

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

ÇOCUK KİTAPLARININ DİNLEME BECERİSİNİ GELİŞTİRME ARACI
OLARAK KULLANILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Sinem BOĞA ZENGİN

Ankara
2010

ÖN SÖZ

Yaşam ve eğitim sürecinin her basamağında karşımıza çıkan dinleme becerisi, insanların iletişim kurma, bilgi edinme ve anlama faaliyetlerinin başında gelir. Doğumundan kısa bir süre önce edindiği bu beceriyi hayatının her anında kullanan insan, bu beceri sayesinde toplumda kimlik ve kişilik kazanır.

İnsanlara kimlik ve kişilik kazandıran bir diğer unsur da edebiyattır. Çocuk kitaplarında yer alan edebî ürünler aracılığıyla hayatı tanıyan, başka yaşayışları gören insanlar, duygularına, düşüncelerine şekil vererek yaşantılarını sürdürürler.

Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirmedeki etkisini ortaya koymak amacıyla 7. sınıf öğrencilerine uzman görüşü alınan dinleme anlama metinleri sunulmuş, bu metinler doğrultusunda tespitler ortaya konulmuştur. Bu tespit ve değerlendirmeler sonucunda dinleme becerisini geliştirmede, çocuk kitaplarındaki ürünlerin ders kitaplarında var olan ve çocuk edebiyatına uygun olmadığı varsayılan metinlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Çalışmamız altı bölümden oluşmaktadır:

1. Bölümde araştırmadaki “Problem Durumu”, “Problem ve Alt Problemler”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ortaya konmuştur.
2. Bölümde “Kavramsal Çerçeve” başlığı altında araştırmanın konusuna paralel olarak dil, dil gelişimi, iletişim, dinleme becerisi ve çocuk edebiyatı, çocuk kitaplarının özellikleri konuları ele alınmıştır.
3. Bölümde “İlgili Araştırmalar” başlığı altında dinleme becerisi ve çocuk kitapları ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

4. Bölümde araştırmadaki “Yöntem”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Yöntemi”, “Veri Analizleri” anlatılmıştır.
5. Bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine göre “Bulgular ve Yorumlar” ortaya konmuştur.
6. Bölümde elde ettiğimiz bulgulardan yola çıkarak dinleme becerisinin geliştirilmesi ve çocuk kitapları ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bilimsel bir çalışma yapmanın zorlukları ile karşılaştığım her anda görüşleriyle ve önerileriyle bana yol gösteren, çalışmam boyunca bana rehberlik eden ve ihtiyaç duyduğum her zaman yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK’e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Ankara, Mart 2010

Sinem BOĞA ZENGİN

ÖZET

ÇOCUK KİTAPLARININ DİNLEME BECERİSİNİ GELİŞTİRME ARACI OLARAK KULLANILMASI

BOĞA ZENGİN, Sinem

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Mart – 2010

Bu araştırmada, çocuk kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle çocuk edebiyatına uygun olan metinler ile mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan eserler belirlenmiştir. Daha sonra bu eserler aracılığıyla araştırma örneklemine dâhil edilen okullardaki yedinci sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır.

Araştırmaya Muğla Özel Fethiye İlköğretim Okulunda 7.sınıfta öğrenim görmekte olan 59 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 27'si deney grubunda 32'si kontrol grubunda yer almıştır.

Deney grubundaki öğrencilere dinleme eğitimi, çocuk kitaplarından alınan çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun eserlerle verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut metinlerle işlenmiştir. İki hafta süren eğitim çalışmalarından sonra öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişimi belirlemeye yönelik olarak hazırlanan dinleme anlama soruları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programları kullanılmıştır.

Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, t-testi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin dinleme puanı kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme puanından daha yüksektir. Deney grubuna verilen “uygun edebî metinlerle dinleme eğitimi” bu gruptaki öğrencilerin başarılarını, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından anlamlı derecede farklılaştırmıştır. Öğrencilerin dinleme başarılarında gözlenen bu farklılığın dinleme eğitiminde kullanılan eserlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç, uygun edebî metinlerin uygun olmayan edebî metinlere göre öğrencilerin dinleme becerisini daha yüksek düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, dinleme becerisinin gelişiminde kullanılan eserlerin çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olmasının önemini ortaya çıkarmasının yanı sıra dinlemenin çocuklarda en önemli öğrenme yollarından biri olduğunu da ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, dinleme, dinleme eğitimi, dinleme türleri, ilköğretim ikinci kademe, dinleme etkinlikleri.

ABSTRACT**THE USAGE OF CHILDREN BOOKS AS A TOOL OF IMPROVING THE ABILITY
OF
LISTENING****BOĞA ZENGİN, Sinem****Master's Degree, Turkish Language Teaching Programme****Advisor: Asist. Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK****March– 2010**

This study aimed at revealing the positive or negative effects of the texts assumed to be appropriate as well as of the texts assumed not to be appropriate for children literacy on listening skills in children's books. To this end, first of all, the texts which are appropriate for children literacy and the texts which are included in Turkish course-books in use but assumed not to meet the criteria of children literacy were defined. Then, these texts were used for listening practices made within the scope of Turkish course given to the 7th grades students attending the primary schools included in study sample.

Study was conducted on 59 students attending 7th grade of Özel Fethiye Primary Schools in Muğla Province. These students were divided into an experimental group of 27 students and a control group of 32 students.

While the students in the experimental group were given a listening education via the texts meeting the criteria of children literacy, the students in the control group practiced with the texts presented in current course-books. After a two-weeks education, listening comprehension questions -prepared to determine the differences in the listening skills of students- were applied to the students both in experimental and control group as a post-test.

SPSS 11.5 (Statistic Package for Social Science) programs were used to analyze study data. Statistical techniques of percentage, arithmetic mean, t-test, were used in the analysis of the study data.

The results of the analysis have revealed a statistically meaningful difference between the total post-test success scores of the experimental and control group. Listening score of the students in the experimental group have been recorded to be higher than that of the students in the control group “Listening education via appropriate literal texts” given to the students in the experimental group has resulted in a significant difference between the success of the students in this group and the success of the students in the control group. It can be concluded that such difference in the listening success of students has resulted from the texts used in listening education. This result reveals that appropriate literal texts improve listening skills of students more when compared to inappropriate literal texts.

Study results have not only revealed the importance of the “appropriateness for children literacy” of the texts used to improve listening skills of students but also suggested that listening is one of the most important ways of learning for students.

Key Words: Children literacy, children’s books, listening, listening education, types of listening, secondary school, listening activities.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
KISALTMALAR CETVELİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	2
1.3.Araştırmanın Önemi.....	3
1.4.Varsayımlar.....	3
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6.Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1.Dil.....	6
2.2. Dil Gelişim Dönemleri.....	7
2.2.1.Konuşma Öncesi Dönem.....	9
2.2.2.Konuşma Dönemi.....	11
2.2.3. 3-6 Yaşlar Arası Dil Gelişimi.....	14
2.2.4. 7-12 Yaşlar Arası Dil Gelişimi.....	16
2.2.5. 12-14 Yaşlar Arası Dil Gelişimi.....	17
2.3.Dinleme Nedir?.....	19
2.3.1.Dinleme-İşitme.....	20
2.3.2.Dinleme Türleri.....	23

2.4.Çocuğun Dinleme Becerisinin Gelişimi.....	26
2.5.Dinleme Becerisinin Gelişimi.....	26
2.6.Dinlemenin Diğer Becerilerle İlişkisi.....	28
2.6.1.Dinleme-Ana Dili İlişkisi.....	30
2.6.2.Dinlediğini Anlama ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki	31
2.6.3.Dinleme Konuşma İlişkisi.....	33
2.7.Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi.....	33
2.8.İlköğretim Okulları Türkçe Programında Dinleme Becerisi.....	41
2.9.Çocuk Edebiyatı.....	54
2.9.1.Çocuk Edebiyatının Önemi ve Amacı.....	56
2.9.2. Okuyucu Gruplarına Göre Çocuk Edebiyatı.....	57
2.9.2.1. 0-5 Yaş Grubu (Okul Öncesi).....	58
2.9.2.2. 6- 8 Yaş Grubu (1. Kademe 1. Devre).....	60
2.9.2.3. 9-12 Yaş Grubu (1. Kademe 2. Devre).....	61
2.9.2.4. 13- 15 Yaş Grubu (İlk Gençlik Çağı).....	63
2.9.3.Çocuk Kitaplarının Özellikleri.....	64
2.9.3.1.Çocuk Kitaplarının Biçimsel Özellikleri.....	64
2.9.3.2.Çocuk Kitaplarının İçerik Özellikleri.....	70
2.9.3.2.1.Dil Bilgisi Yönünden İlkeler.....	70
2.9.3.2.2.Eğitim Yönünden İlkeler.....	72
2.9.3.2.3.Sosyolojik Yönden İlkeler.....	73
2.10.Çocuk Edebiyatı ve Dinleme İlişkisi.....	74
BÖLÜM III.....	76
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	76
3.1. Dinleme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	76
BÖLÜM IV.....	86
YÖNTEM.....	86

4.1. Araştırma Modeli.....	86
4.2.Evren ve Örneklem.....	88
4.3.Verİ Toplama Araçları.....	88
4.3.1. Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Metinler.....	88
4.4.Verilerin Toplanması.....	88
4.5.Verilerin Analizi.....	89
BÖLÜM V.....	90
BULGULAR VE YORUMLAR.....	90
5.1.Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı	90
5.2 Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Farklılığı	91
5.3.Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı	92
5.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı	93
BÖLÜM VI.....	94
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
6.1. Sonuçlar.....	94
6.2. Öneriler.....	94
6.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	94
6.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler.....	95
6.2.3. Çocuk Kitaplarına Yönelik Öneriler.....	96
6.2.4. Program ve Ders Araç Gereçlerine Yönelik Öneriler.....	96
KAYNAKÇA.....	97

EKLER.....	104
Uygulamalarda Kullanılan Metinler.....	104
EK 1: Eskici	
EK 2: Aslan ve Fare	
EK 3: Bir Fil Daha İsteriz	
EK 4: Yolcu Konmaz Oteli	
EK 5: Anadolu’da Konukseverlik	
EK 6: Hayata Açılan Kapılar	
EK 7: Çocuk Edebiyatına Uygun Metin Örnekleris	

KISALTMALAR CETVELİ**akt.:** Aktaran**AÜ:** Ankara Üniversitesi**çev.:** Çeviren**dk. :** dakika**ed.:** Editör**GÜ:** Gazi Üniversitesi**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı**ss:** Standart sapma**S:** Sayı**sd:** Serbestlik derecesi**TDK:** Türk Dil Kurumu**vb.:** ve benzeri**vd.:** ve diğerleri**X :** Aritmetik ortalama

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Temel Dil Becerileri Dağılım Oranları.....	47
Tablo 2. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model.....	86
Tablo 3. Son Test Kontrol Gruplu Model.....	87
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı	90
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Farklılığı	91
Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı	92
Tablo 7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı	93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine yer verilmiş; problem cümlesi, varsayımlar ve sınırlılıklar belirtilmiştir.

1.1. Problem

Dinleme eğitimi anadili öğretiminde, diğer becerilere oranla, üzerinde fazla durulmayan bir öğrenme alanıdır. Temel dil becerilerinin birlikte öğretilmesini söyleyen bütünsellik anlayışının yaşama geçirilememesi, bir başka deyişle konuşma ve dinleme becerilerinin okul öncesi dönemde kazanılarak okula gelindiğinin düşünülmesi, Türkçe öğretim programında bu becerilerin eğitime daha az zaman ayrılmasına neden olmaktadır. Çocuk kitapları hem dilsel becerileri geliştirmesi hem de okuma isteğini artırması nedeniyle anadili eğitiminde kullanılabilecek etkili materyallerden biridir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

İlköğretim ikinci kademe 7.sınıf Türkçe dersinde, çocuk kitaplarından alınan metinlerle dinleme eğitiminin verildiği öğrencilerin dinleme becerileri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin dinleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

Araştırmada, bu problem cümlesinin cevabını bulabilmek için şu alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Deney grubu ile kontrol grubunun dinleme becerileri, başlangıçta anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Dinleme Testi'ndeki maddeler açısından deney grubu ile kontrol grubunun ön testte aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubunun son testteki dinleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçe öğretiminin temel işlevinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlerine katkıda bulunmak, dil bilinci ve duyarlılığı oluşturmak, dilsel becerileri geliştirmek ve okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmek olduğu bilinir. Türkçe öğretim programının özel amaçlarına ulaşabilmek için bazı temel ilkeler bulunmaktadır.

Bu ilkeleri Demirel (2004: 18) şöyle sıralar:

- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi;
- Anadil öğretiminin doğal bir ortamda yapılması;
- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılması;
- Anadil kurallarını öğretirken tümevarım yaklaşımının izlenmesi;
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması;
- Konuların seçiminde tematik bir yaklaşım izlenmesi ve
- Dil becerileri geliştirmede çoklu ortamın sağlanması.

Bu temel ilkelere ek olarak öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağı sağlayacak ortamların yaratılması, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması, dersin planlanmasında bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretme etkinliklerine çeşitlilik getirilmesi gibi daha birçok yan ilke eklenebilir.

Ancak bu temel ve yan ilkelerden yola çıkılarak hazırlanan uygulamalarda geleneksel öğretim anlayışının yaygın olması, Türkçe öğretiminin bir bilgi dersi olarak kabul görmesi, genellikle öğretici (didaktik) metinler aracılığıyla metinden kopuk soyut dil alıştırmalarının yapılması, düşünsel gelişim ve duyarlılık kazandırma etkinliklerine yeterince yer verilmemesi sıklıkla rastlanılan durumlardır. Her ne kadar yeni öğretim programında bilgiden çok beceriye önem verilerek bilgiye işlevsellik kazandırılmaya çalışılmış, dersleri çekici hâle getirmek için oyunla eğitim, oyun biçiminde öğretim ilkesi gözetilmiş, eğitimcilere derste yapabilecekleri etkinlikler ve farklı öğretim yöntemleri önerilmiş olsa da hâlâ Türkçe öğretim ortamının değişik uyaranlarla zenginleştirilmesi ve programın aksayan ya da işlemeyen bölümlerine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğretim programının sadece ders saatlerinde değil, ders dışı zamanlarda da öğrencileri yazınsal metinleri okumaya

yönlendirici ve heveslendirici bir yaklaşıma sahip olmasının önemi gözden kaçırılmaması gereken diğer bir konudur.

Dinleme becerisinin çocukların kazandığı ilk beceri olması ve diğer dil becerilerinin temelini oluşturması onu ana dili öğretiminde önemli kılmaktadır. Yaşamın her alanında iletişime yön veren dinleme becerileri okul öncesi dönemde doğal bir biçimde edinilir. O nedenle de eğitimciler sahip oldukları zamanı genellikle okuma-yazma etkinlikleri için kullanmayı tercih ederler. Ancak dinlemeyi bilerek okul ortamına gelmiş olmak ne öğrencilerin dinlediklerini anlayabildiklerini, sınıflayabildiklerini ve eleştirip yorumlayabildiklerini gösterir ne de bu becerinin anadili öğretiminde üzerinde fazla durulmaması durumunu açıklar. Araştırmalara göre insanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcamaktadırlar.(Tompkins, 1998; Aktaran Akyol, 2006:1).

Dinlemenin öğrenme sürecindeki yerine bakıldığında ise, öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerektiği görülmektedir. (Demirel, 2004: 71).

Bütün bu nedenler, öğretim programlarında özellikle de Türkçe derslerinde dinleme çalışmalarına önem verilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Çocuk kitapları da dinleme becerisinin geliştirilmesinde çok önemli yere sahip bir unsurdur. İnsanın ilk ve en çok kullandığı dil becerisi olan dinleme, hem okul hem de günlük hayatta çok büyük görevler üstlenmektedir. Bu araştırmanın amacı, insan hayatında büyük görevler üstlenmiş olan bu becerinin, ilköğretimin ikinci kademesinde çocuk kitaplarını kullanarak dinleme becerisinin geliştirilebileceğini belirlemek ve ilköğretim ikinci kademedeki dinleme becerisinin eğitimi konusunda etkin, bilimsel ve yeni açılımlar sağlamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Türkçe öğretim programının özel amaçlarına ulaşabilmesi için gerek temel gerekse yan ilkelerden yola çıkılarak hazırlanan uygulamaların

içeriğine bir katkıda bulunabileceği için önemlidir. Çocuk kitaplarının, bütünsellik anlayışı kapsamında, neden etkin bir dinleme-anlama becerileri geliştirme aracı olarak kullanılabileceğini açıklayacaktır. Okuma sürecinin ve öğrenmenin en önemli unsurlarından biri olan dinlemenin ilköğretimde en fazla ihmal edilen konulardan biri olması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirmeye çok büyük katkıları olduğu ortaya konacak, sonuç olarak daha verimli ve kalıcı öğrenme ortamı oluşacak ve dinleme becerileri gelişecektir.

Ön test ve son test uygulamaları ile deney grubuna verilen eğitim çalışmaları sırasında öğrencilere okunan metinlerin ve dinletilen ses kayıtlarının öğrencilerin tamamı tarafından işitilebildiği; öğrencilere uygulanan testte bazı maddelerde sorulan soruların öğrenciler tarafından okunup anlaşıldığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma; Muğla Özel Fethiye İlköğretim Okulunda öğrenim gören, araştırmanın yapıldığı dönemde 7.sınıfa devam eden öğrencilerle; öğrencilerin dinleme becerileri konusundaki başarıları, dinleme testinde yer alan maddelerdeki başarıları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil nedir?Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; bin yıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş bir sosyal kurum; seslerden örülmüş bir ağ; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir.

Ana dili: İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil.

Temel dil becerileri: Dil öğretimi bilgiden daha çok temel beceriler kazandırılması ilkesine dayanır. Bu temel dil becerileri ise; okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir.

Dinleme: Dinleme, sözlük anlamıyla sesleri işitmek için kulak vermektir. Daha geniş anlamda dinleme, önceden hazırlık yaparak söylenenleri, okunanları, konuşulanları anlamak için dikkat kesilme ve değerlendirme yapmaktır.

Çocuk: Fizyolojik olarak bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişim döneminde bulunan oğlan veya kız (TDK, 2005: 444) olarak tanımlanan çocuğun farklı açılardan tanımlarını ortaya koymak mümkündür. En genel ifadeyle çocuk; 2 ile 14 yaşlar arasında kendine özgü gelişimi, düşünce sistemi, ilgi ve ihtiyaçları olan insandır.

Edebiyat: Duygu, düşünce ve hayallerin söz ve yazı ile güzel ve etkili bir şekilde anlatılması sanatı olan edebiyat, aynı zamanda hayatı, toplumu, kültürü, anlatan ve aktaran bir sanattır.

Çocuk Edebiyatı: Çocukların büyüme ve gelişmelerine hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan yazılı ve sözlü verimlerin tamamı; çocuğun ilişkilerini düzenleyen yaş grubuna göre, duygu ve düşüncelerini eksiksiz olarak anlatılmasını amaç edinen bir edebî türdür.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın çerçevesini oluşturan temel yapı ve bu yapıyı oluşturan kavramsal çerçevenin ortaya konulması, varılmak istenen hedefi somutlaştırması açısından önemlidir. Bu açıdan, ana problemimiz olan dinleme becerisi ve bu becerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan dil gelişimi; diğer yandan da bu beceriyle geliştirilen edebiyat ürünlerinin, çocuk açısından ele alınması gerekmektedir.

2.1. Dil

Düşünce ve duyguları iletmeye yarayan ve en önemli iletişim aracı olan dil, insanların en eski zamanlardan günümüze kadar yaşayışını sürdürmesinde temel kaynak olmuştur. “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” (Aksan, 1998: 55).

Ergin (1997:3)’e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.

Banguoğlu (1998: 10) ise dili, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaret sistemi olarak tanımlamıştır.

Dil, kültürün göstergesidir. Kişi her şeyden önce ait olduğu toplumun diliyle tanışır. Her toplumun duyuş, düşünüş ve davranış özellikleri vardır. Bunun ifade yolu ise ancak dille mümkündür (Ünal, 2004: 155- 156).

Dil, kültürün en önemli unsurudur. Çünkü kültürün nesilden nesile aktarılması, ancak dilin sözlü ve yazılı ürünleriyle mümkündür. Dil bu bakımdan bir nevi taşıma fonksiyonu yüklenir. Bir milletin dilinde, o milletin bütün bir hayat macerasının özü

saklıdır. Gelmiş geçmiş nesillerin varlık karşısındaki duruşlarını, duygu ve düşüncelerini, yorumlarını söz ve yazı ile dilde kalıplaştırmıştır. Biz bugün dilimizi kullanırken bizden önceki nesillerin düşünce kalıplarını hazır bulup kullanmaktayız. Böylece dil, nesiller arasındaki iletişimi sağlamış olmaktadır. Dil aynı zamanda millet birliğini sağlayan en büyük amildir. Çünkü millet yalnız yaşayanların birliği, beraberliği değil; yaşamış olanların ve yaşayacakların da birliği, beraberliğidir (Özkan,1996: 19). Dil, bu özelliğiyle ne kadar kültürün oluşumuna katkıda bulunuyorsa, kültür de aynı şekilde dilin yapısını ve gelişimini belirler.

2.2. Dil Gelişim Dönemleri

Çocuğun doğumuyla hatta doğumundan kısa bir süre önce başlayan dil gelişimi, farklı dönemlerden geçer. Bu dönemler, araştırmacılar tarafından çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır. Bazı araştırmacılar, dil gelişim dönemlerini fiziksel gelişim ölçütlerini de göz önünde tutarak takvim yaşına göre sınıflandırmış; bazı araştırmacılar ise çocukta dil gelişim dönemlerini takvim yaşını da göz ardı etmeden sınıflandırmalarını ses, kelime, anlam ve kavram gelişimi olarak yapmışlardır. Dil bilimci Henri Delacroix ise çocuğun tüm alanlardaki gelişimini dil gelişimine bağlamış ve çocuk gelişimini üç başlık altında incelemiştir:

1. Çocuk doğumundan dili ilk kullanma anına kadar geçen dönem,
2. Dili kullanım anından okul çağına kadar geçen dönem,
3. Okul döneminden yetişkinlik anına kadar geçen dönem (Baştürk, 2004: 31).

Dil gelişiminin temelinde iletişim kurma, diğerlerinin dikkatini çekme, isteklerini, duygu ve düşüncelerini iletme gereksinimi vardır (Aral vd., 2001:129). Bununla birlikte çocuklar için dil, büyümeye de bağlı olarak farklı zamanlarda farklı ihtiyaçları karşılamaktadır. Holliday (akt. Dönmez vd. 2000: 50–51) bu konuyla ilgili aşağıdaki fonksiyonları tanımlamıştır:

1. Sosyal değişimleri sürdürmek için etkileşimsel fonksiyon (3–4 ay)
2. Duyguları ve durumları ifade etmek için kişisel fonksiyon (9. aydan itibaren)

3. Gereksinimleri ve istekleri karşılamak için ritmik fonksiyon (10. aydan itibaren)
4. Belirli kişilerin hareketlerini kontrol etmek için düzenleyici fonksiyon (10. aydan itibaren)
5. Bilgi almak için araştırıcı fonksiyon (15. ay)
6. Bilgi vermek için bilgilendirici fonksiyon (18. ay)
7. Oynamak ve yaratmak için yaratıcı fonksiyon (18. ay)
8. Sosyal iletişimi sürdürmek için diyalog fonksiyonu (2 yaş)

Çocuğun dili kazanmasında üç temel boyutun olduğu vurgulanmaktadır (Whirter ve Voltan-Acar, 1985 akt. Yapıcı, 2004: 5). Bunlar:

1. Alıcı dil yönü, bireyin diğerlerinin konuştuklarını anlama yeteneği ile ilgilidir. Yeterli alıcı dil; sesleri algılama, soyut ve somut kelimeleri anlama, cümlelerin gramer yapısını anlama, söylenenleri yapma ve eleştirel biçimde dinleme, yargılama yeteneklerini içermektedir.

2. İçsel dil, bireyin kendisi ile iletişim kurmada veya düşünürken kullandığı dildir. Bunun gelişimi, sesler, kelimeler ve kavramlar için söze dayalı bir işaret oluşturabilme ve mantıklı düşünme sürecinde gerekli becerileri kullanabilme yeteneklerine bağlıdır.

3. Anlatım dili, bireyin diğerleriyle iletişim kurarken kullandığı dildir. Anlatım dili için, çeşitli seslerin üretilmesi, kelime ve cümlelerin oluşturulması, gramer kalıplarının doğru kullanılması ve yeterli dil kavramlarının oluşturulması gerekmektedir.

Çocuğun dil gelişimiyle ilgili olarak en verimli ve en hızlı dönemin hangisi olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Özbay (2001-1: 102; 2006: 122) en hızlı dönem olarak 2 ila 6 yaşlar arasını gösterirken, Okuturlar (1966 akt. Yapıcı, 2004: 6) 0-3 yaşlar arasını en hızlı gelişimin olduğu dönem olarak göstermektedir. Şahin (1995: 66) de dil bilgisi yeteneğinin ve sözcük dağarcığının en fazla olduğu dönemi 2-3 yaş arasında olduğunu ifade etmektedir. Baymur (1959: 18) ise “Normal şekilde ilerleme gösteren çocukta dil gelişimi 2 veya 4. yaştan 6. yaştan sonuna kadar bilhassa kelime

hazinesinin gelişmesi bakımından kendini gösterir.” demek suretiyle bu yaşların önemini vurgulamaktadır. Dil gelişimine zihinsel bir faaliyet olarak bakarsak, doğumdan ölüme kadar geçen süre içinde beyin gelişiminin %80-85’inin 2 ila 6 yaşlar arası olduğunu görülmektedir. Bu da en hızlı dil gelişiminin bu yaşlar arasında olabileceğini ortaya koymaktadır.

Çocuğun dil gelişimi ile ilgili aşamalar konuşma öncesi ve konuşma sonrası dönem olarak iki başlık altında incelenmektedir. Bu sınıflandırmayı bazı araştırmacılar, alıcı dil ve ifade edici dil gelişim dönemi olarak adlandırmıştır.

2.2.1. Konuşma Öncesi Dönem

Bu dönem çocuğun dünyaya gözlerini açmasıyla başlar ve ilk kelimelerini telaffuz etmesine kadar geçen süreyi kapsar. 0–14 aylar arası olarak kabul edilen bu dönemde bebek farklı dilsel gelişim özellikleri gösterir. Bebeğin çevresiyle iletişim kurması çeşitli ses ve mimiklerle olmaktadır. Konuşma öncesi bu döneme “prelinguistik” dönem adı da verilmektedir (Karacan, 2000: 264).

