

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde topluluk ismi vardır?

- A- Baharın gelmesi ağaçların yeşermesinden belli olmuştu.
- B- Sonbaharda ağaçlar sararmıştı.
- C- Orman, yaşamın devamı için çok önemlidir.
- D- Öğrencimiz son sınavda çok başarılı olmuş.

15- *Evimizin geniş bahçesinde arkadaşlarımızla oyun oynuyorduk. Hiç ses yokken aniden gök gürültüsü duyuldu. Bu ses hepimizi korkuttu.*

Yukarıdaki cümlelerde altı çizili sıfatların türleri hangi seçenekte sırasıyla ve doğru verilmiştir?

- A- Niteleme sıfatı, belirsizlik sıfatı, işaret sıfatı
- B- Belirsizlik sıfatı, niteleme sıfatı, işaret sıfatı
- C- Niteleme sıfatı, işaret sıfatı, belirsizlik sıfatı
- D- Belirsizlik sıfatı, işaret sıfatı, niteleme sıfatı

Tüm varlık, kavram ve olayları karşılayan sözcüklere isim denir.

16- Buna göre aşağıda altı çizili kelimelerin hangisi isim değildir?

- A- Seni görünce çok sevindi.
- B- Dün evde kitap okuduk.
- C- Okullar haftaya başlayacak.
- D- Yaz tatilinde yurt dışına çıkmış.

17- “ Yolda yürürken arkadaşuma rastladım.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilirse “arkadaşım” sözcüğünün niteliği ifade edilmiş olur?

- A- Eski
- B- İş
- C- Sınıf
- D- Okul

18- “Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.” atasözünde altı çizili sözcüğün türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Kişi (şahıs) zamiri
- B- İşaret zamiri
- C- Soru zamiri
- D- Belirsizlik zamiri

Sıfatların nitelediği ya da belirttiği isimlerle birlikte oluşturduğu tamlamalara sıfat tamlaması denir.

19- Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat tamlaması kullanılmıştır?

- A- Yardım kampanyasına ben de katılacağım.
- B- Sınıf arkadaşımdan kırmızı kalem aldım.
- C- Arkadaşları ile oyun oynamak istiyordum.
- D- Seni karşıda görünce çok sevindim.

20- *Tamlayanın ilgi eki (-in), tamlananın iyelik eki (-i) aldığı isim tamlamalarına “belirtili isim tamlaması” denir.*

Yukarıdaki açıklamaya göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili isim tamlaması örneği vardır?

- A- Bu sene okullar erken açıldı.
- B- Öğrenciler, okullar açıldığı için çok mutlu oldu.
- C- Okulumuzun bahçesi ilk gün neşeyle doldu.
- D- Bütün öğrenciler coşkuyla bu günü kutladı.

21- Sınav sonuçlarının açıklanacağı gün çok heyecanlıydım. Sınavdan yüksek puan aldığımı öğrendiğimde ise içimi sevinç kapladı.

Yukarıdaki cümlelerde altı çizili isimlerin ortak özellikleri nedir?

- A- Özel isim olmaları
- B- Çoğul isim olmaları
- C- Somut isim olmaları
- D- Soyut isim olmaları

Bazı sıfat tamlamaları, sıfat olan iki sözcüğün arasına "mi" getirilerek yapılır ve böylelikle anlatım pekiştirilir.

22- Aşağıdaki cümlelerin bu açıklamaya örnek bir sıfat tamlaması kullanılmıştır?

- A- Yarışmacılar çok hızlı koşuyordu.
- B- Öğle yemeği yediniz mi?
- C- Eve geldi mi odasına gider ve kitap okurdu.
- D- Sıcak mı sıcak bir çorba içip ısınmıştı.

23- Bazı ad tamlamalarında tamlayan, tamlananın neden yapıldığını belirtir.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu duruma örnek ad tamlaması kullanılmıştır?

- A- Daha önce hiç köpek balığı görmedim.
- B- Kaybolan kapı anahtarımız henüz bulunamadı.
- C- Evlerinin karşısında yaşlı ve yalnız bir adam yaşıyordu.
- D- Dün akşam yemekte pirinç pilavı vardı.

24- "Yarın hava çok soğuk olacaktı." cümlesinde altı çizili ismin özellikleri aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A- Somut-çoğul-özel
- B- Soyut-tekil-cins
- C- Somut-tekil-cins
- D- Soyut-çoğul-özel

25- "Bu ülkenin çok güzel ırmakları ve birçok yaylası var." cümlesi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A- "çok" sözcüğü sayı sıfatıdır.
- B- "bu" sözcüğü işaret sıfatıdır.
- C- "güzel" sözcüğü niteleme sıfatıdır.
- D- "birçok" sözcüğü belirsizlik sıfatıdır.

Soru	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

EK-2 ÖĞRENCİ KİTAP BELİRLEME FORMU

KİTAP ADI - YAZAR ADI	Kitabın konusu ilgimi çekti (1-10)	Kitabın kapak görselleri ilgimi çekti (1-10)	Kitabın tanıtım yazısında belirtilen kahramanlar ilgimi çekti (1-10)
1 Olduğun Yerde Kal, John BOYNE			
2 Dahiler Sınıfı: Leonardo da Vinci, Davide MOROSINOTTO			
3 Çevreci Olmak Zorunda mıyım?, Dyan SHELDON			
4 Babam Okulun En Çalışkanı, Toprak IŞIK			
5 Arda'nın Derdi Ne?, Necati TOSUNER			
6 Japon Sarayı, Jose Mauro de VASCONCELOS			
7 Kitabın Adı, Necati TOSUNER			
8 Martı ve Savaş, Güldem ŞAHAN			
9 Büyük Tuzak, Aslı DER			
10 Çatıdaki Gezegen, Behiç AK			
11 Işığın Çocuğu Arel, Koray AYCI ÇAKMAN			
12 Timsahlar Dış Fırçası Kullanmaz, Yalvaç URAL			
13 Derin Gölgeler, Andreas STEINHÖFEL			
14 Asi Kızlara Uykudan Önce Hikayeler			
15 Köye Yazar Geldi, Koray AYCI ÇAKMAN			
16 Ormanın Başkanı, Gionata BERNASCONI			
17 35 Kilo Tembel Teneke, Anna GAVALDA			
18 Alacakaranlık Kuşları, Gülten DAYIOĞLU			
19 Ballı Çörek Kafeteryası, Zeynep CEMALİ			
20 Bunun Adı Fındel, Andrew CLEMENTS			
21 Çizgili Pijamalı Çocuk, John BOYNE			
22 Yağmur Damlalarından Kolye, Joan AİKEN ve Jan PIENKOWSKI			
23 Küçük Prens, Antoine de SAINT-EXUPÉRY			
24 Bildiklerimiz ve Bilmediğimiz, Brigitte LABBE ve Michel PUECH			
25 Güneşine Yolculuk 1 (Kaçış) Adnan BİNYAZAR			
26 Güneşine Yolculuk 2 (Yanış) Adnan BİNYAZAR			
27 Mor Odanın Gizi, Hidayet KARAKUŞ			
28 Kim Takar Salatalık Kral'ı, Christine NÖSTLINGER			
29 Benim Adım Hiç Kimse, Frank Cottrell BOYCE			
30 Masal Koleksiyoncusu, Nihan TEMİZ			
31 Pal Sokağı Çocukları, Ferenc MOLNAR 2			
32 Atla, Mercan AYTUNA			
33 Evliya Çelebi Gibi, Arslan SAYMAN			
34 Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği, Behiç AK			
35 Sıradan Bir Çocuk, Andrew CLEMENTS			
36 Kraliçeyi Kurtarmak, Vladimir TUMANOV			
37 Martıya Uçmayı Öğreten Kedi, Luis SEPULVEDA			
38 Momo, Michael ENDE			

EK-3 KİTAP SEÇİMİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Kitap Seçimi İçin Kullanılan Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman,

Aşağıdaki tabloda sunulan kitaplar “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında çocuk edebiyatı ürünleri olarak dil bilgisi öğretiminde kullanılacaktır. Kitaplar, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik önerilen eserler arasından kitap tanıtım yazılarından yola çıkarak öğrencilerin yaptıkları puanlamalarla belirlenmiştir. Kitapların öğrencilere uygunluğunu belirlemeye yönelik “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerine tabloda yer verilmiştir. Lütfen kitapların öğrencilere uygun olup olmayacağını göz önüne alarak uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz. Kitaplara yönelik belirtmek istediğiniz düşüncelerinizi tablonun altına ekleyebilirsiniz. Araştırmaya olan ilginiz için teşekkür ederim.

Emrah ÖZGÜL

Necmettin Erbakan Üniversitesi Doktora Öğrencisi

				UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
KİTAP ADI	YAZAR ADI	SAYFA SAYISI	YAYIN EVİ			
MARTIYA UÇMAYI ÖĞRETEN KEDİ	LUİS SEPULVEDA	128	CAN ÇOCUK YAYINLARI			
KÖYE YAZAR GELDİ	KORAY AVCI ÇAKMAN	88	CAN ÇOCUK YAYINLARI			
BABAM OKULUN EN ÇALIŞKANI	TOPRAK IŞIK	128	TUDEM YAYINEVİ			

DÜŞÜNCELER:

EK-4 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ
--

Tarih-saat:

Öğretmen: Emrah ÖZGÜL

Merhaba ben **Emrah ÖZGÜL**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisiyim. “**ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ**” konusunda bir tez çalışması yürütmekteyim. Sizinle dil bilgisi öğretim süreci ile ilgili yaptığımız uygulamalar hakkında konuşmak ve görüşlerinizi değerlendirmek istiyorum. Bu görüşmede amacım dil bilgisi konularının çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla öğretilmesi konusunda öğrencilerin görüşlerini öğrenmektir.

Bu görüşme esnasında ifadelerinizin tamamı gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacı dışında herhangi bir kimse görmeyecektir. Bunun yanında araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm öğrencilerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir görüş ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularıma başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Türkçe dersinde dil bilgisi kurallarını öğrenirken zorluklar yaşıyor musunuz? Yaşadığınız zorluklar varsa sebepleri neler olabilir?**
- 2- Okulda öğrendiğiniz dil bilgisi kurallarının günlük yaşamda okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi becerilerinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?**
- 3- Okuduğunuz kitaplar üzerinden dil bilgisi kurallarını öğrenmeye çalıştığımız yönetime yönelik görüşleriniz nelerdir? Bu yöntemi uyguladığımız süreci olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiriniz.**
- 4- Çocuk kitapları üzerinden diğer derslerinizin (fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler...) konularını da öğrenmek ister miydiniz? Neden?**

EK-5 ÇALIŞMA PLANI VE OKUMA YÖNERGELERİ

ÇALIŞMA PLANI 1 (İSİMLER VE SIFATLAR)

Bu bölümde araştırmaya yönelik olarak hazırlanan çalışma planı yer almaktadır. Çalışma planları ders içi öğretim sürecinde hazırlanan ders planına kaynaklık etmektedir. Çalışma planı; ders içi ve ders dışı uygulama süreci olarak iki başlıkta oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda çalışma planlarının uygulama aşamasına ait ders, sınıf, tema, dil bilgisi konusu, yaklaşık süre, kazanımlar, amaç, materyaller, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler verilmektedir.