Konuşma öncesi dönem, ‘ağlama devresi’ olarak adlandırılan ve ilk iki ayı kapsayan devrele başlar. “Bebeğin ilk sesleri ciğerlerinden havanın hızla çıkmasından ileri gelir. Yani hava ciğerlerden dışarı çıkarken bir ses yapar. İşte doğuş ağlaması denen şey bu ilk çıkan sestir.” (Cole ve Morgan, 1968: 315).

İlk üç haftada çıkarılan sesler farklılaşmamış seslerdir. Bunlar amaçsız, anlamsız ve rastgele çıkarılır. Bebek çevresine karşı tüm vücuduyla aynı tepkiyi vermektedir. Farklı uyaranlara karşı (açlık, soğuk, acı vb.) belirginleşmiş bir tepkisi yoktur (Dönmez vd., 2000:51).

Ağlamalar, üçüncü haftadan sonra daha az görülmeye başlar. Patlayıcı sesler olan ağlamalar, kısa süre sonra yerini anlamsız seslere ve mimiklere bırakır (Çakır, 2004: 119). Ağlamaların azalmasıyla birlikte, ağlamadaki sesler de farklılaşmaya başlar. Bebek, acıktığında farklı, kucağa alınmak istediğinde farklı, gazı olduğunda farklı, uykusu gelip uyuyamadığında farklı ağlar (Yapıcı, 2004: 6,7). Dolayısıyla her ağlamanın farklı bir anlamı vardır.

Ağlama devresinden sonra ikinci ve üçüncü aylarda ‘evöldeme devresi’ başlar. Bu devir gülme veya çağıldama devri olarak da adlandırılır. Bebek bu devirde ağız kaslarının kontrolünü daha rahat yapar. Ağız hareketlerini başlatıp durdurabilir (Paycı, 1994: 22; Baymur, 1959: 14). Bu devirde çocuk, sesi, ses olarak çıkardığının farkındadır. Kendi kendine ses oyunları yapan bebek, yetişkinlere nazaran çok farklı sesler çıkarır. Ses üretiminden zevk alır ve bunu belli eder. Rastgele çıkarılan seslerde a, u, o seslerini uzatır, s,k,g gibi yumuşak damak ve gırtlak seslerini çıkarır. Ortalama olarak 13–14 farklı ses tipi vardır (Dönmez vd. 2000: 51).

Dört ile altıncı aylar mırıldanma devresidir. Bundan önceki iki devrede daha çok refleksif olarak gerçekleşen ağlamalar, yerini yavaş yavaş mırıldanmalara veya agulamalara bırakır (Cole ve Morgan, 1968: 317). Dolayısıyla ses mekanizmasındaki hâkimiyet artar. Hoşnutluğunu belli eden sesler çıkarır ve kendi çıkardığı bu sesleri taklit eder (Dönmez vd., 2000: 51). Bebek agulamaları yalnız başınayken yapar. Başka birini gördüğünde agulamayı bırakır. Çakır (2004: 120), agulamaların doğuştan gelen bir özellik olduğunu belirtmekte, ispat olarak da sağır bebekleri göstermektedir. Sağır bebekler hiçbir zaman taklit edecek insan sesi duymadıkları hâlde aguladıkları için bu eğilim doğuştan gelmektedir.

Konuşma sesleri çıkarmaya başlayan bebek, ünlü ve ünsüz harfleri birleştirerek tekrar etmekten hoşlanır. Ma-ma, bi-bi-, da-da gibi sesler çıkartarak ses tekrarı yapar (Yıldız vd., 2006:26). Bu egzersizlerin yanında bebeğin dil gelişimini destekleyen bir faaliyeti Cole ve Morgan (1968: 317–318) şu şekilde belirtmektedir: Çocuğu ile beraber agulayan, mırıldanan ve konuşan bir annenin çocuğunun, bunları yapmayan bir annenin çocuğu ile karşılaştırılınca daha erken konuşmaya başladığını göstermektedir.

Altıncı ayda başlayan ‘mırıldanmanın tekrarı devresi’ onuncu aya kadar devam eder. Bu devirde bebek, ses üretimiyle işitmeyi birleştirir. Seçilmiş işitilen sesleri tekrar eder ve tekrarlama için uyarım olarak taklit yapar. Mırıldanma tekrarının görülmemesi, bu dönemde dil problemlerinin, işitme kaybı, zihinsel gerilik, afazi, duygusal yoksunluğa bağlı olarak ortaya çıktığını gösterir (Dönmez vd. 2000: 52).

Mırıldanmanın tekrarı devresinden sonra on dördüncü aya kadar devam eden ‘ses kelimeleri devresi’ başlar. Bu devirde bebekler, karmaşık ve anlaşılmaz kelimelerle cümle kullanımına benzeyen söylemlerde bulunur. Ancak bu kelimeler bir yetişkin tarafında anlaşılabilir durumda değildir. Bebeğin ne anlatmak istediği daha çok jest ve mimiklerle anlaşılır. Bu dönemde çıkan bu anlaşılmaz seslere jargon adı verilir (Yıldız vd., 2006: 26). Çocuk ilk kelimelerini söylemeden önce bu jargonlardan çok sayıda oluşturabilir. Jargonlar, mırıldanma ve yetişkin benzeri konuşma arasında bir bağ oluşturur (Paycı, 1994: 23).

Yavuzer (1992: 71)’in dil öncesi dönem olarak adlandırdığı konuşma öncesi dönem, en çok birinci yıl boyunca devam eder. Birinci yılın sonunda konuşma dönemi başlar.

2.2.2. Konuşma Dönemi

Bu dönemde bebek, fizyolojik, zihinsel ve duygusal olarak konuşmaya hazırlık evresini tamamlamış durumdadır. Bundan sonraki zamanlarda ilk kelimelerini söylemeye başlayacak olan bebek, hem bebeklik evresinden çocukluk evresine geçecek hem de onun dili ve konuşması daha üst seviyelere çıkacaktır.

Konuşma dönemi, tek kelime, birbirini izleyen tek kelimeli cümleler, iki kelimeli cümleler ile üç ve daha fazla kelimeli cümleler devreleri olmak üzere incelenmektedir.

Tek kelime devresinde, 14 ile 18. aylar arasında çocukların ilk gerçek sözcüklerini kullanmasıyla dilin yani konuşmanın başladığı düşünülmektedir (Solmaz, 1997: 7).

Çocuk bu devirde tek kelimeyle bir durumu anlatmaya çalışır. Örneğin, sadece “anne” kelimesi “Anne nerede?”, “Anne geldi.”, “Anne acıktım.”, “Anne su istiyorum.” gibi farklı anlamları karşılayabilir (Özbay, 2006: 118–119). Bununla birlikte, çocuk bazı nesnelere, kendisine göre isim takabilir. Bunu yaparken o nesnenin yansıma özelliklerinden yararlanır. Yapıcı (2004:10)’nın toplumsal yaşamın içinden gözlemlenen olgulardan derlediği bazı örnekler şunlardır:

Kuş için “cıkçık”
 Tren için “çufçuf”
 Kedi için “miao”, miya”
 Koyun, kuzu için “mee”
 Köpek için “havhav”
 Su için “bu”, “du” veya “ma”
 Ekmek için “ebek”, “emek”, “emme”
 Dışarı çıkmak için “atta”

Bu örneklerde de görüldüğü gibi çocuğun kurduğu tek kelime genellikle iki heceden oluşmaktadır. İlk sözcükler çocuğun sürekli ilişki içinde olduğu kişi ve eşyaların isimlerinden oluşur. Bu nedenle çocuk ilk önce anne, baba, mama, dede gibi sözcükleri öğrenir. İsimler yeterince öğrenildikten sonra gel, git, at gibi fiiller kullanılır. Hareketle ilgili sözcükler, sabit nesnelerle ilgili sözlerden daha önce öğrenilir (Şahin, 1995: 66). Ayrıca çocuklar, kelimelerin anlamlarını tümevarım yoluyla bulurlar. Bunu yaparken fazla genelleme veya özelleme yaparlar. Örneğin her erkeğe baba ya da her dört ayaklı hayvana kedi diyebilirler. Çocukların fazla genelleme ve özelleme yapmasının nedeni, kelime hazinesini çok az, hafızasının ise zayıf olmasından kaynaklanır (Musse, Conger ve Kogan, 1990 akt. Solmaz, 1997: 7,8).

Çocuk ortalama olarak 12 aylıkken yürümeye başlar. Bu nedenle çocuğun yürümeye harcadığı enerjiden dolayı kelime sayısının artışında bir duraklama olur. Fakat yürümeye başladıktan sonra (18-20 ay) kelime sayısının artışı hızlanır (Yıldız vd., 2006: 26).

Tek kelime devresinden sonra ‘birbirini izleyen tek kelimeli cümlecikler devresi’ başlar. Bu devre, telgraf tipi konuşma devresi adı da verilir. İlk kelimenin söylenmesinden sonraki birkaç ay içinde çocuk, yalnızca bir iki kelime daha öğrenir ve bu birkaç kelimeyle daha fazla şeyi anlatmaya başlar (Paycı, 1994: 25). Çocuk artık sözcüklerin birbiriyle olan ilişkilerini kavramaya ve iki sözcüğü bir araya getirerek farklı anlamlar ifade etmeye başlar (Fişek, 1983: 47). Ayrıca bebek bu devrede her şeyin bir adı olduğu gerçeğini kavramaya başlar (Özbay, 2006: 119).

Bu devir, kelimelerin cümle hâline getirilmeye başlaması açısından en önemli devirdir. Çocuk yavaş yavaş ana dilinin kurallarına uygun olarak konuşmalar üretmeye başlar. Özbay (2006: 119–120), çocukların ana dilinin söz dizimini; kelimeleri cümle hâlinde birbirine eklemeyi ve başkaları tarafından söylenen çok kelimeli cümleyi anlamayı başardığı zaman öğrenir. Bir çocuğun söz dizimini öğrenmesi, çocuklara iletişimde iki önemli güç kazandırır: üretkenlik ve yaratıcılık (Özbay, 2006: 119–120).

Üretkenlik ve yaratıcılık sayesinde çocuğun kelime dağarcığında hızlı bir gelişme görülür. Yapılan araştırmalar bu devrenin sonunda kelime sayısının 272'ye (Şahin, 1995: 66) kadar ulaştığını ortaya koymaktadır.

İki ile üç yaş arası 'üç ve daha fazla kelimeli cümleler devresi' başlar. Bu aşamada çocuk, üç- dört kelimeyi bir araya getirerek tek bir düşüncüyü ifade edebilir. Kurduğu cümleler mantıklı ve anlamlıdır. Ancak, dil bilgisi yönünden eksik olabilir. Çoğul ve tekilleri yanlış kullanabilirler (Paycı, 1994: 28). Oluşturdukları cümlelerde özne, nesne ve fiili kullanabilirler. Çocuklar isimlere iyice alışmadan zamir kullanmaya başlamazlar. İlk zamir ikinci yaşın sonunda görülür, üçüncü yaşa kadar kullanılışı sıklaşır (Cole ve Morgan, 1968: 328).

Bu devrede çocukların cümleleri açık ve anlaşılır olmakla birlikte tek cümlede anlatabilecekleri bir fikri iki cümlede anlatırlar ve dil bilgisi hataları yaparlar. Çocuk yetişkinlerin çıkardığı seslerin üçte ikisini öğrenir. Sesli kelimeleri çıkarmada gösterdikleri başarıyı sessiz kelimeleri çıkarmada gösteremezler. Dolayısıyla telaffuzu zor olabilecek ç,r,s seslerini değiştirerek yerine kendine göre kolay bir ses getirirler veya bazı sesleri atarlar (Şahin, 1995: 66–67; Dönmez vd, 2000: 86).

Bebeklik döneminden çocukluk dönemine geçilmesiyle birlikte, dil gelişimi de hızlanır. Çocuk bu dönemde, aralarında sebep-sonuç, zaman, şart ve yer gibi ilişkiler bulunan düşünceleri, birleşik önermeler olarak tek cümleyle ifade edebilir (Özbay, 2006: 120).

Tüm bunlarla birlikte çocukta gelişen bir diğer dilsel beceri de tonlamadır. Çocuk, soru sormak, istek ve emirlerini bildirmek için ses tonunu değiştirerek kullanır.

“Anne şapka” ifadesinde, ses tonu değişikliği ile çocuk, “Anne bu şapka mı” sorusunu sorabilir (Dönmez vd., 2000: 86). Çocuk anlatmak istediklerini, kelimelerle değil tonlama farklılıklarıyla ifade eder.

2.2.3. 3–6 Yaşlar Arası Dil Gelişimi

Çocuk, 3 yaşında konuşma için gerekli tüm sesleri çıkartır. Bu dönemde çocuk, ana dilinin temel yapılarını öğrenir ve kendisini iyi bir biçimde ifade eder (Karakuş, 2000: 93; Dönmez vd, 2000: 87).

Bu yaş çocuklarının dil gelişiminde ben merkezli konuşmalar belirli şekilde yer almaya başlar (Şahin, 1995: 65). Kendisinden söz ederken sürekli “ben” diye konuşur. Bununla birlikte ‘sen’ ve ‘seninki’ gibi zamirleri de kullanılır. Bu yaşa gelene kadar sürekli olarak isimleri kullanan çocuk artık onlar yerine zamirleri kullanmaya başlar. Ninni, tekerleme ve çocuk şarkılarındaki kelimeleri öğrenme heves ve eğilimi artar (Özbay, 2006: 121; Karakuş, 2000: 93).

Çocuk 3 yaşında başlayıp 7 yaşına kadar devam eden ben merkezli konuşmalarda birçok dil hataları yapmaktadır. Çocuk bu tür konuşmalarda zamir ve sıfatları yanlış kullanabilir, önemli hususları atlayabilir, olayları yanlış sıralayabilir ve sebep-sonuç ilişkisine bakmadan karmaşık ifadeler kullanabilir (Şahin, 1995: 67).

3 yaşından sonra çocuğun kaydettiği bir diğer dilsel gelişme de sürekli soru sormasıdır. Soru cümlelerinde neden, niçin ve nasıl sözcüklerini kullanır. Sesin şiddetini ve tonunu ayarlar ve fısıltılı konuşabilir (Şahin, 1995: 67).

3–4 yaş arasında çocuğun kelime hazinesi, 900 civarındadır. Cümlelerinin yarısı dil bilgisi kurallarına uygundur. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kavrar ve ifade eder (Dönmez vd., 2000:87).

4–5 yaşlarında dil kolay ve doğru kullanılan bir araçtır. Sözcük sayısındaki artış devam eder (Watson ve Lowrey,1967 akt. Aydın ve Temel, 1998:119). 3 yaşına göre daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlar. Çocuklar, cümleler arasındaki ilişkileri anlama ve ifade etme becerilerini geliştirirler. Örneğin, “Annem bulaşıkları yıkıyor. Ben

onları kuruluyorum.” ifadesi cümleler arasındaki ilişkileri anladığını gösteren bir örnektir (Karatepe, 1992: 41).

Çocuklar, 4 yaşından sonra sekiz kelimeden oluşan cümleler kurabilirler. Bütün kelime türlerini kullanmakla beraber en az kullandıkları kelime türleri ise edat ve ünlemlerdir (Yıldız vd., 2006: 29). Çocuk bu yaşlarda, üstünde, altında, içinde, üzerinde, arkasında gibi edatları rahatlıkla kullanabilmektedir. Bu yaştaki çocuğun kelime dağarcığı ortalama 1500–2000 kelimeden oluşmaktadır (Yapıcı, 2004: 5).

Çocukta 3 yaşından sonra gelişmeye başlayan soru sorma alışkanlığı, beş yaşında öğrenme ihtiyacının artmasıyla birlikte iyice artar. Çocuk, duyduğu her kelimenin anlamını öğrenmek ve kullanmak ister (Özbay, 2006: 121).

5 yaşındaki çocuklar, dili çok değişik şekillerde ustaca kullanırlar. Bilginin kişiden kişiye aktarılması, düşüncelerin ifadesi ve birçok işin anlaşılması için dilin kullanıldığını öğrenirler. Çocukların çevre ile ilişkileri arttıkça dil becerileri gelişmeye ve açıklık kazanmaya devam eder. Beş yaşındaki çocuk, yetişkinin kazandığı, birleşik dil sisteminin tüm temel prensiplerini kazanmış olur (Karatepe, 1992: 41).

Okul öncesi bu dönemde çocuğun en çok kullandığı kavram “anne” kavramıdır. Bunu ev ve aile ile ilgili kavramlar takip eder. Beş yaşından sonra arkadaş kelimesini kullanır ve bununla beraber kavga, küsme, barışma ile ilgili kelimelerin sayısı fazlalaşır (Yapıcı, 2004: 15; Karakuş, 2000: 93).

Okul çağına gelinceye kadar çocuğun kelime dağarcığı ortalama 2000–2500 civarındadır (Yapıcı, 2004: 15). Ancak, sözcük dağarcığını tespit araştırmaları daha çok yabancı araştırmacılar tarafından ve yabancı çocuklar üzerinde yapılmaktadır. Okula yeni başlayan Türk çocukların kelime dağarcığını belirlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının yaptırdığı çalışmada kelime dağarcığı ortalama 3000 olarak belirlenmiştir (Özbay, 2006: 122).

0–6 yaşlar arasında çocuklar, başta anne olmak üzere, çevresindeki diğer insanlarla, nesnelerle, varlıklarla etkileşim içindedir. Bu etkileşim sonucu çocuk dilini

edinir ve geliştirebildiği oranda geliştirir. 6 yaşından sonra, okul ile tanışan çocuğun dil gelişimi planlı, programlı hâle gelir.

2.2.4. 7–12 Yaşlar Arası Dil Gelişimi

Yukarıda da belirttiğimiz gibi okul öncesi dönemde çocuk, ailesinin ve çevresinin etkisiyle dilini geliştirir. Bu nedenle anne ve babanın almış olduğu eğitim, ailenin ekonomik durumu, yaşanılan sosyal çevre, çocuk sayısı gibi etmenler çocuğun dil gelişimini önemli ölçüde etkiler. Bu etmenlere bir de bireysel farklılıkların eklenmesi, okul çağına gelmiş çocukların dil gelişimlerinin ne kadar farklı seviyelerde olduğunu /olabileceğini göstermek için yeterlidir.

Bu dönemde çocuk ilkokula başlaması nedeniyle daha önceki dönemlerde edindiği bireysel hareket etme alışkanlığından kurtulur, sosyalleşmeye başlar. Bu nedenle dilin sosyalleşmedeki rolü artar. Sosyal olaylarla ilgili kelime ihtiyacı artar. Bu dönemde 4–5 yaşlarına göre konuşmaları değişir, ifade güçleri daha da zenginleşir (Karakuş, 2000: 94).

Okul yıllarının başlamasıyla birlikte, dil gelişiminde çocuğun doğal yollarla kazandığı dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerileri de eklenir. Daha doğmadan önce yaptığı bir faaliyet olan dinleme ve ağlamalarla başlayan konuşma serüvenine, sembollere dayanan yazma ve okuma becerisi girmektedir.

Yedi yaşına kadar çocuk, ailesinden ve çevresinden sözlü dili öğrenir. Bu dönemden sonra yazı dilini öğrenmeye başlar. Okuma- yazma, sözlü dile göre farklı beceriler ve zihinsel işlevler gerektirir (Yıldız vd., 2006:30). Bu nedenle, görme işlevine dayanan okuma becerisini kazanabilmek için çocuğun, harfleri iyi tanıması, harfleri birleştirme kurallarını iyi kavraması gerekir.

Bu dönem, somut işlemler dönemidir. Bu nedenle çocuk, kuramsal ve soyut bilgi yığınlarını anlamakta zorlanır. Kendisine öğretilmeye çalışılan yeni şeyleri, daha önceki bildikleriyle birleştirerek ve somutlaştırarak anlamaya çalışır (Özbay, 2006:123). Örneğin, ilk okuma- yazma eğitiminde harfler somutlaştırılarak sunulmaktadır. Harfleri

tanımaya çalışan çocuklara, “s” harfi, yılanın sesi ve şekli nedeniyle yılan olarak öğretilmekte ve bu şekilde somutlaştırılmaktadır.

Yedi yaşındaki çocuk etrafındaki şeylerin farkını görür ve onları bu farklarına göre adlandırır. Bu yaştaki bir çocuk kelebekle sineğin, tahta ile camın, taş ile yumurtanın farkını bilir ve her birinde onu diğerlerinden ayırt eden bir kalite görür (Cole ve Morgan, 1968: 328). Farklarını gördüğü nesneleri sınıflandırmaya ise 8 yaşında iken başlar (Özbay, 2006: 124). Ancak sınıflandırmaları genel durumlarına göre değil, kendi kavrayışına göre yapar. Örneğin gümüş ve demir zor kırılır, elma ve şeftali yenir, odun ve kömür yakılır gibi (Cole ve Morgan, 1968: 328).

7–12 yaşlar, çocukların hızlı büyüme dönemleridir. Fakat bütün çocuklar aynı hızda gelişme göstermez. 7–8 yaşına kadar cinsiyet ayrımı yapmayan çocuk, cinsiyet ayrımı yapmaya ve arkadaşları buna göre seçmeye başlar. 9 yaşından sonra cinsiyet ayrımı iyice artar ve karşı cinse karşı üstünlük kurma gayreti gösterir (Özbay, 2006: 124).

9 yaşındaki çocuk, bilgilerini artırmak ve eğlenmek için basit hikâyeleri, tabelaları veya büyük punto gazete haberlerini okur. Çocuğun ilgisi yazılara kaydığı için kitaplardaki resimler ikinci plana düşmektedir (Karakuş, 2000: 95; Özkan, 2001: 16).

10 yaş; düzenli, huzurlu ve elde edilen bilgilerin özümsemiği, toplandığı ve dengelendiği bir ara evredir. Tipik bir on yaş çocuğu, çocukluğun gerek kendine özgü gerekse genel tüm özelliklerini kendinde toplamıştır (Yavuzer, 1992: 120).

11 yaşındaki çocuk, uzakta bulunan akrabalarıyla mektuplaşmaya başlar. Anlamını bilmediği ve yazamadığı kelimeleri öğrenir (Karakuş, 2000: 95).

2.2.5. 12–14 Yaşlar Arası Dil Gelişimi

Çocuğun 12. yaşı, ortaokula yani ilköğretim ikinci kademeye başlama yaşıdır. Bu dönemde kız ve erkek öğrenciler arasındaki gelişim farkı bir tarafa bırakılırsa çocuk artık ergenliğe doğru adımlarını atmaya başlamaktadır. Bu zamana kadar tek

öğretmenden aldığı dersleri, bundan sonra farklı öğretmenlerden alacaktır. Bununla birlikte ana dili dersleri de özele indirgenecektir (Yıldız vd., 2006:31).

11–12 yaşları soyut işlem dönemidir. Bu dönemin iki evresi vardır (Özbay, 2006: 125):

1. Öğrenci, nesneyi ve olayı görmeden de bunlar hakkında düşünebilir ve kavram geliştirebilir.
2. Öğrenci, kendi düşüncelerini eleştirmeye ve bunların üzerinde düşünmeye başlar.

Bu dönemde kız ve erkek çocuk arasındaki ilgi farklılaşması ortaya çıkmaktadır. Erkek çocuk, macera isteğinin arttığı bu dönemde macera romanlarına yönelmekte, kız çocuklar ise hayalperest ve romantik romanlara yönelmektedir (Özkan, 2001: 17).

11 yaş sonrasında “çocuk kendini tanıtırken, benliğini oluştururken bir kişilik modeli aramakta ve bunun oluşması ve olgunlaşmasında ‘özdeşleşme, bağımsız olma ve sorumluluk’ gibi kavramları kendinde topladığı sürece kişiliğini kurabilmektedir.” (Parlakıyıldız, 1999:199). Bu dönem ergenlik başlangıcı olduğu için çocuklar ya içine kapanmakta ya da isyankâr olmaktadır. Çocukları bu durumlardan arındırmak için seçilebilecek tür biyografilerdir (Özkan, 2001: 17). Çocuk seviyesine uygun yazılmış biyografiler, çocuğun özdeşleşme, bağımsız olma ve sorumluluk kavramlarının şekillenmesine yardımcı olacak edebî bir türdür.

Bu yaş grubunda araştırarak, okuyarak öğrenme becerileri artık güvenilir bir seviyeye gelmiştir. Türkçe öğretmeni, bu dönemde birkaç kaynaktan bilgi toplayarak bir konunun değerlendirilmesi üzerine ödevler verebilir. Bu bilgileri bir makale, bir inceleme yazısı şeklinde yazmasını isteyebilir (Özbay, 2006:126).

Tüm bunlardan hareketle dil gelişimi çocuğun yaşına, fizyolojik, zihinsel ve sosyal gelişimine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Çocuğun dil gelişiminin yaşına uygun olarak gerçekleşmesinde anne, baba ve öğretmenlerin önemli rolü olmaktadır. Anne, baba ve öğretmenlerin çocuğa gösterdiği ilgi, kullandığı kelimeler, uygun

edebî ürünlerle buluşturması, ilgili dönemin en verimli şekilde geçmesini sağlamakta ve çocuğun dil gelişimini hızlandırmaktadır.

2.3.Dinleme Nedir?

“Dinleme; konuşan kişinin vermek istediği sözel iletileri anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Aras, 2004: 1).

Dinlemenin tanımının yapılabilmesi için öncelikle işitmeyle olan ilgisinin açıklanması gerekir. Daha sonraki bölümde bu konuya değinilecektir.

Dinleme, çaba gerektiren bilinçli bir süreç olmalı ve kulağa gelen sesler anlamaya çalışılmalıdır. Birçok araştırmacının yaptığı tanımlardan yola çıkarak, dinleme üzerine birleşilen noktalar şöyle sıralanabilir:

1. Mesajı gönderme/ iletme,
2. Mesajı işitme/ duyma,
3. Duyulan mesajın zihinde anlamlandırılması.

Yine bu tanımlardan çıkarılabilecek bir başka sonuç ise, dinlemenin bilinçli olarak yapılması, duyulan her sesin dinlenmediğidir.

Dinlemek, ilgi, algı ve tepki aşamalarını içeren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı eğitimci ve araştırmacılar, dinlemenin tanımında "tepki" unsurunun mutlaka bulunması gerektiğini söylerler. Bu, vericinin gönderdiği mesajın, alıcı tarafından anlamlandırılmasından sonra, alıcıdan vericiye olumlu veya olumsuz duruma uygun tepkilerin verilmesidir. Bu konuyla ilgili olarak bazıları, gönderilen mesajı alandan, mesajı verene uygun tepkiler vermeyi, dinlemenin tanımı için vazgeçilmez bir öge olduğunu vurgulamakta ve alıcı tarafından uygun tepkiler verilmediğinde ise, dinlemenin tamamlanmış olmayacağını söyleyerek, bunun sadece işitme/ duymadan ibaret olacağını belirtmektedirler. Bunun yanında, dinleme sonunda olumlu veya olumsuz, uygun tepkiler vermeyi farklı bir kategoriye sokanlar da vardır. Bu kategori etkin dinlemedir. Etkin dinleme, etkili iletişim sürecini tamamlayan son adımdır(Kaplan, 2004: 4).