	UYGULAMA PLANI
Ders	Türkçe
Sınıf	6
Tema	Erdemler
Dil Bilgi Konusu	İsimler ve sıfatlar
Yaklaşık Süre	1 hafta
Yönergenin İlişkili Olduğu Dil Bilgisi Kazanımı	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Yönergenin İlişkili Olduğu Diğer Kazanımlar	Söz Varlığı T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Anlama T.6.3.17. Metnin ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18. Metnin ilgili sorular sorar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. KONUŞMA T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Amaç	Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma
Materyaller	“ Babam Okulun En Çalışkanı ” isimli kitap, uygulama planı, kitap okuma yönergesi
Yöntem ve Teknik	Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, metin temelli dil bilgisi öğretimi yaklaşımı, dil bilgisi kurallarını sezdirme yaklaşımı, soru-cevap tekniği

A) DERS İÇİ UYGULAMA SÜRECİ

- 1- Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için isim (ad) deyince akıllarına hangi varlıkların adları geldiğini sorar ve öğrencilerden aldığı cevapları tahtaya karışık şekilde yazar.
- 2- Bu sözcüklerin bir anda yok olması durumunda yaşanabilecek iletişim sorunları öğrencilerle tartışılır.
- 3- Tahtada yazılı isimlerin sayıca durumları (teklik, çokluk ve topluluk) üzerine nasıl bir sınıflandırma yapılabileceği öğrencilere sorulur ve kendi aralarında tartışmaları istenir.
- 4- Tahtada yazılı isimlerin yapıca durumları (beş duyu organımızla algılanabilip algılanamadığı) dikkate alınarak nasıl bir sınıflandırma yapılabileceği öğrencilere sorulur ve kendi aralarında tartışmaları istenir.
- 5- Öğrencilerin kendi aralarında tartışarak uygun sınıflandırmayı elde edene kadar düşünce üretmeleri ve tartışmaları sağlanır. Verilen cevaplar öğrencilerle birlikte değerlendirilir.
- 6- İsimlerin sınıflandırma işlemi bittikten sonra öğretmen, bu sözcüklerin önlerine uygun sıfatlar getirerek öğrencilere bu sözcüklerin ortak görevinin ne olabileceğini sorar.
- 7- Öğrencilerin sıfatların sayı, renk ve biçim yönünden isimleri belirttiğini sezmesi sağlanır. Öğretmen tarafından öğrencilerin benzer örnekler vermesi istenir.
- 8- Örneklerin sınıflandırılması, sıfatların sınıflandırılmasına benzer şekilde yapılır.
- 9- Bu sözcüklerin Türkçede olmadığı durumda yaşanabilecek iletişim sınırlılığı, öğrenciler tarafından tartışılır. Böylelikle sıfatların işlevleri öğrenciler tarafından fark edilir.

10- Öğretmen, öğrencilere *Babam Okulun En Çalışkanı* isimli kitabı ve kitapla birlikte isimler ve sıfatlar konulu okuma yönergesini dağıtır. Öğrencilerden kitabı iki haftalık süre içerisinde okumalarını ve kitabı okurken kitapların yanında dağıtılan okuma yönergesini açıklamalar doğrultusunda doldurmaları istenir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

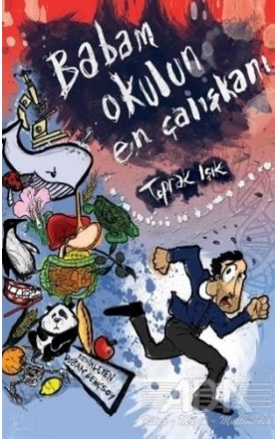
- 1- Süreç değerlendirme çalışması kapsamında öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma süreçleri takip edilir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda ek açıklamalar yapılarak ipuçları verilir.
- 2- Öğrencilerin okuma süreçleri tamamlandığında okuma yönergesine ait cevaplar sınıf içerisinde öğrencilerle değerlendirilir.
- 3- *Babam Okulun En Çalışkanı* isimli kitaba yönelik hazırlanan isim ve sıfatlarla ilgili kazanım değerlendirme sınavı öğrencilere uygulanır.
- 4- Kitap okuma ve yönergeyi uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin yazılı ve sözlü görüşleri ile öğretmen görüşleri sınıf içinde değerlendirilir.

B) DERS DIŞI UYGULAMA SÜRECİ

KİTAP OKUMA YÖNERGESİ

BABAM OKULUN EN ÇALIŞKANI (İSİMLER VE SIFATLAR)

Sevgili Öğrenciler, Bu haftaki kitabımız “Babam Okulun En Çalışkanı”nı okurken aşağıdaki soruları da cevaplayınız.



Soruları cevaplariken sayfa numarası verilen cümleleri kitaptan bularak bu cümlelerin ve sözcüklerin metin içindeki anlamını dikkate alınız.

1- Okuduğunuz kitapta yer alan kahramanların adlarını aşağıya yazınız.

.....
.....

2- Kitaptaki kahramanların isimlerinin büyük harfle yazılma nedenleri ne olabilir? Açıklayınız.

.....
.....
.....

3- Kitabımızı okurken gezegen adlarının, okul adının, eser adlarının büyük harfle yazıldığına dikkat ediniz. Bu sözcüklerin karşılığı varlıklar açısından ortak yönleri nelerdir?

.....
.....
.....

4- “Çiçeğe böceğe bakıp canlıların dört grupta sınıflandırıldığını hatırlayan bir çocuğu o: Bitkiler, hayvanlar, mantarlar ve mikroskopik canlılar...”(s. 8) okuduğunuz kitapta bulunan bu cümledeki altı çizili sözcükler, özel isimlerden hangi yönleriyle ayrılmaktadır? Açıklayınız.

.....
.....
.....

- 5- “Olmuyor Rüstem Bey beni aşan bir sorunu var oğlunuzun.” (s.12)
“Babası hemen bağırmağa başlayınca Bertan’ın korkusu arttı.” (s.54)

Okuduğunuz kitapta bulunan bu cümlelerdeki altı çizili sözcüklerin beş duyu organımızın herhangi biriyle algılanma durumunu yazınız. Bu duruma benzer sözcüklerin olduğu cümleleri kitaptan belirleyerek yazınız. Cümlenin hangi sayfada olduğunu cümlenin sonuna yazınız.

- 6- “Öykü omurgalı hayvan gruplarını düşündü: balıklar, kurbağalar, sürüngenler, kuşlar ve memeliler.” (s.72)

A) Okuduğunuz kitapta bulunan bu cümlelerdeki altı çizili sözcüklerin aldığı -lar, -ler eki sözcüklere sayıca nasıl bir anlam kazandırmıştır? Aşağıya yazınız.

B) Bu altı çizili sözcüklerin beş duyu organımızın herhangi biriyle algılanma durumunu yazınız. Bu durumdaki benzer sözcüğün olduğu cümleye kitaptan örnek veriniz. Cümlenin hangi sayfa olduğunu cümlenin sonuna yazınız.

C) Sizler de kitabınızı okurken -lar, -ler eki almış ismin olduğu bir cümleyi aşağıya yazarak bu ekin (-lar/-ler) sözcüğe kazandırdığı anlamı açıklayınız.

- 7- “Bütün sınıfın ağızı açık kalmıştı.”(s.37) cümlesinde altı çizili sözcük çoğul eki (-lar/ler) almamasına rağmen sayıca nasıl bir anlam ifade etmektedir? Cevabınızı nedeniyle yazınız.

8- Okuduğunuz kitapta yer alan isimlerden yola çıkararak hazırlanan tabloyu doldurunuz. İsimlerin ait olduğu özelliği tabloda (x) işareti ile işaretleyiniz.

SÖZCÜK	VARLIKLARA VERİLİŞİNE GÖRE		SAYISINA GÖRE		OLUŞUNA GÖRE	
	ÖZEL İSİM	CİNS İSİM	TEKİL İSİM	ÇOĞUL İSİM	SOMUT İSİM	SOYUT İSİM
Bertan						
Besinler						
Panda						
Heyecan						
Remzi						
Gıdalar						
Emre						

9- “Cem Bey, bu **akıllı** ve **alışkan** kızın oğlunun en **iyi** arkadaşı olduğunu anlamıştı.” (s.57).

Okuduğunuz kitapta bulunan yukarıdaki cümlede koyu yazılan sözcüklerin görevi sizce ne olabilir? Bu sözcükler kendilerinden sonra gelen isimleri anlamca nasıl etkilemiştir?

10- “şimdi Bertan'ın adının altında **bir** eksi vardı.” (s.69)

“Evet Öykü, senin **üçüncü** sorun da şu: Kanımızda neden atık maddeler oluşur?” (s.69)

“Sonuçta Bertan **iki** gündür **alışkan** bir öğrenciydi. Oysa Öykü **birinci** sınıftan beri bu sınıfın **bir** numarasıydı.” (68)

Okuduğunuz kitapta bir bölümde bulunan yukarıdaki cümlelerde koyu yazılan sözcüklerin görevi sizce ne olabilir? Bu sözcükler; kendilerinden sonra gelen isimleri, anlamca hangi yönden belirtmiştir? Aşağıya yazınız.

“Dişlere **hangi** vitaminler iyi geliyor?”

“Remzi biraz düşündükten sonra, ‘Bilmiyorum baba,’ dedi.” (s.14)

11- Okuduğunuz kitaptan alınan yukarıdaki cümlede koyu yazılan sözcük, kendisinden sonra gelen varlığı hangi anlamda belirtmiştir? Bu sözcük metne nasıl bir anlam katmıştır?

.....
.....
.....
.....

“Bertan kitabı karıştırmaya başladı. Şimdi **bu** kitapta yazan bilgileri karşısındaki çocuğa öğretmesi gerekiyordu. Oysa kendisi **o** şeyleri öğrenmemek için elinden geleni yapmıştı.” (s.90)

12- Okuduğunuz kitaptan alınan yukarıdaki cümlede koyu yazılan sözcük, kendisinden sonra gelen varlığı hangi anlamda belirtmiştir? Bu sözcük metne nasıl bir anlam katmıştır?

.....
.....
.....
.....

“Cem Bey merdivenlerden **birkaç** basamak inmişti.”(s.56)

“Raftaki **her** kitap için aynısını tekrarlıyordu. **Tüm** ders kitabındakiler öğrenilecekti.”(s.56)

13- Okuduğunuz kitaptan alınan yukarıdaki cümlede koyu yazılan sözcük, kendisinden sonra gelen varlığı hangi anlamda belirtmiştir? Okuduğunuz kitaptan buna benzer iki örnek yazınız.

.....
.....
.....
.....

14- Kitabın kahramanlarından Bertan ile Cem Bey'in fiziksel ve kişilik özelliklerini sıfatlardan yararlanarak aşağıya yazınız.

.....
.....
.....
.....