Dinleme, işitmekten ayrı, ruhsal bir olaydır; işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemektir. Zihin işittiğini sözcüklerle değil, tümce tümce anlar. Bu nedenle, dinleme süreci, tümceden tümceye tamamlanmış olur. Dinleme ve anlama, birbirinin başlangıç ve sonucu olan zihin olaylarıdır. Dinlemede zihin, okumada olduğu gibi, etkindir.

Dinlemenin etkenlerini şu zihin nitelikleri ve çalışmaları olarak belirleyebiliriz:

- a) Konuya ilgi,
- b) Dinleme nedeni,
- c) Zihnin olgunluk, yetiştirme düzeyi,
- d) Genel yetenek,
- e) Konunun sunuluşu,
- f) Dinlemeye beden ve zihin yönünden hazır oluş,
- g) Edinilmiş dinleme alışkanlıkları (Göğüş,1978: 228).

Dinlemenin önemi bugün artık bilinen bir gerçektir. Haberleşmeyi hareket haline getiren her ne kadar konuşmacı ise de, dinlemeyi iyi bilmeyen bir dinleyici kusurludur. Konuşulan sözleri anlamak için gerekli beceri düzeyi, diğer bazı unsurların yanı sıra konuşma hızı ve aksana da bağlıdır. En alt düzeyde (eşik düzeyde) bir kişi tarafından, bir zamanda ve normal ya da normalin altında bir konuşma hızı ve heceleri dikkatle belirtilen standart bir aksanda konuşulan sözleri anlamaktan öteye bir şey beklememek mantıklı olacaktır. (Demirel, 2002: 68).

2.3.1. Dinleme-İşitme

Dinleme nedir? İşitme ile dinleme arasında bir fark var mıdır? Öncelikle bu iki kavramı birbirinden ayırmak lazımdır. İşitme, kişinin, iradesiyle olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Dinleme ise kişinin tercihiyle bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür. "Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir." İnsan her şeyi işitebilir,

fakat dinlemeyebilir. Dinleme bir irade işidir. İşitilen sesler arasından seçtiklerimiz, beyinde işitme-yorum alanı denilen bir merkeze gelmekte, o merkezde daha önce toplanmış bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra dinleme merkezi tarafından anlaşılmaktadır. Demek ki dinleme eyleminin gerçekleşebilmesi için insanın iradesiyle seçme yapması gerekiyor. İşte bu sebeple insanın seçerek dinleyebilmesi için sesler arasındaki farkı hızla kavrayabilecek bir yeteneğe ulaşması gerekiyor. Onun içindir ki "dinleme", dört temel dil becerisi arasında sayılıyor. Dinleme olmadan öteki beceriler gelişmiyor.

İnsan, işittiği her sesi dinlemez. İşitme merkezine gelen sesler burada bir süzölmeye tâbi tutulur. İnsan kulağı istese de istemese de hemen hemen bütün sesleri beyindeki ilgili merkezlere ulaştırır. Ses, hafızada ayrıştırılır. Hafıza, bize gelen sesleri tek tek biliyor. Biz bu seslerden anlamak istediklerimizi süzüyoruz. Bütün sesler kulaktan işitme merkezine gidiyor, oradan hafızaya ulaşıyor. Hafıza taranıyor ve ses tanımlanıyor. O sesle ilgili bilgiler hafızada bir araya gelerek çağrışımlar yapılıyor. Beş duyu yoluyla algılananlar hafızada ayrı ayrı raflara diziliyor. Bunlar lazım oldukça çıkarılıyor.

İşitme ile konuşma arasında da doğrudan bir ilişki vardır. İşitme yoksa konuşma da olmuyor. Dil ve dil eğitiminin temel amacı sosyalleşme ve iletişimdir. İnsanlar tek başlarına yaşasalardı, dile gerek kalmayacaktı. Demek ki dil birden fazla insanın karşılıklı konuşmasıyla oluşuyor. Bu sebeple konuşma ile işitmeyi, dolayısıyla dinlemeyi birbirinden ayırmak pek mümkün değildir. Dinleme olmadan sağlıklı bir konuşma olamayacağı gibi, işitme kusurları olan insanların konuşmaları da mümkün olamamaktadır. Yapılan araştırmalara göre:

- a) Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyorlar.
- b) Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.
- c) Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyorlar.
- d) Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun süre sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor.

Bütün bunlar da gösteriyor ki konuşmanın en önemli unsurlarından biri dinlemedir. Konuşma ve dinleme birbirinden ayrı düşünülemeyecek iki beceridir. İyi bir konuşma için iyi bir dinleme becerisine ihtiyaç vardır. İyi dinleme beceresi de eğitimle kazanılabilir.

Dinleme beceresi öteki dil becerilerinden daha önce edinmeye başladığımız bir beceridir. Hamileliğin son aylarında bebeğin bazı sesleri işitmeye başladığı söylenmektedir. Küçük yaşlardan itibaren çocuğun dinleme becerisinin gelişmesi çeşitli aşamalardan geçmektedir. İnsan, bebeklik çağında özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında şuurlu olarak dinleme becerisine sahip değildir. Ama bazı sesleri de dinleyebilir. Yine başlangıçta çocuk, dinlerken dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket gibi uyarıcıların etkisiyle dinlemeden çabucak vazgeçer. Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etme konusunda son derece sabırsızdır. Çocuk büyüdükçe kendi deneyimleri ile dinledikleri arasında ilgi kurmaya ve konuşmalara katılmaya başlar. Bu aşamada çocuk, dinlediklerine soru ve yorumlarla iştirak edebilir. Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişme ve algılama gücü 15–16 yaşlarına kadar sürer. Bu yaşların batıda "mecburî eğitim yaşının sonu" olduğuna da özellikle dikkat çekmek isteriz. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren tercih ettiği ve seçtiği sesler daha ziyade duygularına, tutkularına, hayal gücüne bağlı olarak algıladığı seslerdir. Bu, zamanla değişerek ayrıntılara, mantık ilgilerine, doğru anlamalara bağlı dinlemeye yönelir. Kendi düşüncelerini katarak ve eleştirerek dinleyebilme becerisine ancak ileri yaşlara doğru ulaşabilir. Çocuğun bilgi ve algılama becerisi ile dinleme becerisinin gelişmesi arasında doğrudan bir ilgi vardır. Çocuk okul öncesi çağlarda kendisine verilen basit kurallar çerçevesinde dinlediklerini uygulamaya çalışır, zaman zaman da uygular (Özbay, 2001: 10).

İnsan kulağına gelen seslerin gücü ölçülerek bunlar arasında bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre işitme eşiği 0–4 desibeldir. İnsanların işitebildiği ses gücü 20 desibel, fısıltı hâlinde konuşma 20 ile 40 desibel, sakin sokak seslerinin gücü 40 ile 50 desibeldir. Normal konuşma 60 desibel, işlek caddedeki trafik gürültüsü 80 desibel; kapalı yerde makine gürültüsü 110–120 desibel; ağır verici şiddetteki ses 120 ile 140 desibel olarak belirlenmiştir (Yalçın, 2002: 123).

İnsanın, dinleme işlevini yerine getirebilmesi için her şeyden önce işitebilmesi gerekmektedir. İyi bir dinleme için, iyi bir işitme duyusuna sahip olmak gerekmektedir. Öyleyse, dinlemede en önemli faktörlerden birisi de kulaktır. Kulaktaki herhangi bir rahatsızlık, dinlemeyi etkileyen en önemli faktördür ve işitme-dinleme eş anlamlı sözcükler değildir. "Duymak ile dinlemek, aynı anlamda değerlendirilemez. Duymak, ses dalgalarının kulak zarına çarpması; dinlemek ise işittiğimizi anlamak ve saklamak", biçiminde tanımlanabilir, işitilen hatırlanmazsa, dinleme işlemi gerçekleşmiş sayılamaz. Bir bilginin, hafızaya girmiş olması yetmez. Anlamı anlaşılmadan alınmış bilgi, insan için değersizdir. İnsanın kulağına gün boyu binlerce ses gelmektedir ve bu işlem insan iradesinin dışındadır. Ancak, dinlemeyi insan kendi iradesi ile yapmaktadır ve sadece istediklerini dinlemektedir. İşitme, bireyin kendi iradesi dışında olup, kulağa gelen her türlü ses unsurunun beyne gönderilmesidir. Dinleme ise, beyne giren seslerin anlamlandırılmasıdır (Kaplan, 2004: 7).

2.3.2. Dinleme Türleri

Günlük hayattaki dinleme etkinlikleri; bireysel olarak yapılan dinlemeler (radyo dinleme, televizyon seyretme vb.), kişiler arası yapılan dinlemeler (sohbet etme, telefonda konuşma vb.), grup olarak yapılan dinlemeler (metroda, alışveriş merkezinde bir duyuru dinleme vb.) şeklinde gerçekleşir. Bu etkinliklerin tümüne birden bakıldığında dinleme, iki temel grup altında toplanabilir:

1.Etkileşimli Dinleme Etkinlikleri:

Bu grupta yer alan dinleme etkinlikleri cevap vermeyi içerir. Karşılıklı konuşma sırasında gerçekleşen dinlemedir. Etkileşimli dinlemede dinleyici, fazladan sorular sorarak konuşmacıdan konuyu açıklamasını, tekrar etmesini, farklı bir şekilde ifade etmesini isteyebilir.

2.Etkileşimsiz Dinleme Etkinlikleri:

Cevap vermeyi içermeyen dinleme etkinlikleridir. Konferans, konuşma ve radyo gibi dinlemeler bu grup içinde yer alır. Bu tür dinlemelerde dinleyici soru sormak veya başka nedenlerden dolayı araya giremez (Rost, 1994: 3; Rubin ve Thompson, 1998).

Her iki dinleme grubunda da kaynağın gönderdiği mesajların dinleyici tarafından algılanması söz konusu olmakla birlikte etkileşimli dinlemede bu algılama durumu daha büyük önem taşımaktadır. Çünkü karşılıklı konuşmada, konuşan kişinin söylediklerini anında anlamak ve ona göre cevap vermek gerekmektedir. Dikkat dağınıklığı, gürültü vb. nedenlerden dolayı mesaj algılanamamışsa iletişim sürecinin kesintiye uğraması veya farklı yöne kayması söz konusu olabilir. Bu da can sıkıcı durumlar oluşturabilir. Büyük dikkat gerektiren bu özelliğinin yanında etkileşimli dinlemenin avantajlı yönü de vardır. Etkileşimli dinlemede dinleyici, tam anlamadığı bölümlerle ilgili anında sorular sorarak konunun biraz daha ayrıntılı ifade edilmesini veya farklı yönlerinin belirtilmesini sağlayabilir. Bu durumda dinleyerek anlama daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmiş olur.

Etkileşimsiz dinlemede kişi kendi iç dünyasıyla biraz daha fazla mücadele etmek zorundadır. Daha önce belirtildiği gibi düşünce hızı konuşma hızından daha yüksek olduğu için bu tür dinleme etkinliklerinde insan zihni hep öne doğru hamleler yapar. Bu hamleler bazen dinlenen konunun bir yönü ile ilgiliymiş gibi başlar ama sonra düşünce başka noktalara gidebilir. Etkin dinleyiciler iste o anda kendilerini toparlamayı ve dinlemeye dönmeyi başarabilen dinleyicilerdir. Ayrıca etkin dinleyiciler düşünce hızı ile konuşma hızı arasındaki farkı oluşturan bölümde o ana kadar dinlemiş oldukları bölümleri kendi bilgileriyle karşılaştırarak değerlendirme, varsa konuşmacının konuşmasının altında yatan gizli mesajları algılama işiyle uğraşırlar. Ama bütün bunları yaparken bir taraftan da konuşmacının konuşmasını takip ederler. Kısacası konuşma boyunca aktif bir zihnî süreç yaşarlar.

Kaynaklarda dinleme çeşitleriyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır.

Tidyman ve Butterfield (1959: 59) yedi tür dinlemeden söz etmektedirler:

1. Basit Dinleme: Telefon konuşmaları, arkadaşlarla konuşma vb. durumlardaki dinleme.
2. Ayırt Edici Dinleme: Trafikteki sesleri, hayvan seslerini ayırt etmek; bir şeyi vurgularken öğretmenin sesinde meydana gelen değişimleri fark etmek için dinleme.
3. Rahatlama İçin Dinleme: Şiir, hikâye, çeşitli ses kayıtları dinleme.
4. Bilgi İçin Dinleme: Anonslar, düşünceleri listelemek için dinleme.
5. Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme: Farklı kaynaklardan bilgileri düzenleme; bulgular üzerinde tartışma ve bunları özetlemek için dinleme.
6. Eleştirel Dinleme: Bir tartışmada, toplantıda konuşmacının amacını analiz etmek; önyargıları, duyguları, propaganda vb. fark etmek için dinleme.
7. Yaratıcı Dinleme: Hoşlanılan müzik, drama vb. dinleme ve düşüncelerini, hislerini kendi kelimeleriyle ifade etmek için dinleme.

Wolvin ve Coakley (1979, 1985; akt. Tompkins, 1998:262) ile Kingen (2000:265) ise beş çeşit dinlemeden bahsetmektedirler:

1. Ayırt Edici Dinleme: Sesleri ve görsel uyaranları birbirinden ayırt etmek için yapılan dinleme (Konuşma seslerini, müzik tonlarını, çevreden gelen olağan sesleri, birden çok anlamı olan kelimeleri, sözlü iletişime eşlik eden sözsüz iletişim unsurlarını vb. ayırt etmek için dinleme.)
2. Estetik Dinleme: Eğlence ve zevk almak için dinleme (Bu tür dinlemede mesajın duygu ve heyecan uyandırması istenir. Bir hikâyenin, şarkının dinlenmesi estetik dinlemeye örnek olarak verilebilir.)
3. Etkili Dinleme: Bir mesajı, eleştirel yargıda bulunmadan dinleme (Sebepler sonuç ilişkilerini anlamak, gerçek bilgi ile dinleyicinin çıkarım yoluyla edindiği bilgiyi ayırt etmek, önceden bilinen ve yeni edinilen bilgi arasındaki bağlantıları ortaya koymak, ana fikri ve yardımcı fikirleri tespit etmek için dinleme.)
4. Eleştirel Dinleme: Sadece anlamak için değil, puan vermek, değerlendirmek veya yargılamak için dinlemek (Hatalı veya mantıksız tartışmaları tespit etmek, ifade edilen sözlerin altında yatan anlamları ortaya çıkarmak için dinleme.)
5. Empatik Dinleme: Eleştirmeden, empati kurarak dinleme (Yargılardan kaçınarak, tavsiye vermeden, karsıdakinin duygularını anlamaya çalışarak dinleme.)

Kingen (2000), okul ortamlarındaki uygulamaların daha çok etkili, eleştirel ve estetik dinleme üzerine yoğunlaştığını belirtmektedir.

Öğrencilerin her bir dinleme çeşidini nerede kullanacağını bilmesi gerekir. Bu konuda öğretmen, öğrencilere rehberlik etmelidir. Bazı öğretmenler sundukları fikirlerden şüphe eden öğrencilerin davranışları, sözleri yüzünden kendilerini ders anlatırken gergin bir ortam içinde bulabilirler. Aslında öğretmenler o anda öğrencilerinden eleştirel değil etkili bir şekilde dinlemelerini beklerler. Bazen de bunun tam tersi olabilir. Öğretmen, eleştirel dinleme beklentisi taşıırken öğrenciler metni, etkili dinleme çerçevesinde anlamaya yönelik olarak dinlemiş olabilirler (Kingen, 2000: 267–268). Dinleme eğitimi çalışmaları sırasında, dinletilecek metnin özelliğine göre dinleme türünü belirleme konusunda öğretmen, öğrencilerine rehber olmalıdır. Bu, dinleme çalışmalarında istenen noktaya varma ve gelişmeyi sağlamadaki en önemli noktalardan biridir. Herhangi bir dinleme etkinliğinde yukarıdaki dinleme çeşitlerinden biri kullanılabileceği gibi aynı anda birkaç dinleme türünden de yararlanılabilir. Örneğin etkili dinleme sırasında ayırt edici dinleme de yapılabilir. Uygulamalar sırasında öğretmenin, bu konuda da öğrencilere örneklerden hareketle bilgi vermesinde yarar vardır.

Farklı kaynaklarda, yukarıdaki sınıflandırmaların temelinde benzer sınıflandırmalara da rastlanmaktadır. Dinleme türleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmaların olması, bazı dinleme türlerinde (ayırt edici, eleştirel) birleşirse de bu konunun tartışılabilir olduğunun göstergesidir.

2.4.Çocuğun Dinleme Becerisinin Gelişimi

Dinleme becerisi diğer becerilerden farklı olarak çok erken yaşlardan itibaren gelişmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalara göre çocuğun hamileliğin son iki ayında bazı sesleri işitmeye başladığı ortaya çıkmış, gelişmiş Batı ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de "Doğum Öncesi Okulları" açılmıştır. Yapılan araştırmalarda küçük yaşlardan başlayarak çocuğun dinleme becerisinin gelişmesi başlıca şu aşamalardan geçmektedir:

a. Çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında, bilinçli olarak dinleme becerisine sahip değildir. Bazı belirgin sesleri dinler.

- b. Yine başlangıçta çocuk dinlemek için dikkat kesildiği bir anda dışardan gelen ses, ışık, hareket ve benzeri davranışlarla kolayca dinlemekten vazgeçer.
- c. Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etmek konusunda sabırsızdır, söylenenlerden çok, kendisiyle ilgilidir.
- d. Pasif dinleme tepki aşaması yukarıda saydıklarımızdan sonra gelişmektedir.
- e. Dinlediklerinden çağrışım yolu sayesinde hızla kendi deneyimleriyle ilgi kurmaya ve konuşmaya katılmaya başlar.
- f. Bu aşamada çocuk dinlediklerine soru ve yorumlarla katılmaya başlar.
- g. Duygularımız, zihinsel faaliyetlerimiz ve önce kazandıklarımız da dinleme etkinliklerine katılır (Yalçın, 2002: 124).

Dinleme becerisinin gelişmesi, algılama gücünün gelişmesine paralel olarak 16 yaşına kadar sürer. Küçük yaşlardan itibaren daha çok çevresinde seçtiği sesler duygularına, tutkularına, hayal gücüne dayalı algıladığı seslerdir. Bu, zamanla ergenlik çağına doğru biçim değiştirerek ayrıntılara, mantık ilgilerine, sesler arasındaki düzenliliğe, anlam ve mantık dokusuna dayalı bir dinlemeye doğru gider. Kendi düşüncelerini katarak ve eleştirerek dinleyebilme becerisini çocuk ileri yaşlara doğru gerçekleştirebilir.

Çocuğun bilgi ve algılama yeteneği ile dinleme yeteneğinin gelişmesi arasında da doğrudan bir ilgi bulunmaktadır. Çocuk okul öncesi çağlarda kendisine verilen bazı basit kurallar çevresinde dinlediklerini uygular. Kendisini tehlikelerden sakınır veya bunları deneyerek anlar, Bu çağlarda kazanacağı beceri de yalnızca düzenli fakat bilinçli olmayan kazanımlardır. Dış fırçalamanın gerekliliğini bilmeden bu alışkanlığı yönlendirmelerle kazanır. Bunun kendisine getireceği kazanımları, eleştirici ve seçici dinleme alışkanlığını ileri yaşlarda edindiği deneyim ve bilgi birikimleri sonucunda kavramaya başlar. Piaget' in gözlemlerine göre küçük yaşlardaki çocuklarda daha çok basit bilgiler algılanmakta, beyinde bu birikim karmaşık bilgi birikimi hâline zamanla gelebilmektedir. Bu yüzden bilginin akıcılığı ve sürekliliği ilkesi ile çocuğun dinlediklerini yorumlama becerisi arasında da doğrudan bir ilgi bulunmaktadır (Yalçın, 2002: 125).

2.5. Dinleme Becerisinin Gelişimi

"İnsan, bebeklik çağında özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında şuurlu olarak dinleme becerisine sahip değildir. Ama bazı sesleri de dinleyebilir. Yine başlangıçta çocuk, dinlerken dikkat kesildiği bir anda dışardan gelen ses, ışık, hareket gibi uyarıcıları etkisiyle dinlemeden çabucak vazgeçer. Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etme konusunda son derece sabırsızdır. Çocuk büyüdükçe kendi deneyimleriyle dinledikleri arasında ilgi kurmaya ve konuşmalara katılmaya başlar. Bu aşamada çocuk, dinlediklerini soru ve yorumlarla iştirak edebilir. Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişme ve algılama gücü 15–16 yaşlarına kadar sürer. Bu yaşların batıda 'mecburi eğitim yaşının sonu' olduğuna da özellikle dikkat çekmek isteriz. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren tercih ettiği ve seçtiği sesler daha ziyade duygularına, tutkularına, hayal gücüne bağlı olarak algıladığı seslerdir. Bu, zamanla değişerek ayrıntılara, mantık ilgilerine, doğru anlamalara bağlı dinlemelere yönelir. Kendi düşüncelerini katarak ve eleştirerek dinleyebilme becerisine ancak ileri yaşlara doğru ulaşabilir. Çocuğun bilgi ve algılama becerisiyle, dinleme becerisinin gelişmesi arasında doğrudan bir ilgi vardır. Çocuk okul öncesi çağlarda kendisine verilen basit kurallar çerçevesinde dinlediklerini uygulamaya çalışır, zaman zaman da uygular" (Özbay, 2001: 11).

Dinleme becerisi, çocuğun yaşıyla doğru orantılı olarak gelişme göstermektedir. Dinleme becerisinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve bu becerinin alışkanlık haline dönüştürülebilmesi için, ailede gereken eğitim verilmelidir. Bu konuda bilinçli davranan aileler, çocuklarına değişik masallar okumakta ve anlatmaktadır. Okuma veya anlatma etkinlikleri, çocuğun dinleme becerisi üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Kaplan,2004: 31).

Öğretmen, iyi dinlemeye alıştırmacı yöntemler göstermeli ve bunları uygulatmalıdır. Karşılıklı konuşmadan başlayarak dersi, bir inceleme konuşmasını, açık oturumu dinlerken yararlanılacak özel dinleme yolları vardır.

Dinleme, bütün okul etkinliklerini kapsadığı için, bu eğitim yalnız anadili öğretmeninin görevi de sayılamaz; ama bu beceriyi kazanma yollarının öğretilmesi ve uygulatılması daha çok anadili öğretmenine düşen bir görevdir.

Öğrenciler, dinleme yeteneği yönünden çok değişik düzeyler gösterirler. Bunun nedenleri işitme gücünün yetersizliği, bilgi ve sözcük dağarcığının fakirliği, dinleme alışkanlığı edinmemiş olmak, dinleme yollarını bilmemek olabilir. Bunlar öğrenilip ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Derslerde dinlemeye engel olan, rahatsızlık veren özdeksel nedenler de giderilmelidir. Öğretilen dinleme yollarının yalnız okul etkinliklerinde değil, dışarıda da uygulanması öğütlenmelidir (Göğüş, 1978: 231).

2.6. Dinlemenin Diğer Becerilerle İlişkisi

Konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilgi vardır. Bunun başlıca sebepleri arasında konuşmanın birden fazla kişi arasında olması ve tarafların birbirlerini dinlemek zorunda olmalarından kaynaklanmaktadır. Dinleme olmadan sağlıklı bir konuşma olamayacağı gibi, işitme becerisi gelişmemiş olan insanların konuşmaları mümkün olmamaktadır. Doğuştan işitme özürlülerin işitme kusurları giderildikten sonra konuşma becerilerinin de gelişmeye başladığı görülmektedir. Küçük yaşlarda işitme becerilerini yitirmiş olan çocukların konuşma yeteneklerinde de gerileme göze çarpmaktadır. Dinleme, sosyalleşmeye paralel olarak gelişir (Ünalın, 2001: 71).

Yapılan araştırmalar sonucu, dinlemenin diğer dil becerileri ile ilgisi açık bir şekilde kanıtlanmamış olsa bile, dinleme becerisinin insanın diğer dil becerilerini etkilediği kesindir. Örneğin, insanın ana dili edinimi direkt olarak dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Özdemir'in bu konuya dair düşünceleri şöyledir:

Ana dili ile ilgili amaçlar gerçekte çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye yöneliktir. Anlatmayla ilgili etkinlikler konuşma ve yazmadır. Ana dili öğretiminde yer alan bu iki temel etkinlik arasında işlevsel yönden sıkı bağlar vardır. Her ikisinin de yönü dışa dönüktür; bu yönden bunlara verici dilsel etkinlikler diyebiliriz. Anlama gücünü geliştirmeye yönelik etkinlikler ise okuma ve dinlemedir. Yazma ile konuşma arasında nasıl işlevsel yönden bir benzerlik varsa, dinleme ile

okuma arasında da vardır. Her iki etkinlik de özneye, yapıcısına dönüktür. Başka bir deyişle bir tür alıcı dilsel etkinliklerdir. Nasıl duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarım ve yaşantılarımızı karşımızdakilerle paylaşmak için söze ya da yazıya başvuruyorsak sözlü ve yazılı anlatım yollarını kullanmıyorsak; başkalarının duygu ve düşüncelerini, tasarım ve yaşantılarını paylaşmak için de okuma ve dinlemeye başvururuz. Ana dili öğretimini oluşturan bu temel etkinlikler arasında ilişki ağı çok yönlüdür. Sözelimi, okuma ile dinleme arasında işlevsel yönden bir bağıntı bulunduğu gibi, okuma ile yazma arasında da bir ilişki vardır. Çünkü genel anlamda okuma yazılı ve basılı bir sayfaya bakarak onunla iletişime girme edimidir. Bunun gibi konuşmayla yazma arasındaki bağıntı, konuşmayla dinleme arasında da gözlemlenebilir.

Dinleme becerisinin, diğer dil becerileriyle ilişkisi bilimsel bir gerçek olarak kanıtlanamamış olsa bile, bu konuya ait bazı düşünce ve görüşleri dile getirmekte fayda görülmektedir (Kaplan, 2004: 56).

2.6.1. Dinleme ve Ana Dili İlişkisi

Ana dili, insanın doğduktan sonra - hatta anne karnında- ilk duyduğu ve daha sonraları kullanmaya başladığı dildir.

Aksan'a göre "ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumda en güçlü bağlarını oluşturan dildir."

Dil becerileri arasında dinleme, insanın ilk kullandığı becerisidir. Bu anlamda dinleme becerisi özel bir yere sahiptir. Çünkü insan, hayatının çok önemli bir parçası olan dili, dinleme becerisi sayesinde öğrenmekte ve kullanmaktadır. Dinleme, çocuğun yaşamında yer alan ilk ana dili ve anlama etkinliğidir. Birey, okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur.

Hayatın ilk yılında, çocuğun zamanının çoğu, nasıl dinleneceğini öğrenmekle geçer. İşitme, duyma mekanizmasının işlevlerine dayalı olduğu halde, duyma yeteneği doğuştan olurken, dinleme öğrenilir. Bu dönemden sonra çocuk, konuşmaya hazırlanmaktadır. Günlük yaşantılarıyla çocuğun işitmesi uyarılıp, dikkat süreci arttıkça, çocuk mesajları kodlamayı ve kod açmayı öğrenir. İki yaşında, doğrudan iletişim ilişkisine giren çocuk, sözel simgeleri kullanabildiği dilini geliştirir. Dil öğrenmenin temel basamakları, hayatın ilk iki yılında oluşur. Bazı araştırmacılar iki yaşından sonra, çocuğun sentaks, fonoloji ve dilin semantiğini, dilin bütün cümlelerini kurabilmek için gerekli kuralları soyutlayarak edindiğini belirtirler. Bu noktadan hareketle, birey yaşam deneyimlerini, devamlı olarak simgeler oluşturma ve simgeleri kullanma yeteneğiyle sürekli olarak birleştirir (Kaplan, 2004).

Birey, dinleme becerisi sayesinde, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte, konuştuğu dilin hemen hemen bütün özelliklerini kazanmakta ve bunu tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. İnsanın en önemli vasıflardan biri olan ana dili becerisi, dinleme becerisi sayesinde gerçekleşmektedir ve insan dilin birçok kuralını, özelliklerini dinleyerek öğrenmektedir.

2.6.2. Dinlediğini Anlama ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama süreçleriyle ilgili olarak farklı görüşler ortaya atılmıştır. Yangın, konuyla ilgili çalışmasında bu görüşlerden birini şu şekilde açıklamıştır:

Okuyucu dinlediğini anlamada o kadar beceri kazanmıştır ki, az bir dikkat ve gayretle okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında hiçbir fark kalmaz. Okuyucu aynı zihinsel ve dilsel becerileri konuşma sürecinde de kullanır. Bu görüş, " ortak anlama süreci" olarak adlandırılmaktadır. Okumayı öğrenmek, çocuğun daha önceden öğrendiği dilsel işaretleri yeniden öğrenmesi sürecinden başka bir şey değildir. İster dinleme, ister okuma olsun dilsel işaretler aynıdır. Fark, sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamında yatmaktadır. Dinlemede, dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları havada seslerin yayılması yoluyla sinir sistemini harekete geçirir. Okumada, aynı dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları yazı

şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirir. Okumayı öğrenme süreci, çocukların önceden öğrendikleri İşitsel işaretleri yeni görsel işaretlere dönüştürme sürecinden başka bir şey değildir. Ortak anlama sürecine ilişkin yapılan araştırmaların sonucu şu şekilde özetlenebilir: Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri birbirine çok benzeyen süreçlerdir.

Dinlediğini ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ile ilgili olarak son yıllarda farklı görüşler de ortaya atılmıştır. Okuma ve dinleme becerileri, bir paranın iki yüzü gibi düşünülürse, dinleme ve okuma dildeki alıcı becerilerin farklı iki yüzü gibidir. Her ikisi de dilin kullanımının içinde yer almaktadır. Her ikisinde de iletişim açısından avantajlı durumlar bulunmaktadır. Dinleyici, konuşmacının mimiklerinden anlam çıkarma, konuşmacıyı istediği anda durdurma ve açık olmayan noktalarla ilgili soru sorma gibi avantajlara sahiptir. Okuyucu, durma, geri dönme ve tekrar okuma gibi avantajlara sahiptir. Bu farklı avantajlar birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Dinleme ve okuma aynı dilsel yeterliliktedir. Pek çok araştırmacı da dinleme ve okuma becerileri arasında bir ilişki tespit etmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisinin kullanımında görsel işlev ne kadar önemliyse, dinlediğini anlama becerisinin kullanımında da işitsel işlev o kadar önemlidir. Her iki işlev de insanın anlama becerisiyle ilgilidir. Eğer görsel kanal öğrenmenin en önemli yoluysa, işitsel kanal da, bunun hemen ardından ikinciliği alır. Her şeyden önce işitme dil öğrenmede ve kişiler arası ilişkilerde başta gelir. İşitme, bireyin çevreyle ilişki kurabildiği temel yoldur. Gerçekte, birçok yazar, işitsel algılama sürecinin görsel süreçten daha önemli olduğunu söyler. Bazı programlar, okuma yetersizliğini birincil olarak işitme eksikliğine yüklerler ve onun üzerinde dururlar.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik öğretim etkinlikleri, dinlediğini anlama becerisinin gelişimini de etkilemektedir. Sonuçta her iki beceri de zihnin anlama süreci ile ilgilidir. Okuduğunu anlama becerisi üst düzeyde olan bir kişinin, dinlediğini anlama becerisi de üst düzeyde olacaktır. Bu yüzden okuma becerisi, dinleme becerisine doğrudan etki eden bir unsurdur, denilebilir.

2.6.3. Dinleme- Konuşma İlişkisi

Dinleme ve konuşma becerileri birbirinden ayrılmaz iki beceridir. Çünkü biri olmadan, diğerinin olması düşünülemez. Bir iletişim sürecinde mesajı gönderen olması gerektiği gibi, o mesajı alan birinin de olması gerekir. "Çocukken dinleme yoluyla öğrenmeye başlarız, aslında bu konuşmayı da dinleme yoluyla öğrendiğimiz anlamına gelir".

Yalçın'a göre konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilgi bulunmaktadır. Bunun başlıca sebepleri arasında konuşmanın birden fazla kişi arasında olması ve tarafların birbirlerini dinlemek zorunda olmalarıdır. Dinleme olmadan konuşma olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır. (Kaplan, 2004: 56). Yapılan araştırmalara göre:

1. Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyorlar.
2. Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.
3. Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyorlar.

Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun süre sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor (Özbay, 2001: 10–11).

2.7. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi

Dinlediğini anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için, aşağıdaki etkinlikler faydalı olabilir:

1. Öğretmen, çocukların seviyesine uygun, ilgi çekici bir metni sınıfa getirir ve yüksek sesle okur. Okuduğu metinde geçen ana ve yardımcı fikirlerin veya başka hususların tespiti için de onlara önceden hazırladığı bir kâğıt dağıtır. Bu kâğıtta metinle ilgili sorular bulunur. Öğretmen, öğrencilerden bu kâğıttaki uygun yerlere soruların cevaplarını yazmalarını ister. Cevaplama işi bittikten sonra metni tekrar okur ve öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlamış olur.

Metni okurken öğrenciler kâğıdı dolduracakları için dikkatle dinlemeleri gerekecektir. Bu da onların dinleme becerilerini geliştirecektir (Özbay, 2001: 12).

2. Bir başka çalışma da dilin kalıplarını dinleterek anlama becerisi kazandırma faaliyetidir. Bu da psikolinguistikte uygulanan bir yöntemdir. Dinlediğimizi anlama hızı eğitimle geliştirilebilir. Dinlettiğimiz metinlerdeki kalıplardan hareketle hızla kavrama becerisi kazandırılabilir. Kulağımız sesleri parça parça işitmiyor. Bir bütün hâlinde işitiyor. Ses grupları anlam bütünlüğü içerisinde beynimize giriyor ve yorumlanıyor. Yorumlanırken anlam grubunun öncekiyle sonraki arasında bir ilgi kuruluyor. Gelecek anlam grupları da çağrışım yoluyla, tahmin ediliyor ve hızlı anlama gerçekleşiyor. Öğretmen, bazı dil kalıplarının üzerinin kapatıldığı bir metni dağıtır. Bu kalıplar meselâ, ne ne, ya ya, -an, -en, -dan, -den olabileceği gibi kelime seviyesinde de olabilir. Edatlar ve son ekler kapatılırsa çocuk hızla okunanı anlayabilir. Çünkü bunlar dilimizin en zengin unsurlarıdır. Cümle yapısında edat ve son eklerin önemli bir yeri vardır. Cümlelerin anlamını bunlar sağlar. Öğrenci metni okurken ya da dinlerken üstü kapatılmış kalıpları, ekleri, kelimeleri tamamlar. Böylece kalıbı öğrenmiş olur. Böyle bir metni öğrencilere dağıtmadan da okuyabilir ve dinleyip tamamlamalarını, dolayısıyla anlamalarını sağlamaya çalışabiliriz. "Metni okuyorum, metindeki eksik yerleri siz tamamlayacaksınız." deyince bütün sınıf dinleme merkezini psikolojik olarak hazırlar.

3. Görsel ve işitsel araçlardan faydalanarak öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilebilir. Öğretmen, günümüz eğitim-öğretim teknolojilerinden mutlaka yararlanmalıdır. "Öğretim araçlarından bazıları iyi dinleme alışkanlığı kazandırmada öğretmenlere yardımcı olabilir. İyi bir dinleme becerisi geliştirebilmek için hafızanın sesleri birbirinden ayırması şarttır. Sesleri ayırma eğitiminde kullanılabilecek işitsel araçların başında teyp ve radyo gelir. Ayrıca görsel-işitsel araçlardan olan televizyon ve videodan da yararlanılabilir. Değişik sesler banda kaydedilerek öğrencilere dinletilir. Bunun için de değişik araba sesleri, kuş sesleri, müzik vb. tercih edilebilir." (Özbay, 2001: 13).

Dinleme becerisinin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda ses kayıt cihazları kullanılmaktadır. Çocuklara ilgi ve düzeylerine uygun, daha önce sözlerini bilmedikleri şarkılar dinletilmekte ve çocuklardan sözlerini yazmaları istenilmektedir. Çocukların hepsi

şarkı sözlerini tam ve eksiksiz yazıncaya kadar şarkı dinletilmeli; tam yazamayanların yazamama sebepleri bulunarak öğrenciye anlatılmalıdır. Şarkı dinletme çalışmaları yaptırılıp, daha sonra şarkının sözleri içinden anahtar söz gruplarının çıkarılarak, öğrencinin şarkıyı dinlerken bu boşlukları doldurmasını isteme şeklinde yapılabilir. Bu durumda dilin yapı özellikleri göz önünde bulundurularak şarkının ana söz gruplarının çıkarılması ve ona göre dinletilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen, yukarıda anlattığımız, dilin gramer kalıplarına ait bazı özellikleri boş bırakarak, dinlenen şarkıdan bu kalıp özelliklerini doldurmasını isteyebilir. Anlam gruplarını oluşturan yapıya bir kulak verme alışkanlığının kazandırılmış olması da çocuğun dinlediklerini daha hızlı kavramasına sebep olacaktır. (Yalçın, 2002:129).

4. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde sınıfta uygulanan metot ve tekniklerin etkisi büyüktür. "Küme çalışmalarına, dramatizasyona, tartışmalara ve öğretmenin açıklamalarına imkân veren bir öğretim ortamı içerisinde öğrencilerin eline hem konuşma hem de dinleme için sayısız fırsatlar geçecektir. Sınıf yönetiminde başarılı bir öğretmenin rehberliği altında her ders saati, yalnız öğretmeni değil, arkadaşlarını da dinleyen başka öğrencilere de yararlı ve zevkli tecrübeler kazandırabilir. Böylece dinleme, tıpkı konuşma, yazma, okuma gibi sınıf içi çalışmaların doğal bir parçası hâline gelebilir. Ayrıca öğretmenler ders dışı faaliyetler çerçevesinde de çocukların dinleme becerilerini geliştirici fırsatlardan yararlanılabilir. Film veya tiyatro seyrettirme, eğitsel kollarda görev verme, konferanslara katılma vb. Sadece Türkçe veya edebiyat öğretmenleri değil her öğretmen bu eğitim faaliyetlerini aynı zamanda birer dinleme eğitimi fırsatı olarak görmeli ve değerlendirmelidir.

5. Dinlediğini anlama becerisini geliştirme yollarından bir diğeri ise, telsiz telefon ve kulaktan kulağa oyunu oynamaktır. Sözcükleri veya cümleleri aktarma, diğer arkadaşına aktarma sırasında hata yapan öğrenciler oyundan çıkarılır ve oyun böylece devam ettirilir. Oyundan çıkarma kuralı, öğrencilerin dikkatlerini söylenen sözcük veya cümleye vermelerini sağlar.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, kulaktan kulağa oyununun yanında, halk arasında yaygın olarak kullanılan mani, bilmece ve tekerlemelerden de faydalanılabilir.

"Halk edebiyatımızda zengin bir yere sahip olan mani, bilmece ve tekerlemelerle yapılan çalışmalar; yeni maniler üretmeye, bilmecelerin karşılığını hızla vermeye yönelik uygulamalar çocukların dinleme becerilerinin eğitiminde etkin yöntemlerdir. Zaman zaman öğretmen, öğrencilerin kendi yaş gruplarında sık karşılaştıkları problemlerle ilgili örnek durumlar geliştirip, bunu sınıf içinde okuduktan sonra tartışmaya açabilir. Bu, öğrencilerin dinlerken dikkatlerini toplamalarında çok önemli yararlar sağladığı gibi, beynin sol üst yansında yer alan problem çözme becerisini de geliştirmektedir." (Yalçın, 2002: 130).

Dinleme Öncesi Etkinlikler

1. Tanıtma: Dinlenilecek konu hakkında genel bilgi verilir.
2. Kestirme: Konu hakkında tahminde bulunma. Dinlenilecek konunun başlığı söylenir, resim ve ipuçları verilerek metnin kestirilmesi sağlanır.
3. Sahnenin Oluşturulması: Dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Bunda amaç, öğrencilerin duyduklarını görsel olarak da görmelerini sağlamak, böylece metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Bunun için resim, fotoğraf, çizgi resim ve posterler kullanılır.
4. Yeni Sözcüklerin Öğretimi: dinlenecek metinde geçen yeni sözcükler ve gerekirse yeni cümle yapıları öğretilir. Yeni öğrenilen sözcükler, bilinen cümle kalıplarıyla, yeni cümle kalıpları da bilinen sözcüklerle öğretilmelidir.
5. Amaçlı Dinleme: Dinleme etkinlikleri amaçlı yapılmalıdır. Metinler, amaçlı dinlemeyi sağlayabilmek için başlangıç düzeyinde üç kez dinletilmeli ve daha sonra öğrencilerin dinlemeleriyle ilgili genel sorulara cevap vermeleri istenmelidir.

Dinleme Anındaki Etkinlikler

1. Öğretmen metni yüksek sesle okur. Öğrenciler, kitapları kapalı bir biçimde öğretmeni dinler.

2. Öğrencilerden metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulamalara dikkat etmeleri istenir.

3. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrencilerin dinlediklerini tekrar etmeleri istenir.

4. Öğrencilerin amaçlı dinleme sorularına cevap verebilmeleri için dinlediklerini not etmeleri istenir.

Dinleme Sonrası Etkinlikler

1. Dinlenen metin ile ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilir. Bu çalışmanın sınıf düzeyine göre paragraf paragraf yapılmasında yarar görülmektedir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
3. Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması istenir.
4. Metni dinlerken ya da dinledikten sonra duyulanları resimle ifade etmeleri istenir.
5. Öğretmen okurken ya da okuduktan sonra öğrenciler resim ya da şekil çizer.
6. Dinlenen metin ile ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
7. Dinlenenleri yazma ya da dikte etme etkinliklerine yer verilir.
8. Duyulan eksik cümleler tamamlanır.
9. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.
10. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir (Demirel, 2002: 71).

Dinleme öğretimi için öğretmenler öncelikle ders programının verdiği tüm olanaklardan yararlanma yollarını aramalıdır.

Dinleme öğretiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekir. Öğrencilerine iyi dinleme alışkanlıkları kazandırmaya çalışan bir öğretmenin her şeyden önce kendisinin de iyi dinleyicilik niteliklerine sahip olması gerekir.

Dinleme öğretiminde başarı, kullanılan yöntemlerin niteliğine bağlıdır. Dinleme yeteneğinin geliştirilmesiyle ders konularının işlenmesi sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerin türü arasında sıkı bir ilişki vardır.

Dinlemede etkinliğin sağlanabilmesi; dinlemeye hazırlanılması, dikkatin konu üzerinde toplanması ve dinleme amacının belirlenmiş olmasını gerektirir.

Dinlemede esas her şeyi öğrenmek değil konunun ana ve yardımcı düşüncelerini kavramaktır. Dinleme ile ilgili bazı ilkelerin gerçekleştirilmesi etkili bir dinleme için oldukça önemlidir.

Bu ilkelerin başlıcaları şunlardır:

❖ Dinleme eğitime küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. Öğrencilerin düzeyine uygun öyküler okunması, öyküler üzerinde konuşulması ve dramatizasyon etkinlikleri öğrencilerin daha erken yaşlarda dinlemeye karşı bir yatkınlık göstermelerini sağlayacaktır.

❖ Dinleme eğitimi için okulun her türlü olanaklarından yararlanılmalıdır.

Özellikle müzik ve konferans dinleme, film ve oyun izleme, eğitsel kollarda görev alma gibi etkinlikler dinleme zevk ve alışkanlığı kazandırma bakımından çok önemlidir.

❖ Dinleme eğitiminde; kasetçalar, TV, video, bilgisayar gibi modern eğitim araçlarından yararlanılmalıdır.

❖ Dinlemede zihin etkendir. Çocukta dinleme süresi, yaşa ve zihinsel gelişime paralel olarak artar. Okulda dinleme etkinlikleri düzenlenirken bu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

❖ Dinleme öğretiminin başarılı olabilmesi için dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasındaki etkinlikler de önemlidir.

❖ Dinleme öncesi başlıca etkinlikler; dinlenecek konu hakkında bilgi verme, dinlenecek metinde geçen olayların görsel araçlarla canlandırılması, dinlenecek metinde geçen yeni sözcükler ve yeni cümle yapılarının öğretilmesi gibi etkinliklerdir.

❖ Dinleme sırasındaki başlıca etkinlikler; öğretmenin metni yüksek sesle okuması, öğrencilerden metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulamalara

dikkat etmelerini istemesi, öğrencilerin dinlediklerini yinelemelerinin istenmesi gibi etkinliklerdir.

❖ Dinleme sonrası başlıca etkinlikler; öğrencilerin dinlenen metin ile ilgili sorulara yanıt vermeleri, metin ile ilgili resim ya da cümleleri olay sırasına göre dizmeleri, dinlenen metne uygun başlık önermeleri gibi etkinliklerdir.

Dinlemede en önemli noktalardan biri de dinleyenin, dikkatini o konu üzerinde toplamasıdır. Dikkat kontrolünün sağlanması ve geliştirilmesi için bazı temel ilkelerin göz önüne alınması gerekir. Bunlar:

- Öğrencinin fiziksel olarak rahat olması,
- Kullanılan araçların, öğrencinin gelişim düzeyine uygun ve ilgi çekici olması,
- Etkinliklerin kısa, basit ve öğrencinin yeteneklerine uygun olması,
- Öğrencilerin ödüllendirilmesi,
- Yönergelerin kısa, net ve anlaşılır olmasıdır (Aras, 2004: 35).

Sınıf İçinde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları:

1. İçinde yanlış bir ad, bilgi ya da tanım geçen bir yazı okutup öğrencilerden bunları bulmalarını istemek.
2. Bir şiir okutup öğrencilerden bu şiirin türünü, ölçüsünü, uyaklarını söylemelerini istemek.
3. Bir makale okutup, öğrencilere yazının amacını, ana düşüncesini ve varsa yazarın ne gibi önerilerde bulunduğunu sormak.
4. Bir fıkra okutup, öğrencilerden bu fıkrayı kendi kelimeleriyle anlatmalarını istemek.
5. Düzeye uygun şiir, tekerleme, mani, masal ve hikâyeler okumak ve okutmak.
6. Yol tarifleri yaptırmak.
7. Dinlemenin öğrenciye kazandıracaklarını öğrencilere bildirmek ve bu konuda öğrencilerin bilinçlendirilmesini sağlamak.
8. Öğrencilerin dinleme konusunda motive etmek.

9. Dinlenen metnin özetlenmesini istemek.
10. Dinlenen metnin resimle ifade edilmesini istemek.
11. Okunan bir metne başlık bulunmasını istemek.
12. Haber ve dizi izlenmesi ardından da bunların anlatılmasını istemek.
13. Radyofonik piyeslerden faydalanmak.
14. Yüksek sesli okuma yapmak, metin okumak ardından cevaplarını istemek, telefon konuşmaları ve röportaj gibi uygulamalar yapmak.
15. Düzeye uygun şarkılar dinletmek (çocuk şarkıları).
16. Dinleme eğitiminde varsa bilgisayardan faydalanmak.
17. Öğrencilere daha önceden sözlerini bilmedikleri şarkılar dinletip ardından öğrencilerden şarkının sözlerini yazmaları istemek.
18. Bir metnin ya da şarkının anahtar söz gruplarını çıkararak bu söz gruplarının ne olduğunu öğrencilerden istemek.
19. Öğretmen öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve aynı zamanda, içinde eğitici unsurlar bulunan bir metni alarak, bu metin üzerinde bazı kelime ve anlam kalıplarını silip öğrencilerine dağıtabilir. Kendisi metni hızla okurken öğrencilerden ilgili yerlere uygun kelime veya söz gruplarını yazmalarını ister ve daha sonra doğrusunu bulma çalışması yaptırabilir.
20. Zaman zaman dikte çalışması yapmak.
21. Okulda veya sınıfta piyesler hazırlamak. Dramatizasyon çalışmaları yapmak.
22. Tartışma ortamları hazırlamak.
23. Eğitsel kollardaki yapılan çalışmalar ve okulun düzenlemiş olduğu programlar hakkında bilgi istemek.
24. Sesli kitaplardan faydalanmak.
25. Öğrencileri, televizyon ve radyodan haber bültenlerini dinlemeye özendirmek.
26. Öğrencilerden radyo ya da televizyon yayınları arasından seçecekleri bir skeç ya da oyunu dinlemelerini istemek.
27. Öğrencileri, okul dışında bir konferansa götürerek ya da göndererek onlardan, verilen konferansta not tutmalarını istemek.
28. Öğrencileri kümelerle ayırarak her kümeyi sanat değeri taşıyan bir filmi izlemekle görevlendirerek, öğrencilerden bu filmler üzerinde görüşlerini yazmalarını istemek (Aras, 2004: 40).

2.8. İlköğretim Okulları Türkçe Programında Dinleme Becerisi

Anadili öğretimi, ilköğretim süreciyle başlayan okul türü öğrenmede bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu genel amaca dilsel beceriler olarak da adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört etkinlik alanının birbirini bütünleyen uygulamalarıyla varılır (Sever vd. 2006: 13). Sever (2000: 5)’te belirtildiği gibi anadili öğretiminde genel olarak bireylere; doğru açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçlar bulunmaktadır.

Anadili öğretiminin en temel özelliği bilgi vermeden çok beceri kazandırmayı amaçlamasıdır. Anadili öğretime gereken önemin verilmesi ve bu anlamda da etkinliklerin düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum Sever vd. (2006: 17–18)’de:

‘Dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleri, bilgi vermekten çok uygulamalarla anlam kazanır. Çünkü dinleme, konuşma, okuma, yazmanın ilke ve kurallarına ilişkin verilecek bilgiler ne denli önemli ve kapsamlı olursa olsun, bunların öğrencilerin yaşamlarında yerleşik davranışlara dönüşebilmesi için uygulamalarla sınanması gerekir. Nasıl ki “Yüzme suda öğrenilir.” sözü yüzme öğrenebilmek için suya girmeyi ve kulaç atmayı bir gereklilik olarak yansıtırorsa; dilsel becerilerin geliştirilmesi için de öğrencilere, bu becerilerini kullanabilecekleri, sınayabilecekleri eğitim ortamları yaratılmalıdır. Bilinmelidir ki öğrenciler bu becerileri yineledikçe geliştireceklerdir. Türkçe öğretiminde yalnızca kuramsal bilgilerin, bir metinle ilişkilendirilmeyen soyut dil alıştırmalarının öğrencileri ezberlemeye yönelteceği, öte yandan uygulanmayan bilgilerin de kısa sürede unutulacağı bilinmelidir.’ biçiminde vurgulanmıştır.

Herhangi bir eğitim kurumunda, eğitim ve öğretim etkinlikleri bir arada yürütülür. Ancak, şimdiye kadar yürürlükte bulunan eğitim programlarının, öğretim üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, doğal olarak dil becerilerini de etkilemektedir. Özbay (2001: 9)’da dinleme edimine ilişkin etkinliklerin diğer

becerilere oranla daha az yer verildiği dile getirilmektedir ve aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

‘Değişik kademedeki okullarımızda Güzel Konuşma, Güzel Yazma, Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Okuma Teknikleri, Hızlı Okuma, Diksiyon gibi dersler bulunmasına rağmen dinleme ile ilgili dersler pek yer almamaktadır.’

Eğitim programlarında da bu konuya çok az yer verilmekte, bu becerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak neler yapılabileceğinden ise hiç bahsedilmemektedir. Hâlbuki günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan problemlerin başında doğru ve iyi dinleme alışkanlığının kazanılmamış olması gelmektedir.

Bu sebeple, yetişmekte olan çocuk ve gençlerimize, iyi bir dinleme becerisini okullarımızda kazandırmamız gerekmektedir.

Dinleme edimine ilişkin olarak Türkçe öğretimi programlarında ilk kez 1968 programında bahsedilmektedir. Bu durum 1968 programında:

1. Öğrencileri, sözle ve yazıyla ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak.

2. Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatma kudretini kazandırmaktan söz edilmişse de öğrencilerin duyduklarını nasıl iyi ve doğru anlayacakları tam olarak ifade edilmemiş, açıkta bırakılmıştır. İlk defa 1968 ilköğretim müfredat programında “dinleme eğitimi”nden doğrudan söz edilmiş, öğrencilerin her sınıfta “dinleme ve izleme tekniği bakımından” kazanacakları davranışlar bağlamında dile getirilmektedir (Özbay, 2005: 96).

Özbay (2005: 96–97)’de 1968 programından sonra çıkan Türkçe programlarını karşılaştırmalı olarak aşağıdaki biçimde özetlemektedir: 1981 yılına kadar, programlarda öğrencilere kazandırılacak davranışlar kısmında öğrenci düzeyine uygun bir basamaklandırma ve somut ölçütler bulunmamakla beraber, 1981 yılından sonra bu eksikliğin önemli ölçüde kapatıldığı görülmektedir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nı değerlendirirken, bunun, önceki programlara göre daha açıklayıcı olduğunu ve birtakım eksiklerin giderildiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı'nın en belirgin özelliklerinden birisi, öğrencilere kazandırılacak beceri ve alışkanlıklardan söz ederken bir basamaklandırmaya uyulduğu “basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora” gibi kimi öğretim ilkelerine dikkat edildiği görülmektedir.