15- Aşağıdaki tabloda okuduğunuz kitaba ait bazı cümleler bulunmaktadır. Bu cümleleri sayfa numaralarından hareketle kitaptan bulup paragrafı tekrar okuyunuz. Sıfat görevinde kullanılan sözcüklerin altını çiziniz ve tablodaki türüne uygun olarak işaretleyiniz.

CÜMLE	NİTELEME SIFATI	SAYI SIFATI	İŞARET SIFATI	BELİRSİZLİK SIFATI	SORU SIFATI
Cem Bey merdivenlerden birkaç basamak inmişti. (s.56)					
Üç arkadaş öğlene kadar raporu incelemeye devam ettiler.(s.65)					
Bertan, “Öykü benim en iyi arkadaşım.” dedi. (s.77)					
Bu bilgi nedense ilginç gelmişti Bertan’a. (s.87)					
Tüm vitaminlerin hangi besinlerde bulunduğunu saymıştı? (s.67)					

16- Aşağıdaki cümlelerden doğru (D) ya da yanlış (Y) olmaları yönünden değerlendiriniz.

(.....) “Şimdi öğrenmek istediğin şeyi bu çiple üzerinden geçerek okuyacaksın.” (s.95) cümlesinde bir varlığı işaret yoluyla belirten sözcük kullanılmıştır.

(.....) “Böbreklerimiz için günde sekiz bardak su içmeliyiz.” (s.104) cümlesinde bir varlığı sayı yoluyla belirten sözcük kullanılmıştır.

(.....) “Senin bilgisayarının şifresini bilmiyorum.” (s.57) cümlesinde varlığı soru yoluyla belirten sözcük kullanılmıştır.

(.....) “Bütün okul senden bahsediyormuş.” (s.99) cümlesinde “okul” sözcüğü -lar/-ler eki almamasına rağmen cümlede çokluk anlamı taşıdığı için topluluk ismidir.

(.....) “Cem Bey kendini sınıfta çok yabancı hissediyordu.” cümlesinde “yabancı” sözcüğü özel isim olarak kullanılmıştır.

(.....) “Bu rüyayı işe gidince Haluk'a anlatacaktı.” (s.26) cümlesinde soyut isim kullanılmıştır.

(.....) “Yılda iki kez de diş doktoruna muayene olmak lazım.” (s.115) cümlesinde “diş” sözcüğü sıfat görevinde kullanılmıştır.

1	BERTAN	2	TAKIM	3	BEZELYE
4	HAYAL	5	BERFİN	6	CANLILAR
7	ÖFKE	8	ÇOCUK	9	ÇİP

17- Yukarıdaki tabloda okuduğunuz kitapta bulunan bazı sözcükler numaralandırılmıştır. Bu tablodan yola çıkarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Kaç numaralı kutudaki sözcük ya da sözcükler özel isimdir?

.....

Yukarıdaki tabloda hangi sözcükler hem cins isim hem de somut isimdir?

.....

Yukarıdaki sözcüklerden hangisi ya da hangileri soyut isimdir?

.....

Yukarıdaki sözcüklerden hangisi ya da hangileri çoğul isimdir?

.....

18- Okuduğunuz kitabın kısa özetini aşağıya yazınız. Özetinizi yazarken içinde sıfatlara örnek olabilecek sözcükler de kullanarak bunların altını çiziniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ÇALIŞMA PLANI 2 (İSİM TAMLAMALARI VE SIFAT TAMLAMALARI)

Bu bölümde araştırmaya yönelik olarak hazırlanan çalışma planı yer almaktadır. Çalışma planı; ders içi ve ders dışı uygulama süreci olarak iki başlıkta oluşturulmuştur ve ders planına kaynaklık etmiştir. Aşağıdaki tabloda çalışma planlarının uygulama aşamasına ait ders, sınıf, tema, dil bilgisi konusu, yaklaşık süre, kazanımlar, amaç, materyaller, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler verilmektedir.

	UYGULAMA PLANI
Ders	Türkçe
Sınıf	6
Tema	Edemler
Dil Bilgi Konusu	İsim tamlamaları ve sıfat tamlamaları
Yaklaşık Süre	1 hafta
Yönergenin İlişki Olduğu Dil Bilgisi Kazanımı	T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Yönergenin İlişkili Olduğu Diğer Kazanımlar	Söz Varlığı T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Anlama T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. KONUŞMA T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Amaç	Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma
Materyaller	“ Köye Yazar Geldi ” isimli kitap, uygulama planı, kitap okuma yönergesi
Yöntem ve Teknik	Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, metin temelli dil bilgisi öğretimi yaklaşımı, dil bilgisi kurallarını sezdirme yaklaşımı, soru-cevap tekniği

A) DERS İÇİ UYGULAMA SÜRECİ

- 1- Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için *Köye Yazar Geldi* kitabından alınan aşağıdaki paragrafı tahtaya yazar. İsim tamlaması oluşturan sözcüklerin altını çizer.
- 2- “İlham perisi şu güzel ağaçların yaprakları arasına gizlenmiş olabilir mi acaba? Yok, Yok... Belki de şu kayalığın arkasındadır, ne dersiniz? Şu sincabın peşinde takılsak bulabilir miyiz onu?” (s.57) Öğretmen, öğrencilere bu paragrafta altı çizili sözcüklerin arasındaki anlam ilişkisini sorar.
- 3- “Bu tamlamalardaki birinci kelimelerin silinmesi durumunda metnin anlamında ne gibi değişiklik olur?” şeklinde öğrencilere soru sorarak bu iki kelimelerin anlam yönünden tamamlayıcı olduğu sezdirilir. Öğretmen öğrencilerden aynı anlam ilişkilerine sahip benzer örnekler bulmalarını ister.
- 4- Öğrenciler; sözcükler arasında iyelik yönünden, ilgi yönünden anlam ilişkisi olduğunu bulana kadar düşünce üretmeye ve geliştirmeye teşvik edilir. Bu doğrultuda öğrencilerin kendi aralarında tartışmaları sağlanır.
- 5- Tamlayan ekinden ilgi eki çıkarılarak öğrencilere anlam değişimin ne yönde olduğu, yeni durumda oluşan anlam farklılığının ne olabileceği sorulur. Daha sonra tamlamanın anlamında oluşan belirsizlik ve geneli ifade etme anlamından yola çıkarak belirtili ve belirtisiz isim tamlamasının farkının öğrenciler tarafından keşfedilmesi sağlanır.
- 6- Amasya elması, parmak üzümü, fizik öğretmeni, yaz yağmuru, Boğaziçi Köprüsü vb. örneklerden hareketle belirtisiz isim tamlamalarının ifade ettiği anlamlar tartışılır.
- 7- Öğrencilerin kendi aralarında tartışmaları sonucunda isim tamlamalarının metnin anlamına olan katkısı öğretmenle birlikte değerlendirilir.
- 8- Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için *Köye Yazar Geldi* kitabından alınan aşağıdaki paragrafı tahtaya yazar. Sıfat tamlaması olan sözcük gruplarının altını çizer.
- 9- “Postacı ilk kez, bana bir şey getiriyordu. Merakla paketi aldım. ‘Gönderen’ kısmında Kemal Amca’nın adını gördüm. Heyecanla, çabucak açtım. İçinden bir kitap ve bir mektup çıktı. Kemal Amca, böyle apar topar gittiği için benden özür diliyordu mektubunda; yayınevinde bir sorun çıkmış, gidip çözmesi gerekiyormuş. Oradaki birlikmiş işlerini yapıyormuş şimdi.” (s.81)

Öğrencilere altı çizili sözcüklerin aralarındaki anlam ilişkisi sorularak önceden öğrenmiş oldukları sıfatların bir isimle birlikte kullanıldığını fark etmeleri sağlanır. Bu şekilde oluşturulan tamlamaların sıfat tamlaması olarak adlandırıldığı üzerinde durulur.

- 10- Öğretmen, öğrencilere *Köye Yazar Geldi* isimli kitabı ve kitapla birlikte isim ve sıfat tamlamaları konulu okuma yönergesini dağıtır. Öğrencilerden kitabı iki haftalık süre içerisinde okumalarını ve kitabı okurken kitabın yanında dağıtılan okuma yönergesini doldurmaları istenir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

- 1- Süreç değerlendirme çalışması kapsamında öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma süreçleri takip edilir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda ek açıklamalar yapılır, ipuçları verilir.
- 2- Öğrencilerin okuma süreçleri tamamlandığında okuma yönergesine ait cevaplar sınıf içerisinde öğrencilerle değerlendirilir.
- 3- “Köye Yazar Geldi” isimli kitaba yönelik hazırlanan isim tamlamaları ve sıfat tamlamaları ile ilgili kazanım değerlendirme sınavı öğrencilere uygulanır.
- 4- Kitap okuma ve yönergeyi uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin yazılı ve sözlü görüşleri ile öğretmen görüşleri sınıf içinde değerlendirilir.

Koray Avcı Çakman
KÖYE YAZAR GELDİ



GEMİ
Okuma

B) DERS DIŞI UYGULAMA SÜRECİ

KİTAP OKUMA YÖNERGESİ

KÖYE YAZAR GELDİ (İSİM TAMLAMALARI VE SIFAT TAMLAMALARI)

Sevgili Öğrenciler, Bu haftaki kitabımız “Köye Yazar Geldi”yi okurken aşağıdaki soruları da cevaplayınız.

Soruları cevaplarken sayfa numarası verilen cümleleri kitaptan bularak bu cümlelerin ve sözcüklerin metin içindeki anlamını dikkate alınız.

“Duydum ki köyümüzde yeni bir kitap yazacaktımsınız. Efendim, bu köyde yaşayanların değil kafa sayısını, ayakkabı numaralarını bile bilirim ben.”(s.63)

1- Okuduğunuz kitaptan alınan yukarıdaki parçada altı çizili sözcükler arasındaki anlam ilişkisini açıklayınız. Altı çizili sözcüklerin kendi içindeki anlam ilişkisinden yola çıkarak bunların metnin anlatımına olan katkısını belirtiniz.

.....
.....
.....

“Bu arada, leyleklerle birlikte kırlangıçlar da geldi uzak diyarlardan.”(s.33)

2- Okuduğunuz kitaptan alınan yukarıdaki cümlenin anlamına göre leylekler nereden gelmektedir? Leyleklerin geldiği yeri ifade ederken kullandığınız sözcüklerin arasındaki anlam ilişkisi nedir?

.....
.....
.....

3- Okuduğunuz kitaptaki kahramanlardan ikisinin fiziksel ve kişilik özelliklerini sıfat tamlamalarından yararlanarak aşağıya yazınız. Sıfat tamlaması olarak kullandığınız sözcük gruplarının altını çiziniz.

.....
.....
.....

4- “Koyunları olatmaya gidince ya bir ağacın altında ya da bir kayanın dibinde kitap okumayı çok severim.” (s.14)

Bu da ne diyerek ayağımın altına baktığımda bir de ne göreyim: Kovuğun içi fındık ve cevizlerle dolu.

Okuduğunuz kitapta bulunan yukarıdaki cümlede altı çizili sözcüklerin arasındaki anlam ilişkisini açıklayınız. Kitap okurken karşılaştığınız buna benzer sözcük gruplarını örnek olarak aşağıya yazınız.