Örneğin, Dinleme ve İzleme Tekniği bakımından I. sınıfta ‘3 – 5 dakikalık bir masalı dinleyebilmek, 3 – 5 dakikalık bir filmi izleyebilmek’ amaçlanmış iken bu süre, II. sınıfta, ‘5-8 dakikalık bir masal ya da öyküyü, 5 – 9 dakikalık bir filmi’, III. sınıfta ‘8 – 10 dakikalık masal ya da öyküyü, 8- 10 dakikalık filmi dinleyip izleyebilmek’ olarak belirlemiş; bu basamak basamak art arda VI. Sınıfta ‘25 – 30 dakikalık bir konuşmayı, konferansı vb. dinleyebilmek, VII. sınıfta ‘30 – 35 dakikalık bir konuşmayı, konferansı vb. dinleyebilmek, VIII. sınıfta 35 – 40 dakikalık bir konuşmayı, konferansı dinleyebilmek ve ilginç yönlerinden not alabilmeye dek yükselmiştir.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na bakıldığında, dinlediğini anlama becerisinin öneminin vurgulandığı, buna rağmen ilgili hedef davranışlara, öğretme-öğrenme durumlarına ve sınama durumlarına yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da Türkçe derslerinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemektedir.

Dinlemeyle ilgili bölüm, programın ‘Açıklamalar’ kısmında şu şekilde ifade edilmektedir: “Doğru anlamak demek; bize aktarılmak istenen bilgi, duygu, düşüncüyü olduğu gibi bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde, bütün boyutları ile kavramak demektir. Bize anlatılmak isteneni, bazen yer yer atlayarak algılarız; böyle durumlarda biz, söyleneni eksik anlamışız demektir. Tam anlamak ise bir duygu ya da düşüncüyü kendi akışı içinde, kopukluklara uğramadan anlamaktır.

İyi bir ana dili eğitimi görmüş kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşüncüyü, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir. Yazılı bir metni böylesine anlamak ise sözlü anlatılanı anlamaya göre daha karmaşık bir iştir. Çünkü yazılı metinde önce yazıyı, yazıdaki

düğüm noktalarını çözmek gerekir. Bunun içindir ki okullarımızda okumaya, yazılı bir metni anlatmaya büyük önem verilmektedir. Bu, yerinde bir tutum olmakla birlikte günümüzde görsel ve işitsel araçların hızla gelişerek günlük hayatımızda çok etkin bir rol kazanmış olması, dinleyerek, dinlemesini bilerek anlamayı da ön plana getirmiş bulunmaktadır. Toplumsal ve demokratik yasayışın gelişmesi, radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamamanın önemini büyük ölçüde artırmıştır. Bu yüzdendir ki yazılı metinlerin okunup anlaşılmasının yanında, dinlenen bir konuşmanın veya konferansın anlaşılmasına da büyük önem vermek gerekir. Yani yalnız okunulan metni anlama değil, konuşulan ve dinlenileni anlama da Türkçe dersinin etkinlikleri arasındadır (MEB, 2002: 7-8).

MEB (2002:7)'de Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın Genel Amaçlar bölümünde, dinleme becerisi ile ilgili olarak şu amaçlar sıralanmıştır:

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücünü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak.

Programın genel amaçlarında dinleme ile ilgili yukarıdaki üç madde yer alırken, Özel Amaçlar bölümünde de dinleme becerisi ile ilgili şu amaçlara yer verilmiştir:

1. Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme alışkanlık ve becerisini, düzeylerine uygun duygu ve düşünce ürünlerini, konuşmaları, güncel yayınları anlayabilecek, eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek ölçüde geliştirmek;
2. Dinleme, izleme, okuma ve anlama ile ilgili becerilerini, kaynaklara başvurarak içinde yasadıkları yurdu, toplumu, dünyayı daha iyi tanımaları, sevmeleri için kullanabilme yöntemini kazandırmaktır (MEB, 2002: 12).

Programa göre dinleme becerisi bakımından altıncı sınıfların şu davranışları göstermeleri amaçlanmıştır:

1. 25–30 dakikalık bir konuşmayı, konferansı vb. dinleyebilmek;
2. Radyoda, televizyonda, ilgi duyduğu haberleri vb. yayınları dinleyip izleyebilmek;
3. Bir sınıf içi tartışmasını dinleyip izlemek;
4. Düzeyine uygun bir filmi, röportajı, oyunu, müsamerayı izleyebilmek (MEB, 2002: 12).

Türkçe programında, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bazı bölümlerin olmasına karşın, bunun yeterli olmadığı görülmektedir. Özbay (2005: 100)’de program geliştirme çalışmaları yapılırken okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi konularına verilen önemin dinleme becerisine de verilmesi gerektiği dile getirilmektedir.

2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ve bu alanlara yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar” dan oluşmaktadır. Programın “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, dil bilgisi” öğrenme alanlarından oluştuğu ifade edildiği hâlde amaçlarda, temel dil becerilerinden olan “dinleme” hakkında bağımsız bir madde bulunmamakta; bu beceriden bazı maddelerin arasında bahsedilmektedir:

1. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
2. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
3. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
4. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları (MEB. 2006: 4).

Türkçe programına göre dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir biçimde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların yaşamın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi

gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle öğrencilerden dinlediklerini/ izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Programda dinleme/izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları yaşama geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Programın bu bölümü “hazırlık yapma, dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma ile söz varlığını zenginleştirme” amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum yaşamına etken birer dinleyici /izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Aşamalı birer süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum yaşamına etken bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir.

Dinleme/izleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla programda, öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır. Bu formların kullanılması dinleme/izleme sürecini verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır (Özbay, 2005:103-104).

MEB (2006: 10) Programın temel dil becerilerinin dağılım oranları gösterilmiştir. Dağılımda dikkati çeken husus oran olarak programa yansıyan dil becerilerinde en düşük oran %15 ile dinleme becerisidir. En yüksek oran ise %30 ile okumaya ayrılmıştır. Her sınıf düzeyinde (6–7–8) bu oranlar aynıdır. Aşağıdaki tabloda beceri oranları dağılımı gösterilmiştir.

Tablo - 1 Temel Dil Becerileri Dağılım Oranları

TEMEL DİL BECERİLERİ	ORAN(%)
DİNLEME/İZLEME	15
KONUŞMA	20
OKUMA	30
YAZMA	20

Tabloda, Türkçe programlarında dinleme becerisine, ders kitaplarında, sınıf içi etkinliklerde ve Türkçe derslerinde yeterince zaman ayrılmadığı görülmektedir. Türkçe derslerinde dinleme ile ilgili etkinliklere yeterince yer verilmemesinin temelde iki nedeni vardır. Bu nedenlerden birincisi dinleme becerisinin öneminin tam olarak kavranmaması, ikincisi ise bu konuda yeterli bilgiye sahip olunamamasıdır.

Özbay (2005:126)' da Türkçe programlarında ve derslerinde dinleme becerisine yeterince yer verilmemesinin nedenlerini şöyle sıralamıştır:

1. Türkçe programlarında dinlediğinin anlama ile ilgili hedef davranışlar, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi ve açıklama bulunmamaktadır.
2. Türkçe derslerinde, dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye dönük etkinliklere yeterince yer verilmemektedir.
3. Herkes birbirinin dinlemeyi bilmediğinden ya da dinlediğini anlamadığından yakınmaktadır.

Bu belirlemeler Türkçe öğretiminde dinleme edimine gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Ancak Türkçe programlarına bakıldığında gittikçe dinleme edimine daha fazla yer verildiği de görülmektedir.

Türkçe programında (2006, 6-7-8. Sınıflar) yer alan 6. sınıf dinleme kazanımları aşağıdaki şekildedir:

Dinlemeye/izlemeye hazırlık yapma

1. Yer seçer, araç gereçlerini hazırlar.
2. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin başlığından/adından/konusundan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.
3. Dinleyeceği/izleyeceği kişi ve konu hakkında bilgi edinir.
4. Dinleyeceği/izleyeceği konu ile ilgili sorular hazırlar.

Dinleme/izleme kurallarını uygulama

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
2. Beden dilini kullanarak dinlediğini gösteren olumlu davranışlarda bulunur.
3. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.
4. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
5. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme

1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimelerin farkına varır.
3. Dinlenenlerin/izlenenlerin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
4. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ile amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
5. Dinlediklerinde/izlediklerinde duygusallık içeren ifadeleri ayırt eder.
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki abartılı ifadeleri ayırt eder.
7. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
8. Dinlerken/izlerken olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
9. Kurgulanmış olanla gerçeği ayırt eder.
10. Konuyu, ana fikri/ ana duyguyu belirler.
11. Dinlediğinde/izlediğinde yer alan örneklerin konuyla ilgisini fark eder.
12. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki duygu ve düşüncelerle kendi duygu ve düşünceleri arasında ilgi kurar.
13. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.
14. Görsel/işitsel unsurlarla dinlenenler arasında ilgi kurar.

15. Gelişme ve sonuç bölümlerinden hareketle dinlediğinin/izlediğinin giriş bölümü hakkında fikir yürütür.

16. Dinlediği/izlediği olayların gelişimi ile ilgili tahminde bulunur.

17. Dinlediğinin/izlediğinin sonucunu tahmin eder.

18. Dinlediğinin/izlediğinin öncesi ve sonrasına ait kurgular yapar.

19. Dinlediğini/izlediğini kendi cümleleriyle özetler.

20. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

21. Dinlediklerinde/izlediklerinde millî ve evrensel değerleri fark eder.

Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme

1. Dinlenenlerin/izlenenlerin başlığı/adı ile içeriği arasındaki uyumu sorgular.

2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını düzeltir.

3. Dinlediklerinde verilen örneklerin konuyla ilgisini sorgular.

4. Kendi düşünceleriyle dinledikleri/izledikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyar.

5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel değerlerin hayatla ilişkisini sorgular.

6. Dinlenene/izlenene ilişkin bir sonuca varır.

7. Dinlediklerinde/izlediklerinde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullananları belirler.

Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma

1. Bilgi edinmek, zevk almak ve iletişim kurmak için dinler/izler.

2. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.

3. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.

4. İlgi alanına yönelik haberleri çok yönlü iletişim araçlarından düzenli olarak takip eder.

5. Kitle iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını seçer.

6. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.

Söz varlığını zenginleştirme

1. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
2. Dinleme/izleme sonrası sözlük kullanır.
3. Kelime oyunları oynar.
4. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.
5. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.
6. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili deyim ve atasözleri bulur.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006: 61–62)'de önceki programlardan farklı olarak kazanımlara ulaşma yöntemleri ve teknikleri de verilmiştir.

Bu yöntem ve teknikler aşağıdaki biçimde sıralanmıştır.

Dinleme/İzleme Yöntemleri

Katılımlı Dinleme/İzleme

Amaç: Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar.

Uygulama: Dinleme sırasında başka bir işle uğraşmamak ve konuşmacı ile göz teması kurmak gereklidir. Konuşmacıdan anlatılanlara açıklık getirmesini istemek, konuşmacının sözlerini ve duygularını geri yansıtmak, fikir ve duygularını özetlemek bu uygulamada yapılacaktır.

Uygun yerlerde konuşmacının sözleri özetlenmeli veya söylenmek istenen geri bildirimle verilmelidir.

Dinleyici aşağıdaki ifadeleri kullanabilir:

* “Eğer yanlış anlamadıysam dediniz.”

* “Arkadaşınız hastalandığı için üzgünüz.”

* “Bu durum karşısında nasıl davranacağınızı bilemediğinizden tedirginsiniz.”

Dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, istekte bulunmak veya karmaşık bir probleme çözüm sunmak amacıyla da konuşmacıya sorular sorabilir. Böyle durumlarda not alınarak veya araya girilerek “Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?” gibi açıklama soruları sorulabilir.

Katılımsız Dinleme/İzleme

Amaç: Dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşüncelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır.

Uygulama: Dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde etmek istenilenlere uygun olarak zihinde “Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir.

Not Alarak Dinleme/İzleme

Amaç: Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerden dinleme/izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alınırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları da verilir.

Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma)

Amaç: Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerden konuşmacının veya dinlediklerindeki/izlediklerindeki varlık ve şahıslardan birinin yerine kendilerini koyarak olayları, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir. Bu yöntemle yapılan dinleme/izleme diğer kişi ile aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı gerektirir. Öğrenci, kendini karşısındakinin yerine koyarken o kişiyi iyi kötü, onun duygu ve düşüncelerini de doğru yanlış olarak değerlendirmekten kaçınmalıdır; çünkü ön yargılı yaklaşım karşımızdakini anlamamızı engeller.

Grup Hâlinde Dinleme/İzleme

Amaç: Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde bulunmaları sağlanarak dinlenen ve izlenenlerin tüm yönleriyle kavranmasıdır.

Uygulama:

1. Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara konuyla ilgili yönlendirmeler yapılır. Grupların kendi içinde dinledikleri/izledikleri ilgili soruları cevaplamaları istenir.
2. Bir konunun değişik yönleri farklı gruplarca takip edilir. Grupların birbirleriyle paylaşımında bulunmaları ve konunun bütünü yansıtan bir metin oluşturmaları istenir.

Yaratıcı Dinleme/İzleme

Amaç: Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.

Uygulama: Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir:

1. Katılımsız dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir.
2. Katılımlı dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir.

Konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir.

Seçici Dinleme/ İzleme

Amaç: Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaa yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir.

Uygulama: Seçici dinleme/izleme aşağıdaki şekillerde uygulanabilir:

1. Önceden hazırlanmış sorular dağıtılarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlemeleri/izlemeleri istenir.
2. Dinleme/izleme amacına veya ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden/izlenenlerden bir veya birkaç bölüm/ konu seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir.

Örneğın; hazırlanan bir karşılıklı konuşmada (ğretmen-ğrenci, doktor-hasta, satıcı-müşteri vb.) tarafların birbirlerinin konuşmalarından seçme yapmaları ve bunları sınıfta değerlendirmeleri istenir.

Eleştirel Dinleme/ İzleme

Amaç: Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmadır.

Uygulama: Sunulan bilginin konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı, yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığı hızlı bir şekilde analiz edilmelidir. Bunun için öğrencilerin konuya yönelik olarak aşağıdaki soruları sorma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.

1. Konuşmacının amacı nedir?
2. Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?
3. Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?
4. Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?
5. Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?

6. Çözüm önerileri bilimsel mi? biçiminde sıralanmıştır.

2.9. Çocuk Edebiyatı

En önemli problemlerden biri de oluşturulan edebî ürünlerin, hedef kitle açısından doğru seçilip seçilmediğidir. Bu konuda çocuk edebiyatı kavramının özel olarak, çalışma alanımızı da yakından ilgilendirdiği için ele alınması gerekmektedir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 20 Kasım 1989 tarihinde kabul ettiği ‘Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de ise çocuk şöyle tanımlanmıştır: Ulusal yasalarca daha genç bir yaşta reşit sayılma hariç, 18 yaşın altındaki her insan çocuk sayılır.

Çocuk kavramı 2–14 yaş arasını kapsamakla birlikte bu dönem, alt bölümlere ayrılmaktadır. 2–6 yaşlar arası “ilk çocukluk çağı” olarak adlandırılmakta ve bu çağa “oyun çağı” adı da verilmektedir. Bu çağdan sonra 6–12 yaşları arasını kapsayan “okul çağı” gelmektedir. Son çocukluk çağını ise 12–14 yaşlarını kapsayan “ergenlik çağı” oluşturmaktadır (Oğuzkan, 2000–1: 2).

Ciravoğlu (1997: 9; Bozdağ, (2000: 366), “Henüz yetişkin olmayan ve eğitilmesi gereken, toplumumuzun en genç üyelerinin düşünce dünyasına seslenebilecek sözlü ve yazılı ürünlerin tümüne çocuk edebiyatı denir.” tanımlamasını getirmiştir.

Demiray (1979: 287), çocuklar için hazırlanan yapıtlarda sanat değeri bulunması kadar, çocuk psikolojisinin, eğitim ilkelerinin kılavuzluğuna da gereksinimi olduğunu vurgulamakta ve bu anlayışla ortaya konan ve belli ölçütlere uygun düşen, kimler için yazılmış olursa olsun, çocukların ilgisini çeken yapıtlara çocuk yazını adını vermektedir.

Şirin (2000: 9) ise çocuk edebiyatını “Çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır.” biçiminde tanımlamıştır.

Sever (2003: 9) çocuk edebiyatını, “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.

Şimşek (2006: 543) ise çocuk edebiyatını, edebiyatın taşıdığı her niteliği taşımakla birlikte eğitici yönüyle de öne çıkan bir sanat dalı olarak tanımlamış ve çocuk edebiyatının amacını doğrudan doğruya eğitmek olmasa da çocuğun dil becerisini, hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmek olarak belirlemiştir.

Dilidüzgün (1996: 22) de çocuk edebiyatını; 4 ile 12 arası yaşlara yönelik yazınsal değeri olan, çocuk gerçekliğini duyarlı olarak ele alan, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı verebilecek ve onlara nitelikli okur kimliği kazandırabilecek sanatsal değerli kitaplar olarak nitelemiştir.

Enginün (1987- 1: 37), çocuk edebiyatının iki anlam yüklü olduğunu belirtmektedir:

1. Okuyucu olarak sadece çocukların hedef alındığı eserler (Bu eserlerin gelip geçici mahiyette kaldığı, sürekli bir tesir göstermediği görülmektedir).
2. Bütün insanlığın veya bir milletin malı olan değerli eserlerin çocuklar için yeniden işlenmesi.

Çocuk edebiyatı kavramı ortaya çıkışından günümüze kadar tartışılmıştır. Tartışmaların merkezinde ise böyle bir edebiyat türünün olamayacağı; ihtiyaç olmadığı görüşü vardır. Böyle bir edebiyatın varlığının kabul edilememesi noktasında çocuk ve edebiyat kavramlarına tarihten beri yüklenen anlamlar etkili olmuştur.

Çocuğa küçük bir insan olarak anlam yükleyerek çocuk edebiyatını kabul etmemeyle birlikte, edebî anlamda çocuk edebiyatı kavramını yadsıyanlar da vardır. Enginün (1987-2), çocuk edebiyatını bu açıdan değerlendirmiş ve böyle bir alanın gereksizliğini ifade etmiştir:

“Öteden beri çocuk edebiyatı ve benzeri ayrımlar beni rahatsız etmiştir. Çocuk edebiyatı, salon edebiyatı, kadın edebiyatı vb. gibi tasniflerle kastedilen edebiyat sadece o zümrenin belirli bir dönem için ihtiyacına cevap verir, yani o dönem geçildikten sonra

bir kenara bırakılır. Bundan dolayı çocuklar için, sadece onların okuması için ayrı bir edebiyat yaratmanın gerekli olduğunu sanmıyorum.” (Enginün, 1987–2: 56)

Cemal Süreya (1987) da çocuk edebiyatının varlığını yadsımakta ve çocukların edebiyatla tanışmasının okuma yazma olduktan sonra olması gerektiğini belirtmektedir:

“Edebiyattan ayrı bir çocuk edebiyatı olmaması kanısındayım. Edebiyat bir bütündür. Çocuklar da oradan kendilerine göre koparabildiklerini alırlar. Çocukları küçümsememeliyiz. Bırakalım çocuk da yüzmeyi (okuma yazmayı) öğrendikten sonra bizim girdiğimiz denize girsin... Çocuk henüz “ekmek” diyemiyor da “epe” diyorsa, biz ona kalkıp “epe” diye söz etmeyelim ekmekten. O zaman “epe”den ekmeğe geçiş süreci uzar ya da biz uzatmasını istiyoruz demektir” (Süreya, 1987: 329)

Çocuk edebiyatının varlığı veya yokluğu konusunda bir diğer cepheyi de eğitimciler oluşturmaktadır. Enginün (1987–2), eğitimcilerin gözüyle çocuk edebiyatını şu şekilde değerlendirmiştir:

Yurttaş (2001)’da belirttiği gibi hayatın her alanında çocukların seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılmaktadır. Bu nedenle edebiyatı çocuklara göre düzenlemek veya oluşturmak da en doğal sonuçtur.

2.9.1. Çocuk Edebiyatının Önemi ve Amacı

Normal bir büyüme ve gelişme gösteren çocuğun doğal gereksinimleri yanında birtakım ruhsal gereksinimleri de vardır. Bu gereksinimlerin karşılanmasında sözlü ve yazılı eserlerin payı büyüktür (Oğuzkan, 1983: 14).

Canan (1987: 72), edebiyatın büyükler kadar çocuklar içinde önemli olduğunu belirtmekte ve edebiyatın çocuklar açısından daha da önem taşıdığını iki açıdan değerlendirmektedir:

1. Edebiyat küçüklerin hayatında, büyüklerinkine nazaran daha fazla yer tutar. Hepsi birer edebî tür olan masallar, bilmeceler, fıkralar, tekerlemeler, hikâyeler, şiirler, çocuğun hayatını öyle işgal eder ki bunu, günlük yaşayışını, geçimin bin bir

meşgalesiyle dolduran büyüklerin edebî alakaları için ayırdıkları zamanla kıyaslamak bile mümkün olamaz.

2. Edebiyatın ancak sihir kelimesiyle ifade edilebilen büyük etkisi, çocuk üzerinde daha derin ve kalıcıdır. Çünkü çocuk fıtratı boş bir levha durumunda olduğu için, çocuk benliğinde ve kişiliğinde silinmez bir etki bırakır.

Çocuk edebiyatının öncelikli amacı öğüt vermek ya da öğretmek değildir. Çocuklara yaşam ve insan gerçeğine ilişkin sanatçı duyarlılığıyla kurgulanmış ipuçlarını sunmak, ana dilinin kullanım olanaklarını sezdirmek ve onları yazılı kültürle sağlıklı ve sürekli iletişim kurabilen bireyler yapabilmek çocuk edebiyatının temel amacıdır (Sever, 2003: 190).

Çocuk edebiyatı, çocukları eğlendirip onlara hoş vakit geçirirken bazı eğitsel amaçları da yerine getirmektedir. Çocuk edebiyatının eğitsel amaçlarını Dahrendorf (1989 akt. Dilidüzgün, 1996: 22) şöyle açıklamaktadır:

1. Çocuk ve gençlik edebiyatı, okurlarının ilgilerini kapsar; aslında bu edebiyatı çocuk ve gençlik edebiyatı yapan da bu özelliğidir.
2. Çocuk ve gençlik edebiyatı, edebî deneyimleri olmayanları bu konuda yöreklendirir. Okurların edebî metinler üzerinde basit analizler yapabilmelerini sağlar.
3. Çocuk ve gençlik edebiyatı, gerekli biçimde okuma ilgisi oluşturur. Örneğin gerilim, komik öğeler, eylemin yoğunluğu ve özdeşleşme olanakları çocukların okumalarını güdüler.
4. Çocuk ve gençlik edebiyatı, çocukların ve gençlerin aydınlanmalarını, deneyimlerinin artmasını, önyargılardan arınmalarını ve toplumsallaşmalarını koşutlayarak onların kimliklerini kazanmalarına yardımcı olur.

Dahrendorf'un da ifade ettiği gibi çocuk edebiyatı, çocukların okuma ilgilerini geliştirir, onların psikolojik ve sosyolojik açıdan gelişmesine yardımcı olur.

2.9.2. Okuyucu Gruplarına Göre Çocuk Edebiyatı

Okuyucu zümreleri açısından çocuk edebiyatı, çocukların yaşına, zihinsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal özelliklerine göre şekillenmektedir. Daha önce “Dil Gelişimi” bölümünde ifade ettiğimiz çocuğun dil gelişimine paralel olarak çocuk

edebiyatı ürünlerinin nasıl olması gerektiği, okuyucu zümreleri açısından çocuk edebiyatını teşkil etmektedir.

2.9.2.1. 0–5 Yaş Grubu (Okul Öncesi)

0–5 yaş arası konuşma öncesi ve konuşma dönemini kapsar. Dinleme becerisiyle çevresini tanımaya başlayan çocuk, ilk başta ağlama, ağulama ile ihtiyaçlarını ifade eder. Konuşma evresi ile birlikte ihtiyaçlarını ses, kelime veya kelimelerle anlatır. Dolayısıyla dili kullanma zevki ve alışkanlığı gelişmeye başlar.

Bu dönemde kelime kapasiteleri çok yavaş gelişir. Bu gelişmeye paralel olarak konuşmak çocuklar için bir eğlence hâline gelir. Bu yüzden, şiirlerin ve şarkıların tekrar bölümlerinde olduğu gibi, benzer ve tek heceli kelimeleri tekrarlamaktan, içinde hayali olayların yer aldığı öykülerden hoşlanırlar ve kendileri de bu tarz öyküler anlatabilirler.

Bu dönemin özellikle üç yaşından itibaren çocukta “ben” kavramı gelişir. Kendisinden bahsederken sürekli “ben” diye konuşur. Bu yaşa gelinceye kadar devamlı isimleri kullanan çocuk, bu yaştan itibaren zamirleri kullanmaya başlar. (Karakuş, 2000: 93)

2–3 yaşlarında dil gelişimi çok hızlı olmaktadır. Çocuklar, dil bilgisi kurallarına uygun olmayan 3–4 kelimelik birleşimler kurabilirler. Zengin uyaranlı ortamda 900 kelimelik bir sözcük dağarcığına ulaşabilirler. 3–4 yaşlarında birleşik cümle kurma becerisi gelişmeye başlar. Bu dönemde çocuklar, dil oyunlarından, uyaklı kısa dizeler söylemekten hoşlanırlar (Sever, 2003: 30–31).

3–4 yaşlarında çocuk bir düşüncüyü, bütünüyle tek bir cümlede ifade edebilir. Büyük/küçük gibi karşılaştırmaları, ben, sen, o, bu, şu, benim-senin gibi zamirleri; ‘neden ve niçin’ sorularını ve ‘çünkü’yü kullanabilir. ‘Nerede’ sorusuna, ‘içinde’, ‘dışında, altında’ gibi yanıt verebilirler. 4–5 yaşlarında basit emir cümleleri kurabilir. 6 yaşından itibaren edilgen yapıli sözcükleri kavrayabilir (Yıldız vd., 2006: 24; Sever, 2003: 30-31).

Üç yaşından itibaren merak ve öğrenme isteği git gide artan çocuklar için kitap, bu isteklerine cevap alabileceği nitelikte olmalıdır. Bu dönemde çocuklar; görsel ve işitsel unsurların ağırlıklı olduğu resimli kitaplar, ninni, tekerleme, bilmece ve çocuk şarkıları, kısa şiirler; merakını giderebileceği öykü, masal, fabl, fıkra gibi türlerden yararlanabilir.

Bu dönemde özellikle 3–4 yaşlar için hazırlanmış resimli kitaplarda konular basit ve hikâyeleştirilmiş olmalıdır. Tema, bir soruyu cevaplamalı ya da çocuğun bilgisini pekiştirmeli ve kullanılan cümleler kısa olmalıdır. (Gönen, 2000: 157–158) Çocuk, 3 yaşına girmesiyle birlikte, ona dil yetisi kazandıran, eğlendiren, düşündüren bilmecelerden büyük zevk alır (Sever, 2000: 633).