.....
.....
.....

5- “Neyse ki göğün ışığı söndü de gelebildin! Söyle bakalım hangi kitabın hangi kahramanıydın da daldın gittin bu kadar?” (s.16)

Okuduğunuz kitapta bulunan yukarıdaki cümlede altı çizili sözcüklerden ışığın ait olduğu varlık nedir? Yine altı çizili sözcüklerden olan kahraman, neye ya da kime aittir? Bu sorulardan hareketle bu sözcük gruplarının anlam ilişkisi nedir? Aşağıya açıklayınız.

.....
.....
.....

6- **Okuduğunuz kitapta yer alan kahramanları örnekteki gibi isim tamlaması kullanarak tanıtırınız.**

Ömer: Halil’in arkadaşı (Örnek)

Hasan Elibol: Köyün muhtarı(Örnek)

Deli Emin:.....

Selim:.....

Şenol Amca:.....

7- “Annem portakal kabuklarını sobanın üzerine dizer, tüm ev mis gibi portakal kokar kışın.” (s.21)

Yukarıdaki cümlede yer alan altı çizili sözcük gruplarını aldıkları ekler ve anlam yönünden karşılaştırınız. Anlam olarak belirtili olan ifadenin hangisi olabileceğini açıklayarak yazınız.

.....
.....

8- “Koyunlar önde, biz arkada köye vardığımızda, meydanda Deli Emin karşıladı bizi, köyün delisi... Yaz kış çıkarmadığı yırtık pırtık paltosuyla dolaşır Deli Emin, sürekli güler ve kendini tren sanır.” (s.27)

Okuduğunuz kitaptan alınan yukarıdaki cümlelerde isim tamlaması ve sıfat tamlaması olarak kullanılan sözcük gruplarını belirleyiniz.

.....

.....

.....

9- Aşağıdaki tabloda okuduğunuz kitaptan alınan cümleler yer almaktadır. Sayfa numaralarından yararlanarak cümleleri kitapta bulunuz ve metnin anlamına olan katkısına dikkat ederek hangi tamlama türü olduğunu tablodaki uygun yere işaretleyiniz.

CÜMLELER				
	Belirtili İsim T.	Belirtisiz İsim T.	Zincirleme isim T.	Sıfat T.
Bir de tarlamız var ama biraz uzak, ta <u>tepenin yamacında</u> . (s.16)				
<u>Bu kış</u> bayağı uzun sürdü. (s.20)				
Hepsini anladım da koyunlar <u>evin yolunu</u> nasıl buldular, buna bir türlü aklım ermedi. (s.15)				
“Var mısın, gidip bakalım <u>şu yazar</u> nasıl bir şeymiş?” diye sordu birden Ömer. (s.41)				
<u>Akşam vakti</u> nasıl olduysa hepsi birden çıkagelmiş, annemler de beni merak edip ablamı yollamışlar çayıra.				
<u>Dedemin masallarının sonunda</u> gökten yalnız elma değil, her seferinde değişik meyveler düşer. (s.22)				

10- Aşağıda okuduğunuz kitaptan alınan cümlelerle ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin doğru olanlarına D yanlış olanlarına Y yazınız.

(.....) “Deli Emin öyle her zaman konuşmaz.” (s.27) cümlesinde altı çizili sözcük grubu sıfat tamlamasıdır.

(.....) “Ağılın kapısını örtmemle eve girmem bir oldu.” (s.38) cümlesinde altı çizili sözcük grubu belirtisiz isim tamlamasıdır.

(.....)“Öğretmenimiz tatilde okumamız için bize bir de kitap listesi hazırlamış.”
(s.37) cümlesinde altı çizili sözcük grubu belirtili isim tamlamasıdır.

(.....) “Ama ablam haklıydı, her kitapta bambaşka biri olurum ben.” (s.16)
cümlesinde altı çizili ifade sıfat tamlamasıdır.

11- Okuduğunuz kitabın kısa özetini aşağıya yazınız. Özetinizi yazarken içinde isim tamlamalarına ve sıfat tamlamalarına örnek olabilecek sözcük gruplarını belirleyip altını çiziniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12- Kitapta anlatılan olayların devamını kendiniz kurgulayarak aşağıya yazınız. Yazınızda isim ve sıfat tamlamalarını da kullanarak bu tamlamaların altlarını çiziniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

SON

ÇALIŞMA PLANI 3 (ZAMİRLER)

Bu bölümde araştırmaya yönelik olarak hazırlanan çalışma planları yer almaktadır. Çalışma planlarına yönelik aşağıdaki tabloda ders, sınıf, tema, konu, dil bilgisel konu, hafta, yaklaşık süre, kazanımlar, amaç, materyaller, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler verilmektedir.

	UYGULAMA PLANI
Ders	Türkçe
Sınıf	6
Tema	Okuma Kültürü
Dil Bilgi Konusu	Zamirler
Yaklaşık Süre	1 hafta
Yönergenin İlişkili Olduğu Dil Bilgisi Kazanımı	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Yönergenin İlişkili Olduğu Diğer Kazanımlar	Söz Varlığı T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Anlama T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. KONUŞMA T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Amaç	Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma
Materyaller	“ Martıya Uçmayı Öğreten Kedi ” isimli kitap, uygulama planı, kitap okuma yönergesi
Yöntem ve Teknik	Buluş yoluyla öğretim stratejisi, işbirlikli öğrenme, tartışma yöntemi, metin temelli dil bilgisi öğretimi yaklaşımı, dil bilgisi kurallarını sezdirme yaklaşımı, soru-cevap tekniği

A) DERS İÇİ UYGULAMA SÜRECİ

“Dinle dostum. Sana yardım etmek istiyorum ama, nasıl yapacağımı bilemiyorum. Ben gidip hasta bir martıya ne yapılması gerektiğini öğreneyim sen de dinlen biraz, diye miyavladı Zorba, çatının tepesine tırmanmadan önce.” (s.28)

- 1- Öğretmen, *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi* isimli kitapta bulunan yukarıdaki cümleyi tahtaya yazarak altı çizili sözcüklerin ortak görevlerinin ne olabileceğini öğrencilere sorar.
- 2- Bu sözcüklerin bir ismin yerine kullanıldığına dair sonuca ulaşmaları için öğrencilere ipuçları verilir. Sonrasında öğretmen, bu sözcüklerin hangi isimlerin yerine kullanılmış olabileceği sorusunu sorarak öğrencilerin tartışmalarını ister. İsimlerin yerini alan bu sözcüklerin metnin anlamına olan katkısı sınıf içinde değerlendirilir.
- 3- Örnekte olduğu gibi öğrencilerin bir ismin yerini alan sözcüklere örnekler vermesi istenir. Öğrencilerin verdiği örnekler farklı zamir türlerine ilişkin olarak sınıflandırılarak tahtaya yazılır. Bu sınıflandırmadan hareketle öğrencilerin; şahıs zamiri, işaret zamiri, belgisiz zamir ve soru zamirinin işlevsel farklılığını sezmeleri sağlanır.
- 4- Sonrasında bu sözcüklerin dilimiz açısından önemi, iletişimde ne gibi işlevleri olduğu sınıfça değerlendirilir.
- 5- Öğrencilerin zamirlerin dilimizdeki işlevini fark etmeleri sağlanır.
- 6- Öğretmen, öğrencilere *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi* isimli kitabı ve kitapla birlikte zamirler konulu okuma yönergesini dağıtır. Öğrencilerden kitabı iki haftalık süre boyunca okumaları ve kitabı okurken de kitapla birlikte dağıtılan okuma yönergesini açıklamalar doğrultusunda doldurmaları istenir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

- 1- Süreç değerlendirme kapsamında öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma işlemleri takip edilir. Öğrencilerin süreçle ilgili geri bildirimleri doğrultusunda çalışmaya dair ek açıklamalar yapılır ve ipuçları verilir. Öğrencilerin doldurduğu yönergelerin sınıf içinde cevaplarını tartışmak için gruplar oluşturulur.
- 2- Öğrencilerin okuma süreçleri tamamlandığında okuma yönergesine ait cevaplar sınıf içerisinde öğrencilerle değerlendirilir.
- 3- Martıya Uçmayı Öğreten Kedi isimli kitaba yönelik hazırlanan zamirlerle ilgili kazanım değerlendirme sınavı öğrencilere uygulanır.
- 4- Kitap okuma ve yönergeyi uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin yazılı ve sözlü görüşleri ile öğretmen görüşleri sınıf içinde değerlendirilir.

B) DERS DIŞI UYGULAMA SÜRECİ

KİTAP OKUMA YÖNERGESİ MARTIYA UÇMAYI ÖĞRETEN KEDİ (ZAMİRLER)



Sevgili Öğrenciler, Bu haftaki kitabımız “Martıya Uçmayı Öğreten Kedi”yi okurken aşağıdaki soruları da cevaplayınız.

Soruları cevaplarken sayfa numarası verilen cümleleri kitaptan bularak bu cümlelerin ve sözcüklerin metin içindeki anlamını dikkate alınız.

1- Okuduğunuz kitabın kahramanlarını aşağıya yazınız. Kahramanların adının yerine kullanılan sözcüklerden bulduklarınızı yazınız.

.....
.....

2- A) “Sen bir martısın. Şempanze bu konuda haklı, ama yalnızca bu konuda. Hepimiz seni seviyoruz, Şanslı. Seni seviyoruz çünkü sen bir martısın, çok sevimli bir martısın hem de.”(s.81)

Yukarıdaki parçada altı çizili sözcükler, hangi ismin yerine kullanılmıştır?

.....
.....
.....

B) Kitabı okurken karşılaştığımız “ben, sen, o, biz, siz, onlar” sözcüklerinin geçtiği üç örnek cümle yazınız. Bu sözcüklerin hangi isimlerin yerine kullanıldığını ve cümlenin hangi sayfada olduğunu yanına yazınız.

.....
.....
.....
.....
.....

3- “(...)Biz, göğsümüzü gururla kabartan bir şey öğrendik: Farklı bir varlığı beğenmeyi, sevmeyi ve ona saygı göstermeyi.” (s.81) cümlesinde altı çizili sözcük, hangi ismin yerine kullanılmıştır? Altı çizili sözcük, hangi yolla ismin yerini almıştır?

.....
.....
.....
.....

4- “Bu, Şu, O, Bunlar, Şunlar, Onlar, Bura, Şura, Ora, Burası, Şurası, Orası, Burada, Şurada, Orada, Buradan, Şuradan, Oradan, Burayı, Şurayı, Orayı, Buralar, Şuralar, Oralar”

A) Kitabınızı okurken yukarıdaki sözcüklerin kullanıldığı üç tane cümleyi ve cümlenin geçtiği sayfa numarasını aşağıya yazınız. Sözcüklerin isimlerin yerini hangi anlam yoluyla aldığını açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....

B) Yukarıya yazdığımız cümlelerdeki bu sözcüklerin metne kazandırdığı anlamı açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

5- “Zorba, martıların balıkla beslendiğini bilirdi ama nereden bulacaktı şimdi balığı?” (s.58)
“Bu zavallı kedi için ben ne yapabilirim, diye sordu Pupa-yelken.” (s.75)

A)Yukarıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin metne kattıkları anlamı açıklayınız. Bu sözcüklerin isimlerin yerini hangi anlam yoluyla aldığını belirtiniz.

.....
.....
.....
.....

B) “Kim, Kimi, Kime, Kimde, Kimden, Ne, Neyi, Neye, Neyde, Neyden, Nere, Nereyi, Nereye, Nerede, Nereden, Kaçı, Kaçımız, Kaçınız, Kimler, Neler, Hangisi, Hangileri”

Kitabınızı okurken yukarıdaki sözcüklerin kullanıldığı üç tane cümleyi ve cümlenin geçtiği sayfa numarasını aşağıya yazınız. Sözcüklerin isimlerin yerini hangi anlam yoluyla aldığını açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
6- “Kimse bir kerede uçamaz. Başaracaksın.” (s.87)

Kitaptan alınan yukarıdaki cümleyle ilgili aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Altı çizili sözcük cümleye hangi anlamı katmıştır?

.....
.....
7- “Herkes, Hepsi, Hepimiz, Hiçbiri, Herhangi biri, Her biri, Kimi, Kimileri, Kimse, Biri, Birisi, Birileri, Başkası, Başkaları, Bazısı, Birçoğu, Bir takımı, Birkaçı, Birazı, Şey”

Kitabımızı okurken yukarıdaki sözcüklerin kullanıldığı üç tane cümleyi ve cümlenin geçtiği sayfa numarasını aşağıya yazınız. Bu sözcüklerin isimlerin yerini hangi anlam yoluyla aldığını açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
8- “Ama kimsenin senin canını yakmaya niyeti yok ki. Senden bir iyilik bekliyoruz. Hepsi bu, diye miyavladı Zorba.” (s.103) Cümlesinde kullanılan altı çizili zamirlerin türlerini yazınız.

.....
.....
.....
.....
9- **Okuduğunuz kitabın kısa özetini aşağıya yazınız. Özeti yazarken içinde zamirlere örnek olabilecek sözcükler de kullanarak bunların altını çizin.**

EK-6 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-37045170
Konu : Anket Uygulaması
(Emrah ÖZGÜL)

16.11.2021

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :26/11/2021 tarih ve 108802 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Emrah ÖZGÜL'ün “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya Etkisi” başlıklı araştırmasını, İlimiz Alanya İlçesi Demirtaş Nihal Demirel Ortaokulu, Demirtaş Anadolu İmam Hatip Lisesi (Ortaokul Kademesi), Kargıcak Ortaokulu, Yeşilöz Ortaokulu'nda uygulama isteği ile ilgili 26/11/2021 tarih ve 108802 sayılı yazısı İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenerek, “**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi**” gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 12/11/2021 tarih ve 36847327 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (5 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği(1 sayfa)

EK-7 SÜREÇ DEĞERLENDİRME ÖLÇEKLERİ

(Süreç Değerlendirme Ölçekleri MEB (2006) dan yararlanarak hazırlanmıştır.)

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form, grubunuzdaki arkadaşlarınızla ilgili değerlendirme maddelerini içermektedir. Seçeneklerden değerlendirmelerinize en uygun olanı işaretleyiniz.

Değerlendiren öğrencinin;

Adı ve soyadı:

Grup nu./adı :

Sınıfı :

	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Çalışmalara istekli katılır.			
2. Etkinlik öncesi hazırlık yapar.			
2. Görevlerini zamanında yerine getirir.			
3. Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.			
4. Görüşlerini bildirirken konuşma kurallarına uyar.			
5. Arkadaşlarını uyarırken uygun bir dil kullanır.			
6. Arkadaşlarının çalışmalarına destek olur.			
7. Temiz ve düzenli çalışır.			
8. Çalışmalarda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanır.			

GRUP ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Grubun adı:

Gruptaki öğrencilerin adları:

Açıklama: Aşağıdaki tabloda grubunuzu en iyi şekilde ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Araştırma planı yaptık.			
Görev dağılımı yaptık.			
Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
Etkinlikleri birlikte hazırladık.			
Görüşlerimizi rahatlıkla söyledik.			
Grupta uyum içinde çalıştık.			
Birbirimizin görüş ve önerilerini dinledik.			
Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.			
Grupta birbirimizi takdir ettik.			
Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
Sorumluluklarımızı yerine getirdik.			
Çalışmalarımızı etkili bir biçimde sunduk.			

Aşağıdaki soruları grubunuza göre cevaplayınız.

1. Çalışmalar sırasında karşılaştığımız en büyük sorun.....
.....
.....
2. Sorun nereden kaynaklanıyordu?
.....
.....
3. Grubumuzun en iyi olduğu alan
.....
.....
4. Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat
.....
.....

OKUMA BECERİSİ KONTROL LİSTESİ

Öğrencinin Adı: _____ Öğretmenin Adı: _____

Sınıf: _____ Gözlem Zaman Aralığı: ___/___/20... 'den ___/___/20... 'e

Bu form, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formu, belirli bir zaman aralığında, öğrencilerinizin okuma becerilerine ilişkin davranışlarını gözlemlemede kullanınız. Öğrencilerinizin söz konusu becerileri gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini aşağıdaki ifadelerin karşısına (√) işareti koyarak belirtiniz.

Gözlenecek Davranışlar

1. Çalışma içerisinde kendisine verilen kitapları okur. _____
2. Kendi seçtiği kitaplardan okur. _____
3. Okumuş olduğu bir kitabı başkalarıyla tartışabilir. _____
4. Gazetelerde okumuş olduğu haber ve yazıları anlatır. _____
5. Özel ilgi alanına giren konularda tartışmalara etkin biçimde katılır. _____
6. Okuduğu kitaplardan beğendiği bölümleri arkadaşlarıyla paylaşır. _____
7. Bilmediği bir kelimenin anlamını bulmak için sözlük kullanır. _____
8. Konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi öğrenmede isteklidir. _____
9. Paylaşılan metinler yönelik sorular sorar ve soruları cevaplandırır. _____
10. Sınıfta yüksek sesle okumaya isteklidir. _____
11. Kitap okumaktan hoşlanmaktadır. _____
12. Okuma yönergelerini zamanında doldurur. _____

Yorumlar:

EK-8 KAZANIM DEĞERLENDİRME SORULARI

İSİM TAMLAMALARI VE SIFAT TAMLAMALARI

KAZANIM TESTİ

BU TESTTE YER ALAN SORULAR MEB ÖDGM
TARAFINDAN YAYIMLANAN KAZANIM
KAVRAMA TESTİ SORULARI VE KÖYE YAZAR
GELDİ (ÇAKMAN, 2021) KİTABINDAN
YARARLANARAK HAZIRLANMIŞTIR.

SORULAR

İsimleri niteleyen ya da belirten sözcüklere
sıfat denir. Sıfatların niteledikleri ya da
belirttikleri isimlerle oluşturduğu
tamlamaya sıfat tamlaması denir.

"Dün gece bu kitap sayesinde Nil
Nehri'nde maceradan maceraya
koştum"(S.55)

1- Yukarıdaki cümlede sıfat tamlaması
olan sözcük grubu aşağıdakilerden
hangisidir?

- A. Dün gece
- B. Bu kitap
- C. Nil Nehri
- D. Maceradan Maceraya

Tamlayanın ilgi eki (-in) almayıp
tamlananın iyelik eki (-i) aldığı
tamlamalara ise "belirtisiz isim
tamlaması" denir.

2. "Her halinden belliydi benim gibi bir
kitap kurdu olduğum." (s.54)

Yukarıdaki cümlede belirtisiz isim
tamlaması olan sözcük grubu
aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Dün gece
- B. Bu kitap
- C. Nil Nehri
- D. Maceradan Maceraya

3- "Dedem bana oradan kokulu bir silgi,
horozlu bir kalem başlığı, bir de kalem
aldı." (s.12)

Yukarıdaki cümlede altı çizili ifade
hangi tamlama türüdür?

- A. Belirtili isim tamlaması
- B. Belirtisiz isim tamlaması
- C. Zincirleme isim tamlaması
- D. Sıfat tamlaması

4- "Her kitap yeni bir dost, her sayfa
başka bir maceradır benim için..."(s.12)

Yukarıdaki cümlede sıfat tamlaması
olmayan sözcük grubu aşağıdakilerden
hangisidir?

- A. Her kitap
- B. Yeni bir dost
- C. Her sayfa
- D. Benim için

5- "Cilvenaz yuvada yavrularının yanında
beklerken Hacileylek de onlara yem
bulmaya gidiyordu."(s.65)

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcük
grubu hangi tamlama türüdür?

- A. Belirtili isim tamlaması
- B. Belirtisiz isim tamlaması
- C. Zincirleme isim tamlaması
- D. Sıfat tamlaması

6- "Babaannem geçen kış, elinde kalan
yünleri ziyan olmasın diye dedeme çok
renkli bir kazak örmüştü". (s.75)

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcük
grubu hangi tamlamadır?

- A. Belirtili isim tamlaması
- B. Belirtisiz isim tamlaması
- C. Zincirleme isim tamlaması
- D. Sıfat tamlaması

7- (MEB, 2018) *Bazı isim tamlamalarında tamlayan tamlananın neden yapıldığını belirtir.*

Aşağıdakilerden hangisi bu özellikte bir isim tamlaması değildir?

- A. Bal arısı
- B. Biber salçası
- C. Mısır unu
- D. Ayva reçeli

8- (MEB, 2018) *Tamlayanın ilgi eki (-in), tamlananın iyelik eki (-i) aldığı sim tamlamalara "belirtili isim tamlaması" denir. Tamlayanın ilgi eki (-in) almıyıp tamlananın iyelik eki (-i) aldığı tamlamalara ise "belirtisiz isim tamlaması" denir.*

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde belirtisiz isim tamlaması kullanılmıştır?

- A) Yolun sonu görünmeye başladı.
- B) Derenin şırlıtısı bütün vadiyi sarmıştı.
- C) Havanın sıcaklığı bir anda düştü.
- D)Oyun odası, çocukları çok heyecanlandırdı.

9- (MEB, 2018) **Aşağıdaki cümlelerde altı çizili tamlamalardan hangisinin türü diğerlerinden farklıdır?**

- A) Çalışkan insanlarla çalışmak zevklidir.
- B) Sorunların çözümü için yetkililerle görüştük.
- C) Okulun duvarları bu yıl boyandı.
- D) Kirazın çekirdeklerini bahçeye gömdü.

10- (MEB, 2015) **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat tamlaması vardır?**

- A) Parlak fikirler, kendimizle baş başa kalınca ortaya çıkar.
- B) Futbol sahası bugün yağmur nedeniyle kapalıymış.
- C) Sokağın gürültüsü evdekileri rahatsız ediyordu.
- D) Cumhuriyet Bayramı sadece stadyumda kutlandı

11- (MEB, 2018)

İkinci sınıfa giderken babam bana bir köpek almıştı. Bu,
I
kapkara bir köpekti. Uzun tüyleri vardı. Çok hareketliydi.
II III
Adını Toros koymuştum. Köpeğimin gözleri ışık vurunca
IV
pınlı pınlı parlardı.