4–5 yaşlarında çocuk, dil bilgisi açısından doğru cümleler kullanmaya başlar. Sözcük dağarcığında çok hızlı bir artış olur. Sağlıklı ve bol uyaranlı bir ortamda yetişen çocuğun sözcük dağarcığı 2000-2500'e kadar ulaşabilir (Sever, 2003: 32–33).

Bu dönem için yazılacak eserlerin şu temel özellikleri bulundurması gerekmektedir:

1. Eserlerde kullanılan kelime sayısı, onların anlamını bildiği ve çok kullandığı kırk kelimeyi geçmemelidir.
2. Mecazlı anlatımlara yer verilmemeli, bir kelimenin ikinci ve üçüncü anlamını çağrıştıracak cümleler kullanılmamalıdır.
3. Seçilen kelimeler çocukların ruh dünyasında yer etmelidir. Tek zamanlı cümleler kullanılmalı, karışık anlatım şekillerine yer verilmemelidir.
4. Cümlelerde birleşik zamanlı fiiller yer almamalıdır. Tasvirler onların ilgi alanına uygun olmalı, tasvirlerde aşırıya kaçılmamalıdır.
5. Ninniler, resimli kitaplar, şarkılı ve danslı oyunlar, tekrar kelimelerin çok olduğu şiirler, tekerlemeler, bilmece, fıkralar, masallar, canlandırma (tiyatro) bu yaş grubu çocukların hoşlandığı edebiyat ürünleridir. Mümkün olduğunca diyalog ağırlıklı metinlere yer verilmelidir.
6. Bu yaş çocuklarda önceden bilinçlendirilmemişlerse cinsiyet farkı oluşmamıştır. Cinsiyet farkı, çocukların izledikleri filmler, aile içi ilişkiler, anne ve babanın yönlendirmesi sonucu ortaya çıkar. Bu yüzden cinsiyet farkını kesin hatlarıyla ortaya koyan eserlere yer verilmemelidir.

2.9.2.2. 6- 8 Yaş Grubu (1. Kademe 1. Devre)

6–7 yaşlar için, kitaplar iki farklı şekilde ele alınabilir. Çocuğun kendi okuyacağı kitaplar, kavram ve dil yönünden öncekilere göre gelişmiş hikâye ve masallar olmalı, metinler kısa iri puntolu olmalıdır. Çocuğa okunacak kitaplarda ise metnin uzunluğunun veya punto büyüklüğünün bir önemi yoktur. Çocuğun dikkat süresini aşmamak suretiyle uzun hikâyeler bile kısım kısım dinlettirilebilir (Gönen, 2000: 157–158).

Yine bu yaş çocukları, kendi günlük yaşantılarıyla ilişkili olayları, evcil hayvanları, oyuncakları, ev ve aile durumunu, yakın çevre insanlarını anlatan kitaplara karşı büyük ilgi duyarlar. Bu nedenle çocuğun hayatını işleyen öyküler, hayvanların anlatıldığı, düşsel ve özgün özellikler taşıyan fabllar; bu dönem çocukları açısından oldukça faydalı eserlerdir (Oğuzkan, 2000–2: 161).

Bu dönemde çocuk ilkokula başlaması nedeniyle benmerkezcilikten kurtulur. Sosyalleşmeye başlar. Bu nedenle dilin sosyalleşmedeki rolü artar. Sosyal olaylarla ilgili kelime ihtiyacı artar. Bu dönemde 4–5 yaşlarına göre konuşmaları değişir, ifade güçleri daha da zenginleşir. Çocuk okula başladığı için dil gelişimi okulda belli bir plan ve programa göre gelişir. Sorumluluk aileden okula geçer (Karakuş, 2000: 94).

Bu dönem çocukların okuma alışkanlığı ve kültürü kazanmaları açısından en duyarlı dönemdir. Özellikle, tasarım, dil ve içerik özellikleriyle çocuğa göre olan kitapların çocukla buluşturulması gerekir (Sever, 2003: 30–31).

Bu dönem eserlerinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Cümlelerdeki kelime sayısı 3–5 olmalı, mecazlı söyleyişlere genellikle yer verilmemeli, anlatım açık olmalıdır.
2. Birleşik zamanlı fiiller kullanılmamalı, düz bir anlatıma özen gösterilmeli, değişik anlatım üslûplarından kaçınılmalıdır. Zorunluluk hâlinde, çocuğa bu üslûp farklılıkları sezdirilmelidir.
3. Yazar, kendini çocuğun yerine koymalı, seçtiği konunun o yaş grubundaki duygu değerlerine uygun olup olmadığını tespit etmelidir.

4. Çocukların ilgi alanına uygun tasvirler yapılmalı, anlatımda konuşma ve diyaloglar etkili olabilecek biçimde kullanılmalıdır.

5. Bir kelimenin yazılış şekli diğer bir kelime ile benzeşmemeli, anlatımda tekerlemelerden yararlanılmalıdır.

6. Bu yaş grubundaki çocuklara yoruma açık ve tamamlanmamış öyküler anlatılmamalı, kahramanları çocuk ve hayvan olan öyküler, söylenceler, fabllar, destanlar, masal unsurunun hâkim olduğu resimli kitaplar tercih edilmelidir.

7. Yazılacak eserler, çocukların anlamlarını bildiği yüz kelimeyi geçmemelidir.

İlköğretimin başlamasıyla birlikte okumayı öğrenmeye başlayan çocuklar için kitaplardaki resimler, ikinci plana düşmektedir. Asıl önemi öğrenmeye başladığı yazı almaktadır. Ancak bu resimli kitapların önemini yitirdiği anlamına gelmemektedir. Çocuklar, her dönemde resimli kitaplara ilgi göstermektedir (Özkan, 2001: 16). Masallar, bu dönemin özellikle ilköğretim 1, 2, 3. sınıf seviyesinde etkili ve önemini koruyan bir türdür. “masal çağı” adını verdiğimiz dönemin son bölümünü oluşturur. Çocukların masalları kendi düşsel dünyalarında yeniden üretmeleri ve onların yaratıcılıklarını geliştirmek açısından çok önemli olduğu söylenebilir (Güleryüz, 2006: 195).

Masal çağından sonra başlayan “gerçeklere yönelme çağı” ise tamamen somut işlem döneminin özelliklerini barındırmaktadır.

2.9.2.3. 9–12 Yaş Grubu (1. Kademe 2. Devre)

Bu yaş grubu çocukların hayatlarında üçüncü sakin devresidir. Kendi benliklerinden uzaklaşarak artık grup ilişkilerine önem vermeye başlarlar (Yalçın ve Aytaş, 2003: 40). Bu yaşlarda öğrenim, ilgi, bilgi ve maharet alanları gelişir. Somut kelime ve kavramlar arasındaki farkı görürken, soyut kelime ve kavramlar arasındaki farkı da görür (Karakuş, 2000: 95).

Bu dönemde özellikle 9–11 yaşlar arasında en etkili tür olarak kısa romanlar ve öyküler karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar olayları ‘neden’ , ‘niçin’ ve ‘nasıl’ sorularıyla

değerlendirir. Bu dönem çocukların masal çağından, serüven çağına geçiş dönemidir (Güleryüz, 2006: 195).

Bu dönem için etkili olan bir diğer tür de fabllardır. Fabllar, çocuklara tokgözlülük, yetingenlik, özveri, yardımseverlik gibi iyi insan davranışlarını kazandırma bakımından eğitici yanı güçlü eserlerdir (Oğuzkan, 2000- 1: 65).

Bilmeceler, özellikle okul öncesi ve ilköğretimin ilk sınıflarında meyvelerin tanıtılması, özelliklerin sıralanması, özellikleri verilen bir bitkinin, bir cismin adının söylenmesi gibi sınıf içi etkinliklerde kullanılabilir (Güleryüz, 2006: 259).

Bu dönemde kız ve erkek çocuk arasındaki ilgi farklılaşması ortaya çıkmaktadır. Erkek çocuk, macera isteğinin arttığı bu dönemde macera romanlarına yönelmekte, kız çocuklar ise hayalperest ve romantik romanlara yönelmektedir (Özkan, 2001: 17).

9 -10 yaş civarında etkisi azalan masal zevki, 13 yaş civarında biter. Kitaplar, çocuksu kitaplar olmaktan çıkar. “Neden, niçin, nasıl, diğeri, öteki, daha ve acaba” gibi soru ve konulara yanıt veren kitaplar okumaya başlarlar. Çocuk artık gerçekler üzerine eğilmeye başlar. Doğa, fen ve hayvanlara yönelik konulara, kahramanların yaşamöykülerine ilgi duyarlar. Çocuklar, belli iddialar ortaya atarak onları kanıtlamak isterler. Bulguları formül ya da sembollerle ifade edebilirler (Yıldız vd., 2006: 31; Güleryüz, 2006: 9).

11 yaş sonrasında “çocuk kendini tanıtırken, benliğini oluştururken bir kişilik modeli aramakta ve bunun oluşması ve olgunlaşmasında ‘özdeşleşme, bağımsız olma ve sorumluluk’ gibi kavramları kendinde topladığı sürece kişiliğini kurabilmektedir.”(Parlakyıldız, 1999: 199).

Bu yaşlara hitap edecek eserlerde:

1. Bütünden parçaya gidilmelidir. Örneğin önce aile, sonra aile üyeleri anlatılmalıdır.

2. Eleştiri duygusu bu yaş grubundan itibaren gelişmeye başlar; adalet duygusu ayrıntıları olmamakla birlikte ana hatlarıyla oluşur. Eserlerde bu konulara dikkat edilmelidir.

3. Kutlamalar, törenler ve özendirmelerden çok hoşlanırlar. Bu yüzden eserlerde yasaklamalardan çok, özendirmeler hâkim tema olmalıdır.

4. Bu yaş grubu çocuklarda eğer hayal ve imgelere yer verilmezse hayal etme eksikliği görülmeye başlar. Eserlerde hayal dünyasını geliştirici imgelere yer verilmelidir.

5. Bu yaş grubu çocuklar, tarihî olaylara karşı ilgi duyarlar, koleksiyon yaparlar, basit çalışma ve resim yapmaya karşı ilgileri olduğu için, konusunu tarihten alan resimli eserler yazılmalıdır.

6. Kendisini baskı altında tutmaya çalışanlara karşı tutukluk ve içe kapanıklıkla cevap verirler. Kendi üzerinde kurulan baskılar sonucunda bu yaş grubu çocuklarda hayal dünyasındaki gerilemeler sonucunda dinî duyguları besleyici konulara yer verilmelidir.

7. Toplu oyunlara karşı ilgi duyarlar. Paylaşım duyguları gelişmiştir. Olağanüstü bilgilerden çok gerçekçi bilgilere yer verilmelidir.

8. Bu yaş grubuna giren çocuklara yazılacak eserler, onların anlamını bildiği üç yüz kelimeyi geçmemelidir.

2.9.2.4. 13- 15 Yaş Grubu (İlk Gençlik Çağı)

Bu dönem çocukların yaratıcılıklarının en üst düzeyde olduğu dönemdir. Çocuğun dizginlenemez bir öğrenme, keşfetme ve ilgi çağı başlar. Buna paralel olarak okunacak olan kitaplar da serüvenlerle dolu kitaplardır. Zaten çocuk gelişimi açısından 12 yaş sonrası “serüven çağı” olarak adlandırılır (Güleryüz, 2006: 195).

Tüm bunlardan hareketle bu dönemde çocuklar yetişkinlerin okuduğu eserleri okuyabilirler. Roman, öykü, deneme, biyografi, anı gibi türler bu dönemde çocukların ihtiyaçlarına cevap verir. Çocuklara bu türlerin yanında tarihsel olayları algılamalarına katkıda bulunacak eserler verilmelidir. Bu dönemde, çocukların düşünme, karşılaştırma ve eleştirme gibi bilişsel süreçlerini işleten, onların insan ve yaşam gerçekliğini sanatçı bakış açısıyla tanımalarına ve değerlendirmelerine olanak sağlayan eserler okumaları, edebiyat kültürü oluşturmaları için gereklidir (Sever, 2003: 46).

Çocuklar, soyut işlem döneminde gerçekçi düşünmeye başladıklarında hoşlanacakları ve yararlanabilecekleri tür anılardır (Güleryüz, 2006:309). Yukarıda

bahsettiğimiz gibi çocukların tarihsel olayları algılamada tarihi romanlar kadar anıların da büyük önemi vardır.

Bu dönem ergenlik başlangıcı olduğu için çocuklar ya içine kapanmakta ya da isyankâr olmaktadır. Çocukları bu durumlardan arındırmak için seçilebilecek tür biyografilerdir (Özkan, 2001: 17). Çocuk seviyesine uygun yazılmış biyografiler, çocuğun özdeşleşme, bağımsız olma ve sorumluk kavramlarının şekillenmesine yardımcı olacak edebî bir türdür.

Bu yaşlara hitap edecek eserler:

1. Okuyacakları eserlerde cümleler 7–10 kelimeden oluşmalıdır.
2. Metinler, anlamını bildikleri 700 kelimeyi aşmamalıdır.
3. Yalın, sade bir dil kullanılmalı; mecazlar ve benzetmelerle birlikte bütün zaman kipleri kullanılabilir.
4. Kızlar sevgi, bağımlılık, özveri konularını işleyen duygusal eserler, sanat değeri olan kitap ve dergiler; erkekler soyut, duygusal düşünceye dayalı eserler, gazetelerdeki güncel olaylar, spor yazılarına ilgi duyarlar.
5. Cinsiyet ayrımının kesin hatlarıyla belirlendiği bu dönemde karşı cinse ilgileri ve sanat eğilimleri artar. Bu hususlara dikkat edilmelidir.

2.9.3. Çocuk Kitaplarının Özellikleri

Çocuk kitaplarının özelliklerini biçimsel ve içerik olarak ikiye ayırabiliriz.

2.9.3.1. Çocuk Kitaplarının Biçimsel Özellikleri

Biçimsel özellikler, kitabın dış yapısıyla ilgili özellikleri kapsamaktadır. Bu özellikler de kapak, kâğıt, sayfa düzeni, resim, yazı puntosu, ciltleme, şekil, büyüklük gibi özelliklerdir.

Kapak

Çocuk kitaplarında kapak, çocuğun dikkatini çeken ilk biçimsel özelliktir. Kapak kitabı tanıtan bir afiş niteliğindedir (Güleç ve Geçgel, 2005: 166). Kitabın kapağını

hazırlayan kişi en uygun görsel ifadeyi yaratmak için, kitabı tanıtan kapağı başka bir sayfada bulunan resim veya motiften de seçebilir. Küçük yaştaki çocuklar için hazırlanan en iyi kapak, bez ya da mukavvadan yapılandır. Bazen kapak bez ve kağıt birleşiminden de oluşabilir. Daha küçük yaştaki çocuklara hazırlanan kitaplarda kapağın dayanıklılığı da arttırılmalıdır. Kapakta kitabın adı, konuyu tanıtıcı resimler yer almalıdır. Dış kapakta yazılmamış ise i kapağı yazarı, kitabı resimleyenin, basım evinin adı, basım yılı ve yeri yazılmalıdır (Güleç ve Geçgel, 2005: 166).

Kitap kapakları metnin bir bölümünü veya ana karakterini içeren resimlerden oluşmaktadır. İlgili iki resim, n ve arka kapakta yer almalıdır (Güleç ve Geçgel, 2005: 166). Arka kapak yazarın veya ressamın diğerklışmaları, özgeçmişleri hakkında kısaca bilgi vermek için kullanılabilir. Ayrıca kitabın fiyatı da arka kapakta belirtilmelidir.

Büyük ve ağır kitapların sağılam kapakları olmalıdır. Kalın ve iyi kalitedeki kartonlar, resimli yk kitaplarında kapak olarak kullanılabilir. İç kapak kitapların baş ve sonlarında bulunan kapağı yapıştırılmış, boş ve yazısız sayfalardır. İç kapak sayfaları çoğunlukla, diğerklışlara göre daha ağırdır. İ kapakta ykde yer alan desen, motif ya da resim kullanılabilir veya tek bir renkten meydana gelebilir (Güleç ve Geçgel, 2005: 167). Kapağı yazılmamış, kitap hakkında diğerklışlar i kapağı yazılabilir. Ayrıca i kapağın, kapak ve sayfalar arasında birleştirici bir görevi vardır. İyi hazırlanmış bir resimli kitabın ilk sayfası yknn bir parçasıdır. Kitabın içi ve dışı arasında bir köprü görevi yapar. Bazı resimli yk kitaplarında yk iç kapak üzerindeki resimlerle başlar ve arka kapak iç sayfasında sona erer. İ kapakta başlayan ve sona eren bir yk, kitaba daha fazla ilginin artmasını sağılamaktadır.

Kağıt

ocuk kitaplarındaki kağıtlar, kokusuyla ve dokunulduğunda verdiğı hoş kokusuyla yetişkinleri olduğı kadar çocukları da memnun eder.

Kağıtlar mat ve parlak olmak üzere ikiye ayrılır. Mat kağıt, donuk bir yzeeye sahiptir. Resim, kağıdın arkasından görülmez (Güleç ve Geçgel, 2005: 167). Parlak kağıtlar ışığı yansıtan bir zelliğesahiptir. Bu kağıtlar özel bir yöntemle yapıldığı için çocuklara hoş görünür. Parlak ve kuşe türü kağıt ışığı yansıttığı için gözü yorar ve ekonomik değıldir. İkinci hamur kağıt, baskının ve renklerin parlak çıkmasını engeller.

Kitaplarda kullanılacak en uygun kâğıt birinci hamur kâğıdıdır. Pelür ve gazete kâğıdı uygun olmayan kâğıt çeşididir (Güleç ve Geçgel, 2005: 167).

Kısaca çocuk kitapları en iyi kalitede birinci hamur kâğıda basılmalıdır. Kâğıt mürekkebi dağıtmamalı, renkleri değişmemeli, kolay yırtılmamalı, çocuğun gözünü yoracak kadar parlak olmamalıdır. Kâğıdın mat olmasına özen gösterilmelidir.

Sayfa Düzeni

Sayfa düzeni çocuk kitaplarında bulunması gereken önemli bir unsurdur. Sayfa düzeni, metin ve resimlerin yerleştirilişi, satır arası boşluklarının, satır başlarının, sayfanın alt ve üstündeki boşluklarının ayarlanması gibi konularla ilgilidir.

Çocuk kitaplarının ilk sayfaları geniş aralıklı olmalı ve yazılar birbirine karıştırılmamalıdır. Satır sonunda sözcük bölmesi yapılmamalıdır. Bazı resimli öykü kitaplarında metin her sayfada aynı konumdadır. Resimler bir sınırla çerçevelenmiş olarak sağ taraftaki sayfaya yerleştirilir ve yazı daima sol sayfada yer alır. Bazı kitaplarda ise, metin sayfa üzerinde değişik konumlara yerleştirilir. Resimler sayfa üzerine birkaç şekilde yerleştirilir. Her sayfa üzerine bir resim konulur. Bazı resimli kitaplarda ise resim iki sayfaya birden ayrılır. Bu şekilde yapılmış kitapta iki olumlu sonuç vardır. İlki, kitabın seklinden kaynaklanan görünüşün etkisini arttırmasıdır. İkincisi de ressamın sayfalarda hem dikey hem de yatay çizgileri kullanmasına izin vermesidir. Yalnız iki sayfanın birden kullanılması ciltleme yapılırken resimlerin kaybolmasına neden olabilir. Sayfa düzenlemelerinde; sayfalardan birinin resme, diğerinin metne ayrılması çocukların hikâyeleri daha kolay takip etmesini sağlayabilir. Yazı ve resmin bir arada bulunduğu, yani, aynı sayfada yazının ve resmin bir arada bulunduğu örneklerle rastlamaktayız. Bu tür tasarımlarda yazının resim içinde kaybolmaması gerekir (Güleç ve Geçgel, 2005: 168).

Resim Özellikleri

Çocuk kitaplarında resmin önemi apayrıdır. Okumayı bilmeyen çocuklar için resim hikâyeyi anlamalarında önemli bir unsurdur. Çocuk hikâyeyi bu resimler aracılığıyla izlemektedir. Böylelikle çocuk resimle ilk buluşmasını yapmış olur.

Resimli öykü kitaplarında resmin görevi, resmin gerektirdiği ya da izin verdiği ölçüde durumları ve olayları daha belirgin kılmak olanaklar ölçüsünde metni zenginleştirmektir. Resim çocukların çevresiyle ilişki kurabilme yeteneğini artırmalıdır (Güleç ve Geçgel, 2005: 171).

Çocuk kitaplarını resimlerken kullanılan biçimlerin, tiplerin yaşadığımız toplumun parçası olmasına dikkat edilmelidir. Resimli öykü kitaplarında her imaj, hikâyenin etkili olabilmesi için düzenli imaj serisinin bir parçası olmalıdır. Resimlerin diğer resimlerle ilişkisi olmalıdır. Ancak bu şekilde kitap süreklilik arz eder. Resim metin ve sözel objeler verilen metnin bütünlüğü için birbirini tamamlamak zorundadır.

Çocuk yayımlarında resimlerin işlevleri; süsleyici resimler metni tamamlayıcı resimler, metni tamamlayıcı ve yorumlayıcı resimler olarak üçe ayırabiliriz (Güleç ve Geçgel, 2005: 171).

Süsleyici resimler: Konunun açıklanmasına yardımcı olmaktan çok sembolik yönün belirtmeye yarar. Örneğin halk hikâyelerinde, şiirlerde ve kütüphane kitaplarında kullanılması uygundur.

Metni Tamamlayıcı Resimler: Çocukta, yaratıcılık yetilerinin ve görsel algılamaya katkısı olan resimdir. Bu resimler sayesinde konu çocuk zihninde kalıcı olacaktır ve öğretici, eğlendirici, eğitici resimlerle pek çok yeni kavram çocuklara tanıtılabilir.

Metni Tamamlayıcı ve Yorumlayıcı Resimler: Yazıyla anlatılması zor olan karmaşık nesne ve olayların kolayca kavranmasını sağlayıcı bazı doğa ve teknik olaylara açıklamada getirebilen resimlerdir. Algılama düzeyi yeterince gelişmemiş çocuklar için eğitici yönden bu resimlerden yararlanılabilir.

Harfler ve Punto

Okumayı zorlaştıran herhangi bir şeyin metin üzerinde bulunmaması gerekir. Örneğin; metin ve resim tamamen birbirinden ayrılmış durumda olmalıdır. Resim

üzerinde bulunan yazılar resmin anlaşılabilirliğini bozmaktadır. Harf karakterlerinin seçimi çocukların yaş düzeylerine göre değişmektedir.

“Punto” harf karakterlerinin boyutunu ve harf tipinin çizgileri arasındaki boşluğu ölçmek için kullanılır. Bir inçte 72 punto (nokta) vardır ve 1 inç 1,7 cm’dir. Okulöncesi çocukları için punto büyüklüğü 12–36 arasında değişir. Okumaya yeni başlayan bir çocuk için punto büyüklüğü 36 olabilir. İlkokul ikinci sınıftan itibaren punto büyüklüğü 12 olarak kullanılabilir (Güleç ve Geçgel, 2005: 169). Okuyucu kitabı okurken, kitaptaki harf ve karakterlere yoğunlukla dikkat etmemektedir. Aslında harf ve karakteri kitabın genel görünümünü oldukça etkilemektedir. Harf ve karakterleri temelde iki tiptir.

Metin tipi: Kitabın öyküsünde kullanılan harf karakterleridir. Genelde daha basit bir karakterde yazılır ve okuyucunun gözünü yormayan, okunması kolay olan şekilleri içerir (Güleç ve Geçgel, 2005: 169).

Sunuş tipi: Kapakta veya iç kapakta kullanılan başlıklarda ve bölüm başlıklarında kullanılan tiptir. Okuyucunun ilgisini çekmek için çok değişik şekillere sahiptir. Sunuş tipi seçilirken, kitabın vermek istediği mesajı zenginleştirecek bir tip aranmalıdır (Güleç ve Geçgel, 2005: 169).

Sözel ve görsel adaptasyonun iyi düzenlenmesi resimli öykü kitabının önemini artırır ve görünüm açısından hoş bir görüntü yaratır. İyi bir resimli öykü kitabı, dil ve grafik sanatlar aracılığıyla çocukların kendi yaratıcı çalışmalarını geliştirmelerine katkı sağlar (Güleç ve Geçgel, 2005: 169).

Ciltleme

Resimli çocuk kitaplarının fiziksel olarak sağlamlığını oluşturan diğer bir etmen ise, ciltleme seklidir. Sağlam ciltleme kitabın dayanıklılığı açısından çok önemlidir. Okul öncesi ve ilkokul çocukları için hazırlanan kitaplarda, iplik dikiş tercih edilmesi gereken bir yöntemdir (Güleç ve Geçgel, 2005: 166). Yapıştırma ve tel dikiş kolay bozulabilen metotlardandır. Tel dikiş ve yapıştırma yoluyla ciltlenen kitaplar çok kısa zamanda dağılabilirler. Birçok zahmetler sonucu hazırlanan bu tasarımların

dayanaklılığını arttırılması için, çocukların nesneleri kullanma biçimleri göz önüne alınarak mutlaka iplik dikiş kullanmak gerekmektedir. Bir kitapta karşılıklı iki sayfanın birleştiği yere “oluk” denir (Güleç ve Geçgel, 2005: 166). Oluk üzerindeki resmin iki yarısının bölümlerinin oluk arasında eşleştirilmesi gerekir. Sayfala birbirlerine dikilirken cildin içine giren bölümlerine dikkat etmek gerekmektedir. Oluğun resimleri içine alması, resimlerdeki eksiklikler, uygun olmayan birleştirmeler çocuklar tarafından kolayca fark edilebilmektedir. Tel dikiş yöntemi ucuza geldiği için Türkiye’de daha çok tercih edilmektedir. Bununla birlikte daha büyük çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda “forma” denilen bir teknik kullanılmaktadır.

Şekil

Kitapta ilk fark edilen fiziksel özellik şekildir. Yayımcılar kitapların alımlılığını arttırmak için piyasaya değişik şekillerde kitaplar sürmektedirler çünkü küçük çocuklar değişik şekillere sahip kitaplara daha çok ilgi göstermektedir (Güleç ve Geçgel, 2005: 166).

Çocuk kitapları için hazırlanan kitaplarda kullanılan yaygın şekillerden biri, dikdörtgendir. Kullanılan diğer yaygın şekil ise karedir. Kare ve dikdörtgenden başka farklı şekillere sahip kitaplar da hazırlanmaktadır. Ev, çiçek vs. seklinde olabilir. Kitap hazırlayan kişilerin metin ve resmi kitabın şekline uygun olarak yerleştirilmeleri önemli bir unsurdur. Şekil, resim ve metin geri planda kalmamalıdır. Çekici olarak hazırlanmış bir kitap öğrenmeyi kolaylaştırır. Kitabı çocuğa sevdirebilmek için format ve dış görünüş olarak renkli, resimli, çekici ve kolay taşınabilir olmalıdır (Güleç ve Geçgel, 2005: 166).

Boy

Çocuklar için hazırlanan kitaplar çeşitli boylara yani büyüklüğe sahiptir. Çok küçük ve çok büyük boyuttaki kitapların basımı, saklanması ve kullanılmak üzere bir yere bırakılması zordur. Kitabın sırt boyunu ölçmek suretiyle üç grupta toplamak mümkündür. Küçük boy:12–15 cm, orta boy:16–22 cm, büyük boy: 22 cm’den daha uzundur.

Kitapların büyüklüğü konusunda karar verirken, hacim ve ağırlık bakımından kolayca taşınmaya elverişli olmaları gerekir. Çocuk kitaplarının belli boy ve hacimde olması, kitaplık kuracak çocuklarda düzen duygusu yaratması bakımından önemlidir.

Çocuk kitaplarının en az 16×23 cm büyüklüğünde olması normal sayılır (Güleç ve Geçgel, 2005:165). Kitabın boyu çocuğun yas düzeyine göre farklılık göstermektedir. Kreş seviyesindeki çocuğun elerinin gücü ve görüş açısı büyük boy kitabı tutmasına uygun olmadığından bu yas döneminde, küçük boy, hafif, sağlam ve yırtılmaya dayanıklı kitaplar tercih edilmelidir. Yas büyüdükçe kitabın boyutları ulaşarak, yetişkinlerin okuduğu kitap boyutlarına gelmektedir.

2.9.3.2. Çocuk Kitaplarının İçerik Özellikleri

Çocuk kitaplarında içerik özellikleri dilbilgisi, eğitim yönünden ilkeler, sosyolojik yönden incelenmesi başlıklar altında incelenmektedir.

2.9.3.2.1. Dil Bilgisi Yönünden İlkeler

Kelimeler

Kitaplar, çocuğa yeni kelimeleri ve kavramları öğretmek için bir araçtır. Bu yüzden kitaplarda yeni kelimelere de yer verilmelidir. Ancak bu yeni kelimeler kolay kelimelerle çerçevelenmeli, açıklanmalı ve kitap sonunda listesi yer verilmelidir. Anglo-Sakson bir grup uzman, yaptıkları araştırmalar sonucu çocuk kitaplarında kullanılması gereken kelimeleri şu şekilde gruplara ayırmıştır:

1. Çocukların yaş düzeylerine göre kullandığı bireysel kelimeler
2. Canlı ve bir eylemi bildiren kelimeler
3. Günlük yaşamın gerçekleriyle ilgili net ve somut kelimeler.

Buradan yola çıkarak çocuk kitaplarında kullanılan kelimelerin basit, anlamlı, canlı, akılda kolay kalan ve kolay okunan kelimeler olmalıdır. (Ataseven ve İnandı, 2000: 187)

Bir çarpıcı araştırmada ise kelimelerle ilgili şu sonuçlar elde edilmiştir (Güneş, 2000: 336).

1. Üç harfli bir kelime, beş harfli bir kelimeye göre belleğe daha kolay yerleştirilmektedir.
2. Somut kelimeler soyut kelimelere göre daha kolay öğrenilmektedir. Soyut kelimeler üç harfli olsa bile somut kelimeler daha kolay öğrenilmektedir.

Bu araştırmalar gösteriyor ki; çocuk kitaplarında kelimelerin basit, kısa, somut, göz önünde canlandırılabilir olmalıdır (Güneş, 2000: 336). Gereksiz sıfat kullanımından kaçınılmalıdır; çünkü isimler ve fiiller sıfat ve zarflara göre daha iyi öğrenilir (Ataseven ve İnandı, 2000: 187). Kitaplarda geçen yabancı sözcüklerin ve özel isimlerin orijinal şekliyle yazılmasına ve bu kelimelerin Türkçe okunuşlarının parantez içinde gösterilmesine dikkat edilmelidir. Sözcüklerin yazım kurallarına dikkat edilmeli çünkü yanlış öğrenilen bir sözcüğün çocukta düzeltilmesi çok zaman almaktadır.

Cümleler

Kelimelerde olduğu gibi çocuk kitaplarında kullanılan cümlelerin de kısa ve basit olması, okunabilirliği arttırmaktadır. Cümlelerin kısa, net ve basit olması, tam ve tek anlam ifade etmesi, belleğe kolay yerleştirilmesini sağlamaktadır.

Cümleler tek özne ve tek yüklemden oluşmalıdır. Özne-nesne-yüklem sırasına dikkat edilmeli, devrik cümle kurulmamalıdır. Etken çatılı fiiller cümlelerde kullanılmalıdır (Güneş, 2000: 338). Cümleler, çocuklara bilgi, beceri, tutum, davranış ve is alışkanlıkları kazandıracak şekilde kullanılmalıdır. Cümlelerde akıcılığı arttırmak için değişik kipler kullanılmalıdır. Zaman zaman soru cümleleri kullanılmalıdır. (Güneş, 2000:338). Cümlelerde dilimizin zenginliğini sunacak deyimlere, atasözlerine ve mecazlı söyleyişlere yer verilmelidir. Aynı zamanda betimlemelere yer verilmeli ama bu çok abartılmamalıdır. Bunlar kullanılırken de çocukların zihinsel gelişimine uygun seçilmelidir. Cümlelerde dil bilgisi yönünden kusursuz olmalı, ses tekrarlarına yer verilmelidir.

“Minnesota Üniversitesi Profesörlerinden David P. Pearson ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalarda su sonuca ulaşmıştır (Güneş, 2000: 338):

Kullanılan cümle uzunluğunun öğrenci düzeyine uygun olması gerektiği,
 Kısa cümlelerin uzun cümlelerden daha iyi öğrenildiği,
 Somut, basit ve tek anlam ifade eden cümlelerin daha etkili olduğu,
 Özne- tümleç-yüklem sırasını izleyen kurallı cümlelerin kullanılması gerekir.”
 Çocuk kitaplarında cümlelerin kısa, basit olması, tam ve tek anlam ifade etmesi
 ve kurallı cümleler olması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. (Güneş, 2000: 339).

2.9.3.2.2. Eğitim Yönünden İlkeler

Bu bölümde çocuk kitaplarının eğitsel nitelikleri değerlendirilerek çocuğun kişilik gelişimine olumsuz etki edecek, çoğunlukla göz ardı edilen kimi noktaların saptanması amaçlanmıştır. Bu bölümde şu kriterlere yer verilmektedir (Mahserci, 2000: 410–423):

1. Bilime ve bilimsel düşünceye çocuk kitaplarında, çocuğu bilim ve bilimsel düşünceden uzaklaştıracak, kaderciliğe ve çağdışı anlayışlara götürebilecek unsurlara yer verilmemelidir.
2. Çocukta din ve ırk üstünlüğü anlayışının, ırkçı ve şoven genellemelerin gelişmesine neden olabilecek unsurlara yer verilmemelidir.
3. Hayvanları aşağılamasına, küçümsemesine yol açabilecek unsurlara yer verilmemelidir.
4. Beden ve zihin özürlerinin küfür ve aşağılama aracı olarak kullanılması gibi çocuğu özürlü insanları aşağılamaya götürebilecek unsurlara yer verilmemelidir.
5. Çocukları cinsiyet ayrımcılığına götürebilecek cinsler arası eşitlik fikrine aykırı anlayışlar geliştirmesine neden olabilecek unsurlara yer verilmemelidir.
6. “Güç her şeyde geçer akçedir”, “En yakınındakiyle bile rekabet et”, “Bedeli ne olursa olsun, yüksel”, “Kendi çıkarını toplumun çıkarlarının önünde tut” gibi Yeni Dünya Düzeni’nin değerlerini çocuklarımıza dayatan unsurlar yer almamalıdır. Bu kriterleri uygulamak için kitabı hazırlayan yazar, ressam, yayınevi ilkeli ve özenli davranmalıdır. Özellikle yayınevleri çocuk kitaplarını “para” aracı olarak görmemeli, yürüttükleri faaliyetlerin önemini ve etkisinin bilincine vararak ilkeli yayıncılığı esas almalıdır.

2.9.3.2.3. Sosyolojik Yönden İlkeler

İnsan sosyal bir varlıktır. Çocukların içinde bulunduğu sosyal çevre olarak oyunu, okula gitmesi, iletişimi vb. yönleri yansıtmaları gerekmektedir. Öğrendiği bilgileri uygulayabilmelidir. Çocuk kitap okurken okudukları ile yaşamı arasında bağ kurabilmelidir. Bundan dolayı çocuk kitapları çocukları, sosyal gelişimine katkı sağlamalıdır (Güneş, 2000: 345).

Konu

Konu; konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzudur. Başka bir deyişle üzerinde konuşulan şeydir.(Türkçe Sözlük, 1998: 1357)

Çocuk yayınlarında ele alınan konular çoğunlukla eğlendirici ve dinlendirici olmalıdır.

Seçilen konuların bir bölümü ise, çocukları düşünmeye yöneltmeli ve onlara belli düşünceler kazandırılmalıdır (Güleç ve Geçgel, 2005: 183). İyi bir konu, çocuğun düşüncesini geliştirmelidir. Olayları birbirine bağlayan nedensel ilişkiler vardır. Resimli kitaplardaki konularda bir ya da birkaç çözülmesi gereken problem vardır. Konuların sonucuna göre birbirlerine paralel olarak ilerler. Konu karmaşık bile olsa, olaylar mantıklı bir şekilde birbirleriyle bağlantılı olmalıdır (Güleç ve Geçgel, 2005: 183).

Küçük çocuklar için konu daima basit ve anlaşılır olmalıdır. Büyük çocuklar pek çok konu silsilesine sahip hikâyeleri hem anlayabilir hem de zevk alabilirler. Çocuklar için konu çocukların yaş seviyesine, ilgi alanına, gelişim dönemlerine uygun tasarımlar içinden seçilmelidir.

Çocukların renkli ve hareketli resimleri sevdikleri unutulmamalıdır. Seçilen konunun, çocuğu sürükleyecek kadar ilginç, ilgisini çekecek kadar karmaşık, takip edebileceği kadar basit olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca, olayların mantıklı olmasına da önem verilmelidir (Özdemir, 1999: 222).

Olayla ilgili dikkat edilmesi gerekli hususlardan bir tanesi de tema ile verilen olayın (konu) uyumlu olmasıdır. Bu açıdan konu seçimine ve konuların çocukların nezdindeki yerine dikkatle bakmak gerekmektedir. Konu seçiminde çocukların evrensel nitelik taşıyan ruhsal özellikleri yanında, onların dünyasına ayrı bir renk ve kişilik kazandıran ulusal kültür değerlerinin, içinde yaşadıkları toplumun benimsediği ahlâk kurallarının, gelenek ve göreneklerin de göz önünde tutulması gerekmektedir (Oğuzkan, 2001: 368).

Çocuk kitaplarının konuları çocuğun güncel hayatı ile doğrudan ilgili olmalı ve gerçeğe uygun düşmelidir. Bir yazar ele aldığı konuları işlerken şu hususlara dikkat etmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2005: 46–47):

1. Çocukların ilgilerini, beğenilerini, okuma eğilimlerini tespit ederek konularını buna göre tespit etmelidir.
2. Konular çocukların hayata bağlılığını artırıcı olmalıdır.
3. Millî değerlere önem verilmelidir. Onların demokratik anlayışa ve saygın bir kişiliğe sahip olmasına önem verilmelidir.

Tema

Tema eserlerdeki ana konudur. Seçilen temalar, evrensel ahlaki doğruları kazandıracak, çocuğun kişiliğini ve kimliğini geliştirerek onun toplum içinde saygın ve başarılı bir yere sahip olmasını sağlayacak özellikler taşınmalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2005: 46)

2.10. Çocuk Edebiyatı ve Dinleme İlişkisi

Çocuk edebiyatı ve dinleme becerisi ile ilgili yayınlar incelendiğinde bu iki alanın ilişkisinin tam olarak ortaya koyulmadığı görülmektedir. Çocuk edebiyatı ile ilgili yayınların genellikle çocuğun kelime ve kavram dünyasına etkileri ile okuma becerisinin gelişimine olan katkıları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2003: 70). İnsanların öğrenme ve bilgi edinme faaliyetlerinden biri de dinlemedir. Yani dinleme

faaliyeti aracılığıyla anlama gerçekleşir. Özellikle ilköğretim çağına kadarki anlamaların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır (Yıldız, 2006: 181).

Çocukların edebiyatla ilk tanışmaları anne, baba veya akrabalarından dinledikleri ninniler, masallar, tekerlemeler ve türkülerle olmaktadır. Bu ürünler sözlü geleneğin ürünleri olması nedeniyle dinlemeye ait unsurları barındırır. Ürünlerdeki ses benzerlikleri, ses tekrarları, kalıplaşmış sözcükler dinlemeyi kolaylaştırdığı için hem dinleme becerisinin gelişmesini hem de çocuğun anadilini anlamasını ve ondan zevk almasını sağlar.

Gürel, Temizyürek ve Şahbaz (2007: 22), çocukta dinleme eğitiminin en geniş manasıyla çocuk edebiyatı türlerinden olan hikâye ve masal dinlemekle gerçekleştiğini, hikâye ve masalların çocukta anlama becerisinin gelişiminde de son derece önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Yangın (1999: 34), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek amacıyla, haftanın belirli gün ve saatlerinde çocukların düzeylerine uygun şiir, masal ve öykülerin yüksek sesle okunması veya anlatılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dinleme becerisinin gelişmesiyle çocuk edebiyatının sınırları birbirine çok yakındır. 0–16 yaş arası çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişmesine yardımcı olacak bir eğitim süreci çocuk edebiyatı dönemini oluşturmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2003: 13). Yani çocuk edebiyatı 16 yaşına kadar olan süreci kapsamaktadır. Bununla birlikte, dinleme becerisinin gelişmesi de algılama gücünün gelişmesine paralel olarak 16 yaşına kadar sürer (Yalçın, 2002: 125). Hem çocuk edebiyatının sınırı hem de dinleme becerisinin gelişim süreci 16 yaşına kadardır. Öyleyse dinleme becerisini yazılı ve sözlü ürünlerle geliştirmek çocuk edebiyatı ürünlerine yani çocuk kitaplarına düşmektedir. Bu da çocuk edebiyatı ürünlerinin ve çocuk kitaplarının dinleme becerisi açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Dinleme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Dinleme becerisini kapsamlı ve derinlemesine inceleyen ulusal araştırmaların sayısı ve nitelik olarak yeterli olduğu söylenemez. Bununla birlikte özellikle son on yıl içerisinde dikkatlerin dinleme becerisi üzerine de çekildiği görülmektedir. Aşağıda dinleme becerisi üzerine yapılmış çalışmalarla, bu dil becerisinin Türkçe öğretimi kitaplarında ele alınış şekli üzerinde durulmaktadır.

Yangın (1998) “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi” adlı doktora çalışmasında; İngilizce “Excite” (ön bilgilerin hatırlanmasını sağlama-dikkati çekme), “Listen” (dinleme), “Visualize” (görüntüleme-canlandırma), “Extend” (geliştirme-detaylandırma) ve “Savor” (özümseme-belleğe yerleştirme) kelimelerinin ilk harflerinin birleşmesinden meydana gelen ELVES yönteminin, ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersinde, dinlediğini anlama becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada iki okuldan birer sınıf belirlenmiş, gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak tespit edilmiştir. Ön testte aldıkları puan ortalamaları, grupların birbirine denk olduğunu göstermiş, deney grubuna 10 hafta boyunca verilen eğitimden sonra uygulanan son testteki puan ortalamalarında, deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Yani, ELVES yöntemine göre dinleme eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanlarının, herhangi bir dinleme eğitimi verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanlarına göre anlamlı derecede artış kaydettiği tespit edilmiştir. Bu sonuç da belli bir plan dâhilinde dinleme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Kaplan’ın (2003) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine yaptığı yüksek lisans çalışmasında 10 hafta boyunca öğrencilere hikâye, deneme, gezi yazısı, biyografi, destan, söyleşi türlerinde 12 metin okunmuş; okunan metinlerle ilgili

öğrencilerle konuşulmuş ve metinlere bağlı olarak çeşitli dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Öğrenciler, uygulama çalışmalarından önce ve sonra olmak üzere iki kez sınava tâbi tutulmuştur. Öğrencilerin ilk sınavdan aldıkları puanların ortalaması 68,11 iken son sınavdaki puan ortalamaları 86,49 olmuştur. Öğrencilerin puanlarında 18,38 puanlık bir artış kaydedilmiş, bu farkın da istatistikî olarak anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmada, uygulama çalışmalarında görsel, görsel işitsel araçlar kullanıldığında öğrencilerin dikkatlerinin daha üst seviyeye çıktığı ifade edilmekte ve eğitim verildiğinde öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişeceği vurgulanmaktadır (s.101, 131, 144).

Aras'ın (2004) yaptığı “İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi” adlı yüksek lisans çalışması, Kırıkkale ilinde sosyoekonomik yönden birbirinden farklı üç ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan okullar il, ilçe ve köy merkezinde bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrenci seviyelerine uygun metinler sınıflarda işlenmiş, daha sonra derste anlatılanlara yönelik, dinlediğini anlama testi uygulanmış ve dinleme becerilerinin yanı sıra sınıf ve okul karşılaştırmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda 8. sınıfların 7. sınıflara göre ve 7. sınıfların da 6.sınıflara göre dinlediğini anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okullar düzeyinde yapılan karşılaştırmada ise il merkezinde okuyanların ilçe merkezinde okuyanlara, ilçe merkezinde okuyanların da köy merkezinde okuyanlara oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya konulan bir başka sonuç da şudur: Dinlediğini anlama testinde öğrencilere yöneltilen sorular dersin akışına göre sıralanmış, öğrencilerin ilk soruları doğru cevaplama yüzdeleri son soruları doğru cevaplama yüzdelerinden yüksek çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin dinlemedeki dikkatlerinin dersin sonlarına doğru azaldığını göstermektedir. Araştırma kapsamında ders anlatılırken öğrencilerin mümkün olduğunca aktif kılınmaya çalışıldığı ve bu durumun, onların derse karşı daha dikkatli olmalarını sağladığı belirtilmektedir. Araştırma sonucunda, yapılan uygulamaların, öğrencilerin dinleme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle bu araştırmada da yapılan uygulamalar sayesinde öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirildiği ortaya konmuştur (s.58, 75).

Cihangir'in yüksek lisans tezi (2000) olarak yaptığı çalışmasını genişleterek hazırladığı “Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi” adlı eserde (2004), dinlemenin

ağırlıklı olarak iletişim boyutu üzerinde durulmuştur. Bu eserde “İletişim Becerisi” başlığı altında iletişim, kişiler arası iletişim, etkili ve etkisiz iletişim ile iletişim becerisinin boyutları üzerinde durulmuştur. Toplumsal bir varlık olan insanın, yaşamı boyunca her an başkaları ile iletişim hâlinde olduğu; olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımada, anlamada ve onlara yardım etmede en temel öge olarak karşımıza etkili dinlemenin çıktığı vurgulanmıştır (2004: 3, 11).

Dinleme türleri, “Etkili Dinleme” ve “Etkisiz Dinleme” olarak iki ana grup hâlinde ele alınmıştır. Etkili dinleme başlığı altında da “katılımcı, edilgin, empatik, yargısız ve eleştirel, derinlemesine, çözümleyici, etkin/aktif, dikkatli, yorumlayıcı dinleme” türlerine yer verilmiştir. Etkisiz dinleme başlığında ise “yetersiz, kalıplaşmış, yüzeysel, görünüşte, seçerek, duyguya saplanarak, savunucu, tuzak kurucu dinleme” türleri üzerinde durulmuştur. Ardından psikolojik danışma ortamında dinleme becerisinin önemi vurgulanarak dinleme becerisinde karşılaşılan sorunlarla bu beceri üzerine yapılmış araştırmalara değinilmiştir. Eserin son bölümünde, üniversite öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir programa ve bu kapsamda uygulanabilecek çalışmalara örnek olarak altı tane etkinliğe yer verilmiştir. Son bölümde yer verilen programın üniversite öğrencileri üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Diğer bir ifadeyle üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitimi, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmiştir. Dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu bu çalışmada da ortaya konmuştur.

Ülkemizde dinleme becerisi üzerine yapılan kapsamlı çalışmalardan Özbay’ın (2005) “Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi” adlı kitabı, yalnızca dinleme becerisi üzerine yoğunlaşması ve konunun çeşitli yönlerine eğilmesi bakımından bu alanda ortaya konan çalışmalar arasında farklı bir noktada bulunmaktadır. Kitapta öncelikle dil becerilerinin beyindeki organizasyonu üzerinde durulmuş, bu çerçevede konuyu ilgilendirdiği kadarıyla beynin yapısı ve işleyişi ele alınmıştır. Ardından dinleme becerisi ve bu becerinin diğer dil becerileri olan okuma, konuşma ve yazma ile ilişkisi irdelenmiş, dinlemenin insan hayatındaki yeri ve önemi vurgulanmıştır. Kitapta, dinlemenin “etkileşimli” ve “etkileşimsiz” olmak üzere iki şekilde gerçekleştiği belirtildikten sonra dinleme türleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra da konuşanın kişiliğine, konuya, fiziksel şartlara, dinleyenlerin ilgilerine ve içinde bulundukları psikolojik durumlara göre dinlemenin belli başlı türleri açıklanmış, bunların hangi

durumlarda kullanılabileceği, dinleyiciye sağlayacağı yararlar ve bu tür dinlemelerde uygulanacak teknikler üzerinde durulmuştur. Özbay'ın sınıflandırmasında; gönüllü veya gönülsüz dinleme, motivasyona dayalı dinleme, sempati veya antipati ile dinleme, seçmeli dinleme, yüzeysel dinleme, etkin dinleme, katılımlı dinleme, eleştirel dinleme, pasif (edilgen) dinleme olmak üzere 9 tür dinlemeden bahsedilmiştir. Çalışmada, dinleyicilerin çeşitli şekillerde dinledikleri ifade edilerek dinleyici türleri üzerinde de durulmuştur. Dinleyiciler; görünüşte, seçici, saplantılı, savunmacı, tuzak kurucu, yüzeysel, başarılı dinleyici olmak üzere 7'ye ayrılmıştır. Bu sınıflandırmada, dinleyicilerin ortaya koydukları davranışlardan örnekler de verilerek okuyucunun, kendisinin ve çevresindekilerin nasıl birer dinleyici oldukları konusunda bilgilenmesinin amaçlandığı görülmektedir. İnsan dinlerken sadece dinlemekle kalmamalı, gerekli gördüğü yerleri not alabilme yeteneğine de sahip olmalıdır. Özbay da dinlerken not tutmanın önemi, not tutarak dinlemenin yararları ve dinleme sırasında not tutmanın ilkeleri üzerinde durmuştur. Özbay'a göre mekanik bir etkinlikten çok zihinsel bir etkinlik olan not tutmak şu aşamalardan oluşmaktadır (2005: 88): İşitmek – Dinlemek – Anlamak – Analiz Etmek – Seçmek – Yazmak. Başarılı bir şekilde not tutabilmek için dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler, eserin üzerinde durduğu hususlar arasında yer almaktadır. Kitapta “Dinleme Eğitimi” ayrı bir bölüm olarak düzenlenmiş bu başlık altında okullarımızdaki dinleme eğitimi, dinleme becerisinin Türkçe eğitim programlarındaki ve Türkçe ders kitaplarındaki yeri üzerinde durulmuştur. Eserde belirtilen bir başka husus dinlemeyi etkileyen faktörlerdir. Özbay, dinlemeyi etkileyen faktörleri, dinleyiciye ve konuşmacıya bağlı olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Dinleyiciye bağlı faktörler zekâ, işitme, dinlemenin öneminin farkında olma, konuya ilgi duyma, dikkat, dinleme amacı, dil özelliklerinin bilinmesi olarak belirtilmiş; konuşmacıya bağlı faktörler de konuşmacının;

1. Konuyu sunma biçimi,
2. Duruşu, mimik ve jestleri,
3. Ses tonu,
4. Bilgi birikimi,
5. Dili kullanma becerisi

şeklinde sıralanmıştır (Özbay, 2005: 121).

Kitapta dinleme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili yöntem ve tekniklere, bu kapsamda dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılabilecek etkinliklere ve dinleme

becerisinin ölçülmesi ve değerlendirmesi ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Kitabın bir başka farklı yönü de Ekler bölümünde, çeşitli sınıf seviyelerinde uygulanabilecek dinleme etkinliği örnekleri ile ölçme ve değerlendirme formlarını içeriyor olmasıdır.

Yukarıda ana hatları üzerinde durulan Özbay'ın bu çalışması, araştırmamıza taban oluşturan kaynaklar arasında yer almaktadır.

Dinleme becerisinin çeşitli şekillerde ele alındığı yukarıdaki çalışmalara ek olarak, Türkçe öğretimi ile ilgili kaynaklarda da bu beceriye değinildiği görülmektedir.

Bu çalışmalardan biri, Göğüş'ün (1968) “İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu” adlı kitabıdır. Göğüş, dinleme becerisine ayırdığı kısa bölümde, dinleme eğitiminin amacını şöyle özetlemektedir: “a. Bilgi ve zevk almak için, b. Nezaket için ve uygun cevap vermek için, c. Eleştirme ve değerlendirme için dinlemeye alışmak” (1968, s.50). Ayrıca demokratik yönetim düzeninin, insanların birbirlerini dinlemelerine dayandığı; dinlemenin öğrenme yollarından biri olduğu, bazı bilgi kaynaklarından (radyo vb.) yalnız dinleme yoluyla faydalandığı ifade edilmektedir. Göğüş, öğrencileri dinlemeye alıştırmak için yapılacak çalışmalarda; öğrencilere bir dinleme amacı vermenin faydalı olacağını, hikâye ve tekerlemelerin kullanılabileceğini, emirlerin yaptırılmak üzere dinletilebileceğini, dinleme etkinliği içerisinde öğrencilerin de birbirlerine sorular sorabileceğini; yol tarifi, bilmece, duyuru, ilan ve radyodaki belli programların dinleme çalışmalarında kullanılabileceğini ifade etmektedir. Yazar son olarak öğrencilerin iyi dinleyebilmelerini sağlayabilmek için oluşturulacak ortamın özellikleri üzerinde durmaktadır (1968:51–52).