Bu parçada numaralanmış tamlamalardan hangisi sıfat tamlaması değildir?

- A) I. B) II. C) III. D) IV.

12- (MEB, 2018)

Yaz günü sıcaktan bunalan çocuk, babasıyla deniz ke-
I
nanna gidip kendisini serin sulara bıraktı. Nefesini tutup
II
denizin derinliklerine daldı. Hava kararmaya başlayınca
III
sudan çıktı. O sırada annesi geldi. Elinde piknik sepeti
IV
vardı.

Bu parçada numaralanmış tamlamalardan hangisi sıfat tamlamasıdır?

- A) I. B) II. C) III. D) IV.

İSİMLER VE SIFATLAR

KAZANIM TESTİ

BU TESTTE YER ALAN SORULAR MEB ODGM
TARAFINDAN YAYIMLANAN KAZANIM
KAVRAMA TESTİ SORULARI VE BABAM
OKULUN EN ÇALIŞKANI (IŞIK, 2017)
KİTABINDAN YARARLANARAK
HAZIRLANMIŞTIR.

SORULAR

Varlıkları ve kavramları karşılayan
sözcüklere isim denir.

"Şemsi arabayı kullanırken Remzi arkada
oturuyor boş gözlerle camdan dışarıyı
seyrediyordu." (S.40)

1- Yukarıdaki cümlede özel isim olarak
kullanılan sözcükler aşağıdakilerden
hangisidir?

- A. Araba, cam
- B. Şemsi, araba
- C. Şemsi, Remzi
- D. Remzi, cam

İsimleri niteleyen ya da belirtensözcüklere
sıfat denir

2. "Remzi yorum yapmadı. Babasının bu
işini halledebileceğini hiç zannetmiyordu."
(s.41)

Yukarıdaki cümlede kullanılan sıfatın
türü hangi seçenekte yer almaktadır?

- A. İşaret sıfatı
- B. Sayı sıfatı
- C. Belirsizlik sıfatı
- D. Soru sıfatı

3- "Cem Bey, kendisine daha zor sorular
sorulduğunu düşünerek sınırlendir." (s.64)

Yukarıdaki cümlede altı çizili isimle
ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi
doğrudur?

- A. Özel isimdir.
- B. Soyut isimdir
- C. Çoğul isimdir
- D. Topluluk ismidir.

4- Soyut isimler, varlıkları düşünce
yoluyla kabul edilen ve duyu organlarıyla
algılanamayan isimlerdir

"Buket Hanım daldığı rüyadan uyandı."
(s.12)

Buna göre yukarıdaki cümlede soyut
isim olan sözcük hangisidir?

- A. Buket
- B. Hanım
- C. Rüya
- D. Uyanmak

5- "Tüm vitaminlerin hangi besinlerde
bulunduğunu saymıştı. İyiden iyiye de
havaya girmişti." (s.67)

Yukarıdaki cümlede altı çizili sıfatların
türü sırasıyla hangi seçenekte ifade
edilmiştir?

- A. Belirsizlik sıfatı/ İşaret sıfatı
- B. İşaret sıfatı/ Soru sıfatı
- C. Belirsizlik sıfatı/ Soru sıfatı
- D. Soru sıfatı/ İşaret sıfatı

6- "Bu çok güzel bir kitapmış çocuk. İçinde
çok yararlı bilgiler var." (s.98)

Yukarıdaki cümlede altı çizili sıfatların
türü hangisidir?

- A. Niteleme sıfatı
- B. Sayı sıfatı
- C. Belirsizlik sıfatı
- D. Soru sıfatı

7- (MEB, 2018) "Mutlu" sözcüğü
aşağıdaki cümlelerden hangisinde bir
ismi nitelemiştir?

- A) Kardeşin seni görünce mutlu oldu mu?
- B) Sonunda okulunu bitirdiği için mutluydu.
- C) Mutlu insanlar herkes tarafından sevilir.
- D) Mutlu yaşamak istiyorsan sağlığını dikkat et.

8- (MEB, 2018) *Varlıkları ve kavramları karşılayan sözcüklere isim denir.*

Buna göre “Masmavi gökyüzünü ve neşeli kuşları gördüğüm için çok sevindim.” cümlesindeki isimler aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- A) masmavi-neşeli
- B) gökyüzü-kuşlar
- C) neşeli-gökyüzü
- D) kuşlar-çok

9- (MEB, 2018) *Akşamleyin elbisesini giyip dışarı çıktı.*

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilirse “elbise” sözcüğünün niteliği belirtilmiş olmaz?

- A) çizgili
- B) yeşil
- C) iş
- D) yeni

10- (MEB, 2018)

- *İsimleri soru yoluyla belirten sıfatlara soru sıfatı denir.*
- *İsimleri işaret yoluyla belirten sıfatlara işaret sıfatı denir.*
- *İsimlerin miktarlarını kesin olarak değil, belirsiz bir şekilde bildiren sıfatlara belgisiz sıfat denir.*

Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi, açıklaması verilen sıfat çeşitlerinden herhangi birine örnek olamaz?

- A) O gün bütün köylü, meydana toplanmıştı.
- B) Birçok şehir gezdim buraya gelmeden önce.
- C) Dördüncü ayda yağmur yağmaya başladı.
- D) Hangi filmi izlemek istersiniz bugün?

11- (MEB, 2018)

- *Beş duyardan herhangi biriyle algılanabilen isimlere somut isim denir.*
- *Dünyada benzeri bulunmayan varlıkları karşılayan isimlere özel isim denir.*
- *Çoğul eki almadığı hâlde birden fazla varlığı karşılayan isimlere topluluk ismi denir.*

Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi, yukarıda açıklaması verilen isim çeşitlerinden herhangi birine örnek olamaz?

- A) Boncuk bugün kafese koyduğum yemleri yemedi.
- B) Memleket hasreti hepimizi derinden yaralıyordu.
- C) Bizim takım bir türlü istenen oyunu sergileyemedi.
- D) Çantasındaki ipek mendili kardeşine verdi

12- (MEB, 2018)

Şelalenin uğultusu rüzgârın esişiyle bize kadar geliyor,
I
çamların mırıltısına karşıyordu. Keskin bir kekik kokusu
II
ortalığı doldurmuştu. Deniz, yerden bir kozalak aldı, par-
III IV
maklarıyla onun dişlerini büküp kırmaya başladı.

Bu parçada numaralanmış sözcüklerle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) I. sözcük soyut isimdir.
- B) II. sözcük çoğul isimdir.
- C) III. sözcük özel isimdir.
- D) IV. sözcük cins isimdir.

ZAMİRLER

KAZANIM TESTİ

BU TESTTE YER ALAN SORULAR
MEB ÖDGM TARAFINDAN
YAYIMLANAN KAZANIM
KAVRAMA TESTİ SORULARI VE
MARTIYA UÇMAYI ÖĞRETEN KEDİ
(SEPULVEDA, 2022) KİTABINDAN
YARARLANARAK
HAZIRLANMIŞTIR.

SORULAR

İnsan isimlerinin yerini tutan zamirlere kişi zamiri denir.

1- Buna göre aşağıdaki cümlede kişi zamiri olarak kullanılan sözcükler hangisidir?

"Ben gidip hasta bir martıya ne yapılması gerektiğini öğreneyim, sen de dinlen biraz, diye miyavladı Zorba." (S.28)

- A. Ben/sen
- B. Hasta/martı
- C. Ne/biraz
- D. Martı/Zorba

İsimlerin yerini işaret yoluyla tutan zamirlere işaret zamiri denir.

2. "Böylece önce bir kulağını, sonra ötekini yumurtaya yaklaştırdı" (s.56)

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcük, hangi ismin yerini işaret yoluyla almıştır?

- A. Böylece
- B. Yumurta
- C. Kulak
- D. Sonra

3- "Anne bunlar kim?" diye bağırdı civciv kedileri göstererek" (s.61)

Yukarıdaki cümlede altı çizili zamirin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kişi zamiri
- B. Soru zamiri
- C. İşaret zamiri
- D. Belgisiz zamir

4- Bir ismin yerini tutan ve belirsizlik bildiren sözcüklere belgisiz zamir denir.

Buna göre aşağıdaki parçada belgisiz zamir olarak kullanılan sözcük hangisidir?

"Albay yaşı bilinmeyen bir kediydi. Kimileri şimdi onu barındıran lokantayla aynı yaşta olduğunu söylüyorlar; kimileri de daha yaşlı olduğunu savunuyorlardı." s.32)

- A. Kişi zamiri
- B. Soru zamiri
- C. İşaret zamiri
- D. Belgisiz zamir

5- "Martı kanatlarını açtı. Projektörler onu ışığa boğuyor, yağmur tıylerinin üzerine inciler saçıyordu." (s.107)

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcük, hangi ismin yerini almıştır?

- A. Martı
- B. Projektör
- C. Yağmur
- D. İnci

6- "Ne biçim soru bu? Ben bu civcivin annesi değilim" diye karşılık verdi Zorba". (s.60)

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcük, hangi ismin yerini almıştır?

- A. Civciv
- B. Soru
- C. Anne
- D. Zorba

7- (MEB, 2018) **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, anlam belirsizliğini gidermek için cümlenin başına bir kişi zamiri getirilmelidir?**

- A) Evim birkaç kilometre uzaktaydı.
- B) Çantayı getirmeyi yine unuttum.
- C) Oturduğum sandalye kırık olabilir.
- D) Endişemizi anlıyorsun değil mi?

8- (MEB, 2018)

“O” sözcüğü hem kişi zamiri hem de işaret zamiri olabilir.

Buna göre aşağıdakilerin hangisinde “o” sözcüğü kişi zamiri olarak kullanılmıştır?

- A) Onu dün yokuşun başındaki marketten satın aldım.
- B) O bugüne kadar hiçbir arkadaşına kötü söz söylemedi.
- C) O benim çok severek okuduğum bir kitaptı.
- D) Sizin geçen yıl almayı düşündüğünüz ev o muydu?

9- (MEB, 2018) *Belgisiz zamirler, ismin yerini belirsiz bir şekilde tutan zamirlerdir.*

Buna göre aşağıdaki dizelerin hangisinde belgisiz zamir kullanılmamıştır?

- A) Varsın yine bir yudum su veren olmasın, Baş ucumda biri bana su yok desin de
- B) Yıllardır ki bir kılıcım kapalı kında, Kimsesizlik dört yanımda bir duvar gibi
- C) Vur kazmayı dağa Ferhat Çoğu gitti, azı kaldı.
- D) Gurbet o kadar acı ki ne varsa içimde, Hepsi bana yabancı, hepsi başka biçimde

10- (MEB, 2018) *“Bu, şu, o” sözcükleri bir ismin yerini tutarsa işaret zamiri, bir isimden önce kullanılıp o ismi etkilerse işaret sıfatı olur.*

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde “şu” sözcüğü zamir görevinde kullanılmıştır?

- A) Ablam şu apartmanda oturuyor.
- B) Şu çiçekleri balkona götürelim.
- C) Sana en yakışan elbise şu oldu.
- D) Yarıya kadar şu işleri bitirmeliyiz

11-(MEB, 2018) **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ismin yerine kullanılmış bir sözcük yoktur?**

- A) Yaklaşık otuz yıldır burada yaşıyoruz.
- B) Arkadaşlarımdan bazıları yaz tatilinde kursa gidiyor.
- C) Birçoğumuz hayatın sadece olumlu yanlarını görür.
- D) Bu dostluğu hiçbir fırtına kolay kolay sarsamaz.

12- Zamirler, ismin yerini tutan sözcüklerdir. Buna göre,

“Ah bu türküler, köy türküleri

Dilimizin tuzu, biberi

Memleket ahvalini onlardan sor

Kitaplarda değil, türkülerde ara Yemen’i

Öleni, kalanı, gidip gelmeyi”

dizelerindeki altı çizili zamirin, yerini tuttuğu isim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitap B) Köy C) Türkü D) Dil

EK-9 UYGULANAN DERS PLANLARI

DERS PLANI 1

1. BÖLÜM

Ders: TÜRKÇE

Sınıf: 6

Tema: Okuma Kültürü

Konular: İsimler, Sıfatlar,
Konuşma ve Tartışma Kuralları

2. BÖLÜM

KAZANIMLAR

OKUMA

Akıcı Okuma

T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Anlama

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

KONUŞMA

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

YAZMA

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

YÖNTEM VE TEKNİKLER

Buluş yoluyla öğrenme, işbirlikçi öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, tümevarım, sezdirme yaklaşımı.

ARAC VE GEREÇLER

Sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, **Babam Okulun En Çalışkanı** isimli kitap, kitap okuma yönergesi

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Dikkat Çekme

- 1- Okuma yönergesinin sınıf içi uygulama planında yer alan süreçler, aşağıdaki gibi yürütülür.
- 2- Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için isim (ad) deyince akıllarına hangi varlıkların adları geldiğini sorar ve öğrencilerden aldığı cevapları tahtaya karışık şekilde yazar.
- 3- Bu sözcüklerin bir anda yok olması durumunda yaşanabilecek iletişim sorunları öğrencilerle tartışılır.
- 4- Tahtada yazılı isimlerin sayıca durumları (teklik, çokluk ve topluluk) üzerine nasıl bir sınıflandırma yapılabileceği öğrencilere sorularak kendi aralarında tartışmaları istenir.

Güdüleme

1. Öğrenciler, tahtadaki kelimelerin varlıkları karşılayan isim olduklarını sezdikten sonra öğretmen bu derste isim ve sıfatların işlevlerini öğreneceklerini ifade eder.
2. Tahtada yazılı isimlerin oluşuna göre durumları (beş duyu organımızla algılanabilip algılanamadığı) dikkate alınarak nasıl bir sınıflandırma yapılabileceği öğrencilere sorulur ve kendi aralarında tartışmaları istenir.
3. Öğrencilerin kendi aralarında tartışarak uygun sınıflandırmayı elde edene kadar düşünce üretmeleri ve tartışmaları sağlanır. Verilen cevaplar öğrencilerle birlikte değerlendirilir.
4. İsimlerin sınıflandırma işlemi bittikten sonra öğretmen, bu sözcüklerin önlerine uygun sıfatlar getirerek öğrencilere bu sözcüklerin ortak görevinin ne olabileceğini sorar.
5. Öğrencilerin isimlerin önündeki sıfatların onları sayı, renk ve biçim yönünden belirtmesini sezmeleri sağlanır. Benzer örneklerin öğrenciler tarafından verilmesi istenir.
6. Örneklerin sınıflandırılması, sıfatların sınıflandırılmasına benzer şekilde yapılır.
7. Bu sözcüklerin Türkçede olmadığı durumda yaşanabilecek iletişim sınırlılığı, öğrenciler tarafından tartışılır.
8. Öğretmen, öğrencilere *Babam Okulun En Çalışkanı* isimli kitabı ve kitapla birlikte isimler ve sıfatlar konulu okuma yönergesi dağıtır. Öğrencilerden kitabı iki haftalık süre içerisinde okumalarını ve kitabı okurken yanlarında dağıtılan okuma yönergesini açıklamalar doğrultusunda doldurmaları istenir.
9. Öğretmen; isim ve sıfatlar konusunu, okuma kitaplarıyla birlikte öğreneceklerini öğrencilere bildirir.
10. Öğretmen, öğrencilere *Babam Okulun En Çalışkanı* isimli kitabı ve kitapla birlikte isimler ve sıfatlar konulu okuma yönergesini dağıtır. Öğrencilerin yönergeleri okumaları istenir. Öğrencilerden kitabı iki haftalık süre içerisinde okumalarını ve kitabı okurken yanlarında dağıtılan okuma yönergesini doldurmaları istenir.

Gözden Geçirme

Öğretmen, okuma yönergelerinde yer alan soruların gözden geçirilmesini ve anlaşılmayan hususlara yönelik açıklama yapılacağını öğrencilere söyler. Öğrencilerden gelen sorulara yönelik gerekli açıklamalar yapılır.

Öğrencilere kitapların ve yönergelerin doldurulmasından sonra sınıf içi grup tartışması yöntemiyle sonuçların değerlendirileceği belirtilir. Buna bağlı olarak grup çalışmasında tartışma ve konuşma kuralları öğrencilere hatırlatılır. Yönergelerle ilgili tartışma yapılırken bu kuralların uygulanması istenir.

Ölçme ve Değerlendirme

- 1- Süreç değerlendirme çalışması kapsamında öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma süreçleri takip edilir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda sürece dair ek açıklamalar ve ipuçları verilir.
- 2- Bu süreçte okuma gözlem formu, okuma değerlendirme formları ile öğrencilerin okuma gelişimleri takip edilir.

DERS PLANI 2

1. BÖLÜM

Ders: TÜRKÇE

Sınıf: 6

Tema: Erdemler

Konular: İsimler ve Sıfatlar,
Konuşma ve Tartışma Kuralları,
Dinleme Kuralları

2. BÖLÜM

KAZANIMLAR

OKUMA

Akıcı Okuma

T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Anlama

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

KONUŞMA

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

YAZMA

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

İşbirlikçi öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, tümevarım, kuralavırım

ARAÇ VE GEREÇLER

Sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, **Babam Okulun En Çalışkanı** isimli kitap, kitap okuma yönergesi, kazanım değerlendirme soruları, değerlendire ölçekleri

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Dikkat Çekme

Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için okuma yönergelerinin cevap anahtarlarını sınıfa getirir. Bu yönergelerin sınıf içi grup çalışması ile değerlendirileceğini söyler.

Güdüleme

Öğretmen öğrencilere daha önce dağıtılan Babam Okulun En Çalışkanı isimli kitabı ve okuma yönergesini değerlendireceklerini söyler. Böylelikle isimler ve sıfatlar konusundaki öğrenme eksiklerinin kapatılacağı öğrencilere söylenir. İsimler ve sıfatlar konusunun gelecek yıllardaki dil bilgisi konularıyla ilişkisi hatırlatılarak konunun önemine dikkat çekilir.

Gözden Geçirme

Öğrencilerden kitapların ve yönergelerin doldurulmasında yaşanan sorunlara dair dönütler alınır. Öğrenciler, gruplara ayrılarak ölçme ve değerlendirme aşamasına geçilir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1- Değerlendirme sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma süreçleri gözlemlenir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda ek açıklamalar yapılarak öğrencilere hatırlatmalar yapılır.

2- Öğrencilerin okuma süreçleri tamamlandığı için okuma yönergesine ait cevaplar sınıf içerisinde öğrencilerle değerlendirilir.

3- Babam Okulun En Çalışkanı isimli kitaba yönelik hazırlanan isim ve sıfatlarla ilgili kazanım değerlendirme sınavı öğrencilere uygulanır.

4- Soruların cevapları öğrencilerle değerlendirilir. Soru-cevap yöntemiyle öğrenci öğrenme eksiklikleri değerlendirilir.

5- Kitap okuma ve yönergeyi uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin yazılı ve sözlü görüşleri ile öğretmen görüşleri sınıf içinde değerlendirilir.

6- Süreç değerlendirme ölçeklerinden okuma gözlem formu, okuma değerlendirme formu ve akran formları doldurularak ölçme ve değerlendirme süreci tamamlanır.

DERS PLANI 3

1. BÖLÜM

Ders: TÜRKÇE

Sınıf: 6

Tema: Okuma Kültürü

Konular: İsim Tamlamaları ve Sıfat Tamlamaları,
Konuşma ve Tartışma Kuralları

2. BÖLÜM

KAZANIMLAR

OKUMA

Akıcı Okuma

T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Anlama

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

KONUŞMA

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

YAZMA

T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

İşbirlikçi öğrenme, buluş yoluyla öğrenme stratejisi, grup tartışması, soru-cevap, kuralavırım, tümevarım.

ARAC VE GEREÇLER

Sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, **Köye Yazar Geldi** isimli kitap, kitap okuma yönergesi.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Dikkat Çekme

- 1- Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için Köye Yazar Geldi kitabından alınan aşağıdaki paragrafı tahtaya yazar. İsim tamlaması oluşturan sözcüklerin altını çizer.
- 2- “İlham perisi şu güzel ağaçların yaprakları arasına gizlenmiş olabilir mi acaba? Yok, Yok... Belki de şu kayalığın arkasındadır, ne dersiniz? Şu sincabın peşinde takılsak bulabilir miyiz onu?” (s.57) Öğretmen, öğrencilerin okuyacağı kitaptan alınan bu paragrafta altı çizili sözcüklerin arasındaki anlam ilişkisini sorar.
- 3- Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için Köye Yazar Geldi kitabından alınan aşağıdaki paragrafı tahtaya yazar. Sıfat tamlaması olan sözcük gruplarının altını çizer.
- 4- “Postacı ilk kez, bana bir şey getiriyordu. Merakla paketi aldım. ‘Gönderen’ kısmında Kemal Amca’nın adını gördüm. Heyecanla, çabucak açtım. İçinden bir kitap ve bir mektup çıktı. Kemal Amca, böyle apar topar gittiği için benden özür diliyordu mektubunda; yayınevinde bir sorun çıkmış, gidip çözmesi gerekiyormuş. Oradaki birikmiş işlerini yapıyormuş şimdi.” (s.81)

Öğrencilere altı çizili sözcüklerin aralarındaki anlam ilişkisi sorularak önceden öğrenmiş oldukları sıfatların bir isimle birlikte kullanıldığını fark etmeleri sağlanır. Bu şekilde oluşturulan tamlamaların sıfat tamlaması olarak adlandırılması üzerinde durulur.

Güdüleme

Öğretmen, öğrencilere Köye Yazar Geldi isimli kitabı ve kitapla birlikte isim ve sıfat tamlamaları konulu okuma yönergesi dağıtır. Öğretmen sıfat tamlamaları ve isim tamlamalarının yönergelerde yer aldığını belirterek bu konuları öğrenmenin gelecek dönemlerdeki önemi üzerinde durur.

Gözden Geçirme

Okuma yönergelerinde yer alan soruların öğrenciler tarafından gözden geçirilmesi istenir. Yönergedeki anlaşılmayan hususlara yönelik açıklama yapılacağı öğrencilere söylenir. Öğrencilerden gelecek sorularla ilgili gerekli açıklamalar yapılır.

Öğrencilere kitapların ve yönergelerin doldurulmasından sonra sınıf içi grup tartışması yöntemiyle sonuçların değerlendirileceği belirtilir. Buna bağlı olarak grup çalışmasında tartışma ve konuşma kuralları öğrencilere hatırlatılır.

Öğrencilerden dağıtılan kitabı iki hafta içerisinde okumaları ve kitabı okurken kitabın yanında dağıtılan okuma yönergesini doldurmaları istenir.

Ölçme ve Değerlendirme

1- Süreç değerlendirme çalışması kapsamında öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma süreçleri takip edilir. Öğrencilerden gelen veriler doğrultusunda öğretmen tarafından gerekli açıklamalar ve hatırlatmalar yapılır.

2- Bu süreçte okuma gözlem formu, okuma değerlendirme formları ile öğrencilerin okuma gelişimleri takip edilir.

3- Öğretmen ve öğrenciler tarafından süreç değerlendirme formları doldurulur.

DERS PLANI 4

1. BÖLÜM

Ders: TÜRKÇE

Sınıf: 6

Tema: Erdemler

Konular: İsim Tamlamaları ve Sıfat tamlamaları,
Konuşma ve Tartışma Kuralları, Dinleme Kuralları

2. BÖLÜM

KAZANIMLAR

OKUMA

Akıcı Okuma

T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Anlama

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

KONUŞMA

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

YAZMA

T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

İşbirlikçi öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, tümevarım, sezdirme, kurala varım yöntemi.

ARAC VE GEREÇLER

Sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, **Köye Yazar Geldi** isimli kitap, kitap okuma yönergesi, kazanım değerlendirme soruları, değerlendirme ölçekleri

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Dikkat Çekme

Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için *Köye Yazar Geldi* kitabıyla ilgili hazırlanan okuma yönergelerinin cevap anahtarlarını sınıfa getirir. Sınıf içi grup çalışması yapılacağını belirtir.

Güdüleme

Öğretmen tarafından öğrencilere daha önce dağıtılan *Köye Yazar Geldi* isimli kitabın içeriğini ve kitaba ait okuma yönergelerini değerlendirecekleri söylenir. Bu sayede isim ve sıfat tamlamaları konusundaki eksikliklerin kapatılacağı söylenir. İsim tamlamaları ve sıfat tamlamaları konusunun gelecek eğitim ve öğretim dönemlerindeki dil bilgisi konularıyla ilişkisi hatırlatılarak konunun önemi vurgulanır. Okuma yönergelerinde cevaplarını merak ettikleri bölümlerin cevaplarını öğrenecekleri belirtilir.

Gözden Geçirme

Öğrencilerden kitapların ve yönergelerin doldurulmasında yaşanan sorunlara dair dönütler alınır. Sınıf gruplara ayrılarak ölçme ve değerlendirme aşamasına geçilir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1- Öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma süreçleri takip edilir. Okuma ve yönerge doldurma sürecinin akışına göre öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılır.

2- Öğrencilerin kitabı okuma süreci bittiği için okuma yönergesine ait cevaplar sınıf içerisinde öğrencilerle değerlendirilir.

3- “Köye Yazar Geldi” isimli kitapla ilgili hazırlanan isim tamlamaları ve sıfat tamlamaları ile ilgili kazanım değerlendirme sınavı öğrencilere uygulanır.

4- Soruların cevapları öğrencilerle değerlendirilir. Soru-cevap yöntemiyle öğrenci öğrenme eksiklikleri değerlendirilir. Kazanım değerlendirme soruları cevaplanır.

5- Kitap okuma ve yönergeyi uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri ile öğretmen görüşleri sınıf içinde değerlendirilir.

6- Okuma gözlem formu, okuma değerlendirme formu, akran formları doldurularak ölçme ve değerlendirme süreci tamamlanır.

DERS PLANI 5

1. BÖLÜM

Ders: TÜRKÇE

Sınıf: 6

Tema: Okuma Kültürü

Konular: Zamirler,
Konuşma ve Tartışma Kuralları

2. BÖLÜM

KAZANIMLAR

OKUMA

Akıcı Okuma

T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Anlama

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

KONUŞMA

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

YAZMA

T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Buluş yoluyla öğrenme, işbirlikçi öğrenme, grup tartışması, soru-cevap, kuralaravırım, sezdirme yöntemi.

ARAC VE GEREÇLER

Sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, **Martıya Uçmayı Öğreten Kedi** isimli kitap, kitap okuma yönergesi

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Dikkat Çekme

- 1- Öğretmen sınıfa Martıya Uçmayı Öğreten Kedi isimli kitapla sınıfa girer. Kitap kapağını tüm öğrencilerin incelemesini sağlar. Okuma yönergesinin sınıf içi uygulama planında yer alan süreçleri ise aşağıdaki gibi yürütülür.

“Dinle dostum. Sana yardım etmek istiyorum ama nasıl yapacağımı bilemiyorum. Ben gidip hasta bir martıya ne yapılması gerektiğini öğreneyim sen de dinlen biraz, diye miyavladı Zorba, çatının tepesine tırmanmadan önce.” (s.28)

- 2- Öğretmen, Martıya Uçmayı Öğreten Kedi isimli kitapta bulunan yukarıdaki cümleyi tahtaya yazarak altı çizili sözcüklerin ortak görevlerinin ne olabileceğini öğrencilere sorar.
- 3- Bu sözcüklerin bir ismin yerine kullanıldığına dair sonuca ulaşmaları için öğrencilere ipuçları verilir. Sonrasında öğretmen, bu sözcüklerin hangi isimlerin yerine kullanılmış olabileceği sorusunu sorarak öğrencilerin tartışmalarını ister. İsimlerin yerini alan bu sözcüklerin metnin anlamına olan katkısı sınıf içerisinde değerlendirilir.

Güdüleme

- 1- Öğretmen; zamirleri, okuma kitaplarıyla birlikte öğreneceklerini öğrencilere bildirir.
- 2- Öğretmen, *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi* isimli kitabı ve kitapla birlikte zamirler konulu okuma yönergesini öğrencilere dağıtır. Öğrencilerin yönergeleri okumaları istenir. Kitabı iki haftalık süre içerisinde okumaları ve kitabı okurken bir yandan da dağıtılan okuma yönergesini doldurmaları gerektiği öğrencilere hatırlatılır.

Gözden Geçirme

Okuma yönergelerinde yer alan soruların gözden geçirilmesini ve anlaşılmayan hususlara yönelik açıklama yapılacağı öğrencilere söylenir. Öğrencilerden gelen sorulara yönelik gerekli açıklamalar yapılır.

Öğrencilere kitapların ve yönergelerin doldurulmasından sonra sınıf içi grup tartışması yöntemiyle sonuçların değerlendirileceği belirtilir. Buna bağlı olarak grup çalışmasında tartışma ve konuşma kuralları öğrencilere hatırlatılır.

Ölçme ve Değerlendirme

1- Süreç değerlendirme çalışması kapsamında öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma süreçleri takip edilir. Öğrencilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda ek açıklamalar ve yanında da ipuçları verilir.

2- Bu süreçte okuma gözlem formu, okuma değerlendirme formları ile öğrencilerin okuma gelişimleri takip edilir.

DERS PLANI 6

1. BÖLÜM

Ders: TÜRKÇE

Sınıf: 6

Tema: Okuma Kültürü

Konular: Zamirler, Konuşma,
Dinleme ve Tartışma Kuralları

2. BÖLÜM

KAZANIMLAR

OKUMA

Akıcı Okuma

T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Anlama

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

KONUŞMA

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

YAZMA

T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Buluş yoluyla öğrenme, işbirlikçi öğrenme, grup tartışması, soru-cevap,

ARAC VE GEREÇLER

Sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, **Martıya Uçmayı Öğreten Kedi** isimli kitap, kitap okuma yönergesi, değerlendirme formları ve kazanım değerlendirme sınavı.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Dikkat Çekme

Öğretmen sınıfa **Martıya Uçmayı Öğreten Kedi** isimli kitaba yönelik hazırlanan okuma yönergesiyle sınıfa girer. Öğretmen, yönergenin cevaplandırılması amacıyla sınıf içi grup çalışması yapılacağını öğrencilere söyler.

Güdüleme

Öğretmen; zamirlerin görevlerini öğreneceklerini, bunun yanında okudukları kitapla ilgili görüş alışverişi yapacaklarını öğrencilere bildirir. Öğretmen, önceden doldurulan **Martıya Uçmayı Öğreten Kedi** isimli kitabın okuma yönergesini cevaplayacaklarını öğrencilere belirtir.

Gözden Geçirme

Öğretmen, öğrencilerin sınıf içi gruplarla okuma yönergelerini cevaplama sürecinde ilgili açıklamalarda bulunur. Yönergelerin cevaplandırılması bittikten sonra daha önce tamamlanan tüm yönergelerin incelenmesini ve gözden geçirilmesini ister.

Öğrencilerin kitapları okuması ve yönergeleri doldurmasından sonra sınıf içi grup tartışması yöntemiyle sonuçları sınıfça değerlendirilir. Buna bağlı olarak grup çalışmasında tartışma ve konuşma kuralları öğrencilere tekrar hatırlatılır.

Ölçme ve Değerlendirme

1- Öğretmen tarafından öğrencilerin kitap okuma ve yönerge doldurma süreçleri takip edilir. Açıklama gerektiren durumlarda öğrencilere açıklamalar yapar.

2- Öğrencilerin okuma süreci tamamlandığı için okuma yönergesi sınıf içerisinde cevaplandırılır. Önceki okuma yönergeleriyle ilgili açıklama gerektiren hususlar varsa bunlarla ilgili gerekli bilgiler verilir.

3- Martıya Uçmayı Öğreten Kedi isimli kitaba yönelik hazırlanan zamirlerle ilgili kazanım değerlendirme sınavı öğrencilere uygulanır. Kazanım değerlendirme sınavı sonucu sınıf içerisinde değerlendirilir.

4- Süreç değerlendirme formları öğrenciler ve öğretmen tarafından doldurulur.

5- Kitabın okunması ve okuma yönergesinin doldurulması sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri ile öğretmen görüşleri sınıf içerisinde değerlendirilir. Kitap okuma gözlem formu, kitap okuma değerlendirme formları ile birlikte grup çalışması değerlendirme formu doldurularak süreç tamamlanır.

EK-10 VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya Etkisi" adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisi öğretiminde başarıya etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : **Emrah ÖZGÜL**

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soy isim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-11 KATILIMCI ONAY FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya Etkisi” adıyla, Emrah ÖZGÜL tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisi öğretiminde başarıya etkisini incelemektir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Yeşilöz Ortaokulu

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : **Emrah ÖZGÜL**

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-12 UYGULAMAYA AİT GÖRSELLER