Göğüş, dinleme becerisini “Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi” adlı kitabında (1978) biraz daha ayrıntılı olarak ele almaktadır. Bu kitapta, dinlemenin özellikle toplumsal uyum, iletişim ve bilgilenme açılarından önemi üzerinde durulmaktadır. Dinleme eğitiminin amaçları başlığı altında, öğrencilerde dinleme yeteneğini geliştirmenin başlıca amacının, öğrenmekte kulağın etkisini artırmak olduğu vurgulanmaktadır. Dinlemenin tanımı yapılırken de “Dinleme, işitmekten ayrı, ruhsal bir olaydır.” (s.228) denilmektedir. Bu tanımda “ruhsal bir olay” ifadesiyle dinlemenin zihinsel yönünün kastedildiği düşünülmektedir. Ayrıca “Zihin işittiğini sözcüklerle değil, tümce tümce anlar.” cümlesinde “tümce tümce” ifadesinin, anlam öbekleri

(kelime grupları) anlamında kullanıldığı ifade edilmelidir. Göğüş, dinleme örnekleri, dinlemeyi engelleyen nedenler, kötü dinlemenin sonuçları üzerinde de durmuştur. Dinleme yeteneğinin gelişimi bölümünde ailenin rolünü vurgulaması önemlidir. Çocuklardaki dinleme süreleri de su şekilde belirtilmektedir: “1.-3. sınıf öğrencileri 5–10 dakika dinleyebilirler. 4.-5. sınıf öğrencileri 20-30 dakika dinleyebilirler. 6.-8. sınıf öğrencileri 50–60 dakika dinleyebilirler.” Bu verileri Amerika’da 1952’de yapılmış bir araştırmaya dayandırsa da bu dinleme sürelerinin çok uzun olduğu rahatlıkla söylenebilir. Okullardaki ders saati sürelerinin 40 dakika olduğu düşünüldüğünde, bu sürenin tamamının da dinleme ile geçmediği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin dinleme sürelerini belirlemek için uygulamalı çalışmalar yapmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, Göğüş’ün 1968 ve 1978’deki değerlendirmelerinin genelde dil öğretimi özelde de Türkçe öğretimi ile ilgili o dönemdeki bilgi birikimine göre yapıldığı belirtilmelidir.

Kantemir (1981), “Yazılı ve Sözlü Anlatım” adlı kitabının “Dinleme Tekniği” başlıklı bölümünde, dinlemenin öneminin herkes tarafından bilindiğini ancak bu konu üzerinde çok az kişinin yeterince durduğunu belirtmektedir. “Duymak” ile “dinlemek” arasındaki farka Kantemir’in de değindiği görülmekte, anlamı anlaşılmadan alınmış bir bilginin insan için değersiz olduğu vurgulanmaktadır. “İyi Dinlemenin Yolları ve Dinleme ile İlgili Temel Alışkanlıklar” başlığı altında ise “Dikkatin Konu Üzerinde Toplanması; Dinlemeye Hazırlıklı Olmak; Konuşmayı Anlamak İçin Çaba Göstermek; Duyguları Kontrol Etmek; Dinleme Süresinde Ana Fikri Kafada Tespit Etmek; Konuşma Hızı ve Zihinsel Kıvraklık, Not Almak” konuları üzerinde açıklamalarda bulunulmuştur (Kantemir, 1981: 10–12).

Dinleme becerisine kısa da olsa değinilen bir başka kitap Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997) tarafından kaleme alınan “Türkçe Öğretimi” adlı çalışmadır. Bu çalışmada “kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde bir dinleme alışkanlığının edinilmiş olması” vurgulanmaktadır. Ayrıca Türkçe derslerinde dinleme eğitime çok basit ve somut kurallardan başlanması, bu kapsamda ilk sınıflarda çocuklara izleme ve dinlemeye uygun oturma alışkanlıkları, sonraki sınıflarda ise öğrencilere dikkate bağlı beceri ve alışkanlıkların kazandırılması belirtilmektedir. Bu beceri ve alışkanlıklarla okulu bitiren bir öğrencinin, herhangi bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak şekilde, görgü kurallarına uygun

olarak dinleyebilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bütün bunlara ek olarak dinlemeyle ilgili çalışmaların verimli olabilmesi, derslikte yerleşme ve oturma bakımından birtakım koşullara bağlanmıştır. Dinleme eğitimiyle ilgili yapılacak çalışmalarda; şiir, masal, öykülerden; içinde bazı dil bilgisi ya da düşünce yanlışları bulunan cümlelerden; radyo ve televizyon programlarından yararlanılabileceği belirtilerek öğrencilerin dinleme süreleri üzerinde su bilgilere yer verilmiştir: 1. sınıftan 3. sınıfa doğru 3–10 dakika, 4. sınıfta 10–15 dakika, 5. sınıfta 15–20 dakika (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s.46–49). Öğrencilerin dinleme süreleriyle ilgili verilen bu bilgilerin, hangi etkinliklerde ne şekilde gerçekleşeceği belirtilmemiştir.

Yangın tarafından kaleme alınan “İlköğretim Türkçe Öğretimi” (1999) ve “Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi” (2002) adlı kitapta dd dinleme öğretimine, “Anlama Öğretimi” başlığı altında yer verilmiştir. Bu başlık altında; dinleme, dinleme ile okuma arasındaki ilişki, dinlemeyi etkileyen nedenler, dinleme becerisinin öğretimi, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme konuları üzerinde durulmuştur. Bu iki eserde de dinleme becerisiyle ilgili ele alınan konuların daha önce bahsedilen doktora tez çalışmasından hareketle oluşturulduğu görülmektedir.

Sever (2000) de dinlemenin, çocuğun yaşamındaki ilk ana dili ve anlama etkinliği olduğunu, iletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olarak karsımıza çıktığını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde kendiliğinden, doğal bir biçimde edinilen bu becerinin okula başlanmasıyla birlikte ana dili öğretimi çerçevesinde büyük bir özenle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Daha sonra ise dinleme beceri ve alışkanlığının kazandırılması için öğretme-öğrenme sürecinde ne tür çalışmalara yer verileceği konusu üzerinde bazı açıklamalar yapılmış ve sayısı sınırlı da olsa bazı uygulama örnekleri verilmiştir (Sever, 2000: 9–10). Burada da konunun oldukça yüzeysel ele alındığı görülmektedir.

Öz (2001), “Uygulamalı Türkçe Öğretimi” adlı kitabında çok ayrıntılı olmamakla birlikte dinleme becerisine de yer vermiştir. Dinlemede ilgi yaratılmasının, dinlemenin bir amaca dayanmasının ve dinleme konusunda bazı şartların (dinleyicinin ruh hâli, sesin iyi işitilmesi, ışık vb.) elverişli olmasının önemini belirttikten sonra kısaca dinleme öğretimi üzerinde durmuştur. Ardından dinleme türleri olarak “Bilgi Edinmek İçin Dinleme; Karşılıklı Konuşmaları İzleyebilme; Konuşulanları Dinleme;

Sesli Okuma Sırasında Dinleme; Bir Temsili, Bir Söz Korosunu Dinleme” başlıklarıyla ilgili bazı açıklamalar yapmıştır. Öz, dinleme çalışmalarında sesli sanat filmleri, radyo, televizyon, teyp, CD, DVD, masal hikâye kitapları, piyesler, şiirlerden yararlanılabileceğini belirtmektedir (Öz, 2001: 223–226).

“Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi” adlı kitabının dinleme ile ilgili bölümünde Demirel (2003), dinleme-işitme kavramlarından hareketle dinlemenin tanımını yaptıktan sonra, dinleme eğitiminin amaçları, öğrenmede dinlemenin yeri, dinleme etkinliğinin sağlanması, dinleme yeteneğinin gelişimi konularını ele almıştır. Demirel’e göre 1. sınıf öğrencileri 3-5 dk., 2 ile 3. sınıf öğrencileri 5-10 dk., 4-5. sınıf öğrencileri 15-20 dk., 6-8. sınıf öğrencileri 30-40 dk. dinleyebilirler. Bu süreler verilirken dinlenen materyalin ne olduğu konusunda bilgi verilmemektedir. Demirel’in kitabında, Türkçe öğretimiyle ilgili diğer kitaplardan farklı olarak dinleme öğretiminde izlenecek sıra başlığı altında dinleme öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur. Dinleme alıştırmaları da sınıf içi ve okul dışı alıştırmalar olmak üzere ayrı ayrı ele alınmıştır. Demirel, kitabında, biri “1–3. Sınıflar İçin” diğeri “4–8. Sınıflar İçin” olmak üzere iki dinleme ölçeğine de yer vermiştir (Demirel, 2003: 70- 76).

Bu alanda kitap yazan pek çok yazar gibi Nas (2003) da dinleme becerisini, ayrıntıya inmeden, ana hatlarıyla ele almıştır. “Türkçe Öğretimi” adlı kitapta dinlemenin hem öğrenme hem de bir zevk alma yolu olduğu belirtilmiş, etkin dinlemenin kişi ve toplum açısından önemi üzerinde durulmuştur. Konuşma, okuma, yazma gibi dinlemenin de bilgi, beceri, alışkanlık gerektirdiği, dolayısıyla geliştirilebilir bir beceri olduğu vurgulanmaktadır. Birkaç dinleme alıştırması üzerinde durulduktan sonra eleştirel ve etkin dinleme olmak üzere iki dinleme türü üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra dinleme sırasında not tutmanın önemi belirtilmiş ve not tutarken dikkat edilmesi gereken baslıca noktalar sıralanmıştır. Son olarak dinlemeyle ilgili hedef ve davranışlar belirtilmiştir (Nas, 2003, s.179–186). Bu hedef ve davranışlara nasıl ulaşılacağı ile ilgili uygulama veya etkinlik niteliğinde herhangi bir çalışmaya yer verilmemiştir.

Türkçe öğretimiyle ilgili olarak yayımlanmış kitaplar arasında dinleme becerisine en geniş yer verenlerin başında Calp’ın (2005) çalışması gelmektedir.

Kitabının “Dinleme Eğitimi” bölümünde Calp, dinlemenin önemi üzerinde dururken bu becerinin, hem öğrenim hayatındaki hem de günlük hayattaki öneminden bahsetmektedir. Bu alanda yazılmış diğer kitaplardan farklı olarak kitapta, işitmenin fiziksel yönü ve dinleme süreci üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. Dinleme süreci başlığı altında “ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki/karşılık” kavramları ele alınmıştır. Ardından dinlemeyi oluşturan unsurlar olarak “konuşmacı, konuşmanın içeriği, ortam, dinleyici” üzerinde durulmuş, etkili dinlemenin ilkeleri açıklanmıştır. Çocuklarda dinleme becerisinin gelişimi ile ilgili bilgiler verildikten sonra bu becerinin nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalar yapılarak örnekler verilmiştir. Bu yapılırken dinlerken uyulması gereken kurallardan ve bunların öğretiminden de bahsedilmiştir. Kitapta dinleme becerisine ayrılan bölümün sonunda, dinleme eğitiminde anne-baba ve öğretmenin tutumu ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme konusu irdelenmiştir (Calp, 2005: 135–157). Görüldüğü gibi bu çalışmada dinleme becerisinin farklı yönleri ele alınmış ve dinleme üzerinde diğer eserlere nazaran daha ayrıntılı durulmuştur.

İlköğretimde en fazla ihmal edilen hususlardan birisinin dinleme eğitimi olduğunu, bu alanda çalışan pek çok kişi gibi Akyol da ifade etmektedir (Akyol, 2006: 1). Akyol’un çalışmasında Batı’da yapılan bazı araştırmalardan hareketle dinleme becerisine harcanan zamanın diğer dil becerilerine harcanan zamandan daha fazla olduğu ve bundan dolayı eğitim-öğretim ortamında bu beceriye önem verilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca dinleme türleri üzerinde durularak bu beceri çeşitli sınıflandırmalara tâbi tutulmuştur. Bu sınıflandırmalarda Tompkins (1998) ve Hennings’in (2000) yaptıkları çalışmaların esas alındığı görülmektedir.

Akyol ayrıca; etkinlikler yoluyla öğrenciyi dinleme ortamına dâhil etmenin yanında öğrencilere dinleme stratejileri kullanmayı ve bu stratejileri amaca göre seçmeyi öğretmenin de yararlı olacağını belirtmekte; zayıf dinleyicilerin genelde tek bir stratejiye sahip olduklarını ve dinleme amaçları ne olursa olsun hep aynı stratejiyi kullanmaya çalıştıklarını, bu durumun da onların başarısız olmalarına yol açtığını ifade etmektedir (Akyol, 2006: 9). Akyol, okumanın az olduğu; medyanın, insanları çok yönlü etkilemeye çalıştığı bir çağda yaşadığımızı vurgulayarak eleştirel dinlemenin üzerinde özellikle durmaktadır. Propaganda ve ikna edici konuşmalar karşısında eleştirel dinlemenin günümüzde daha da önem kazandığı vurgulanmaktadır (2006: 13).

Umagan (2007) ise, dinlemeyi ağırlıklı olarak “iletişim” kavramının penceresinden ele almıştır. Dinlemenin, hayatın her döneminde hatta günün her dakikasında gerçekleştirilen bir etkinlik olmasından dolayı dil becerileri içinde farklı bir yere sahip olduğu belirtilerek insan hayatındaki önemi vurgulanmıştır. Dinleme işitme ve dinleme-izleme kavramları üzerinde durulduktan sonra dinleme türleri, etkili ve etkisiz dinleme türleri olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Ardından dinleme eğitimi ve dinleme becerisinin geliştirilmesi başlıkları altında bu becerinin çocuklara nasıl kazandırılacağına yönelik bilgiler verilmiş, bu süreçte göz önünde bulundurulması gereken hususlarla ilgili uyarılarda bulunulmuştur. Umagan, son olarak, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan dinleme/izleme ile ilgili etkinlik örneklerinin adını ve kısa açıklamalarını vermiştir (Umagan, 2007: 149–162). Müfredatta yer alan etkinlik örneklerinden ziyade dinleme/izleme kazanımlarına yönelik farklı etkinliklerin verilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Buraya kadar, Türkçe öğretimi üzerine yazılmış kaynaklardan belli başlılarının dinleme becerisini nasıl ele aldığı konusu ile ilgili olarak bazı değerlendirmeler yapılmıştır. İncelenen eserlerde dinleme becerisi ile ilgili üzerinde durulan başlıkların pek çoğu ortaktır. Bazı farklı başlıkların yer aldığı kitaplar da mevcuttur. Ama bu kitapların neredeyse tamamında dinleme becerisinin eğitime yönelik bilgilere rastlanmamıştır. Bu becerinin eğitimi ile ilgili bilgi veren kitaplarda ise bu bölümler oldukça yüzeysel ele alınmıştır. Belki bu durum dinleme becerisinin ihmal edilmeye devam edildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu becerinin ihmal edilmişliği, öğrenciler ve yetişkinler için ortaya konan önemine paralel olarak ele alınmaya ve bu alanda ayrıntılı çalışmalar ortaya konmaya başladığı andan itibaren ortadan kalkacaktır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama tekniği ve öğrencilere uygulanan eğitim çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, verilerin toplanması ve çözümlemesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler de açıklanmıştır.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli (deseni), “ön test son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma”dır. Bu modelde katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Ön test son test kontrol gruplu model sembollerle şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Seçme Tipi	ÖN TEST	x	SON TEST
DG	R	O1	Çocuk kitaplarından alınan dinleme becerisini geliştirici metinler	O3
KG	R	O2	----	O4

Yukarıdaki şekilde DG, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara rastlantısal (yansız) atandığını; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişken ifade etmektedir.

Bu çalışmada, çocuk kitaplarında yer alan ürünlerin çocukların dinleme becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ön test uygulandıktan sonra

2009–2010 öğretim yılında 7. sınıflarda Türkçe dersinde kullanılmakta olan metinler ile çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olan eserler seçilerek, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Mevcut kullanılan metinlerle dinleme çalışması yapan grup kontrol grubu, çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme çalışması yapan grup deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna ders kitaplarında yer alan Yolcu Konmaz Oteli, Anadolu’da Konukseverlik metinleri ders öğretmenleri tarafından hazırlık çalışmasının ardından öğrencilere okutulmuştur. Hayata Açılan Kapılar metni CD’den dinletilmiştir. Deney grubuna ise Eskici, Aslan ve Fare okunmuş Bir Fil Daha İsteriz ise CD’den dinletilmiştir. Dinleme çalışmalarından sonra öğrencilere metinlerle ilgili dinleme anlama soruları yöneltilmiştir. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun dinleme becerilerinin düzeylerini belirlemeye yönelik metin sorularıyla son test uygulaması yapılarak öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişim incelenmiştir. Son test kontrol gruplu deneysel modelin simgesel görünümü aşağıdaki şekildedir (Karasar, 2003: 94):

Tablo 3. Son Test Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Seçme türü	x (uygulama)	Son Test
G1 (Deney Grubu)	R (Random)	Çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olduğu varsayılan metinlerle yapılan dinleme çalışması	O1.2
G2 (Kontrol Grubu)	R (Random)	7. sınıf Türkçe dersinde okutulan veya dinletilen metinlerle yapılan dinleme çalışması	O2.2

Yukarıdaki şekilde kullanılan simgeler aşağıda tanıtılmıştır.

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R: Grupların Yansız Olarak (random) Oluşturulması

O1.2 : Deney Grubunun Son Test Ölçümleri

O2.2 : Kontrol Grubunun Son Test Ölçümleri

X : Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) ifade etmektedir (Karasar, 2003: 94).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Muğla il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Özel Fethiye İlköğretim Okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından çeşitli veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bu araçlar aşağıda tanıtılmıştır.

4.3.1. Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Metinler

Araştırmada altı metin kullanılmıştır. Bunlardan Cemil MİROĞLU tarafından kaleme alınan Yolcu Konmaz Otel, Mehmet ÖNDER tarafından kaleme alınan Anadolu'da Konukseverlik, Oya BERK tarafından kaleme alınan Hayata Açılan Kapılar Türkçe 7. sınıf ders kitabında yer almaktadır. Refik Halit Karay'ın Eskiçi adlı öyküsü, Bir Fil Daha İsteriz Nasrettin Hoca Fıkrası ve Ezop Masalı Aslan ve Fare çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olması nedeniyle kullanılmıştır. Metinlerin tamamı ekte verilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada analizlere dâhil edilen veriler araştırma örneklemini yedinci sınıf öğrencilerinden, bu okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olduğundan araştırmacı bizzat kendisi elde etmiştir.

Çocuk edebiyatına uygun eserler kullanılarak yapılan dinleme etkinliği, belirtilen okuldaki yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu

olarak belirlenen şubelere, dört haftalık süreçte, haftada iki saat, dinleme çalışması yapılmış, bu uygulamanın sonucunda dinleme anlama becerisini ölçmeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

Deney grubuna eğitim çocuk kitaplarından alınan çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun eserlerle verilirken, kontrol grubunda konuların normal sırasına göre işlenilmesine devam edilmiştir yani dersler daha önceki gibi işlenmiştir. Dört hafta süren eğitim çalışmalarından sonra öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişimi belirlemeye yönelik olarak hazırlanan dinleme anlama metin soruları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadaki amaç, çocuk kitaplarının çocukların dinleme becerisinin gelişimine etkisini ortaya koymak olduğundan deney grubunda 27, kontrol grubunda 32 öğrenci olmak üzere toplam 59 öğrencinin her biri için bir dinleme puanı elde edilmiştir. Daha sonra bu grupların son test puanlarının karşılaştırmalarına, bu karşılaştırmalarla ilgili istatistiksel işlemlere ve yorumlara geçilmiştir. Toplanan veriler ve bunlara dayalı olarak yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçları Bulgu ve Yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bütün araştırmalar belli bulgulara ve bulguların değerlendirilmesine bağlı olarak somutlaştırılır. Bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın güvenilirlik ve geçerlik testi gibidir. Bulguların doğru anlaşılması ve yorumlanması, araştırmacının olduğu kadar, bu araştırmaların sonuçlarından yararlanacaklar için de oldukça büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde, araştırmada ele alınan ana problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular ve bunların yorumları bulunmaktadır.

5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı

Grup	N	x	ss	sd	t	p
Deney	27	7,74	1,70	57	,421	,675
Kontrol	32	7,50	2,52			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının dinleme becerilerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı

belirlenmiştir ($t(57)=.675$, $p>.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamaları ($\bar{x}=7,74$) iken, bu değer kontrol grubunda ($\bar{x}=7,50$) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuca göre, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında birbirleri ile benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Buna göre, çocuk kitaplarından alınan metinlerle dinleme eğitiminin verildiği öğrencilerin dinleme becerileri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin dinleme becerileri arasında süreç başında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı, düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

5.2.Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Farklılığı

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Farklılığı

Grup	N	x	ss	sd	t	p
Deney	27	10,22	1,90	57	3,826	,000
Kontrol	32	7,96	2,50			

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, çocuk kitaplarından alınan metinlerle dinleme eğitiminin verildiği öğrencilerin dinleme becerileri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin dinleme becerileri arasında süreç başında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(57) = 3.826$, $p<.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları ($\bar{x}=10,22$) iken, bu değer kontrol grubunda ($\bar{x}=7,96$) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre, deney grubuna verilen “uygun edebî metinlerle dinleme eğitimi” bu gruptaki öğrencilerin başarılarını, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından anlamlı derecede farklılaştırmıştır. Öğrencilerin dinleme başarılarında gözlenen bu farklılığın

verilen dinleme eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulguya dayalı olarak, uygun edebî metinlerin uygun olmayan edebî metinlere göre öğrencilerin dinleme becerisini daha yüksek düzeyde geliştirdiği yorumu yapılabilir.

5.3.Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı

Araştırmanın bu bölümünde deney grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı

Grup	N	x	ss	sd	t	p
Deney	27	7,74	1,70	27	5,045	,000
Deney	27	10,22	1,90			

Tablo 6’da deney grubunda bulunan öğrencilerin, başarı puanları için ön test-son test puanları görülmektedir. Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t(52) = 5,045$, $p < .05$). Bu verilere göre, çocuk kitaplarında alınan “uygun edebî metinlerle dinleme eğitimi” verilen deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ($x = 7,74$), son test puanları ise ($x = 10,22$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Bu artışın, son test puanları lehine olduğu tabloda görülmektedir.

5.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı

Araştırmanın bu bölümünde ise kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı

Grup	N	x	ss	sd	t	p
Kontrol	32	7,50	2,52	32	,745	,459
Kontrol	32	7,96	2,50			

Tablo 7’de geleneksel yöntemle yapılan dinleme çalışmalarında öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümleri sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($t(62) = ,745$, $p > .05$). Grubun ön test ve son test puanları arasında aritmetik ortalamaları açısından son test lehine bir farklılık görünse de bu durum istatistikî olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Fakat bu değer deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasındaki değere göre oldukça düşüktür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar

Çocuk kitapları ve çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisinin gelişimine etkileri ve bu ürünlerin çocukların dinleme becerilerini geliştirme aracı olarak kullanılmasının önemi bir kez daha bu çalışma ile ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonunda elde ettiğimiz tüm bulgular gösteriyor ki çocuk kitaplarından alınan çocuk edebiyatına uygun olduğu düşünülen metinlere göre öğrencilerin dinleme ortalama puanı, uygun olmayan metinle ders işlenen öğrencilerin ortalama puanından daha yüksektir. Başka bir anlatımla, öğrencilere uygulanan farklı edebî metinler (uygun-uygunsuz) onların dinleme becerisini farklı şekillerde etkilemektedir. Uygun metinler öğrencilerin dinleme becerilerini uygun olmayan metinlerden çok daha yüksek düzeyde geliştirmektedir.

Deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin dinleme puanı kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme puanından daha yüksektir. Deney grubuna verilen “uygun edebî metinlerle dinleme eğitimi” bu gruptaki öğrencilerin başarılarını, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından anlamlı derecede farklılaştırmıştır. Öğrencilerin dinleme başarılarında gözlenen bu farklılığın çocuk kitaplarından kaynaklandığı söylenebilir.

6.2.Öneriler

6.2.1.Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Dinleme becerisinin geliştirilebilir ve ölçülebilir bir beceri olduğu tüm öğretmenler tarafından kabul edilmeli, etkinlikler bu ilke doğrultusunda yürütülmelidir.

2. Öğretmenlerin ses tonu, öğrencilerin dikkat ettikleri bir diğer unsurdur. Öğretmenler, öğrencilere dinleme metnini okurken, vurgu, durak ve tonlamaya özen göstermelidir.

3. Öğrencilere kazandırılacak veya sezdirilecek dinleme becerisi ile kurallar öğretmen tarafından da etkin bir şekilde uygulanmalıdır. Çünkü öğretmen, en iyi modeldir.

4. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini bozan, zihnini dağıtan düzeyde ve seviyede metinler kullanmamaya; bununla birlikte sınıf düzeyine göre dinleme sürelerini aşmamaya özen göstermelidir.

5. Öğrenciler, dinleme etkinliklerinde sınıf ortamının dinlemeye uygun olmasına dikkat etmektedir. Bu nedenle öğretmenler sınıfı dinleme etkinliklerine uygun olarak düzenlemelidir.

6. Öğretmenler, dinleme etkinliğinde sadece ders kitaplarını, kılavuz kitapları veya dinleme CD'lerini kullanmakla yetinmemeli, öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşündüğü dinleme materyallerini (kısa film, drama çalışmaları vb.) kullanmalıdır.

7. Öğretmenler, öğrencilere etkili dinleme yöntem ve tekniklerini kavratmaları gerekmektedir.

8. Öğretmenler, her şeyden önce çocuk edebiyatı alanına yeterince hâkim olmalıdır. Bu anlamda sempozyum, panel, toplantı ve yayınları takip etmeli, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından kurs veya seminer düzenlenmesini talep etmeli ve bu çalışmalara katılmalıdır.

9. Öğretmenler çocukların uygun edebî ürünlerle buluşmasında köprü görevi yapmalıdır. Onların seviye, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun çocuk edebiyatı ürünlerini tercih etmelerini sağlamalıdır.

10. Öğrencilerin kitap tercih ederken kendi beğenilerini ön planda tuttıkları bir gerçektir. Öğretmenler, öğrencilerin beğenilerine göre uygun edebî ürünlerle buluşmalarında onları yönlendirmelidir.

6.2.2.Öğrencilere Yönelik Öneriler

1. Öğrenciler dinlemeyi sadece Türkçe dersleriyle ilgili bir alan olarak düşünmemeli; günlük yaşantının ve öğrenmenin bir parçası olarak dinlemenin önemini fark etmelidir.

2. Dinleme, dikkat isteyen önemli süreçtir. Dolayısıyla öğrenciler, dinleme etkinliği sırasında tüm dikkat ve ilgilerini dinlenen metne veya konuya vermelidir. Dinleme etkinlikleri sırasında kendilerini olumsuz yönde etkileyen faktörleri ortadan kaldırmaya çalışmalı, gerekirse öğretmenlerinden yardım almalıdır.

3. Öğrenciler, kitap seçimlerinde kendi beğenilerinin yanında öğretmenlerinin veya büyüklerinin tavsiyelerine de dikkat etmelidir.

6.2.3.Çocuk Kitaplarına Yönelik Öneriler

1. Kitaplar, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmalıdır.
2. Çocukların kitaplarda dikkat ettikleri en önemli özellik resimler ve bu resimlerin konuyla ilgili olmasıdır. Dolayısıyla kitaplar bu özelliğe göre hazırlanmalıdır.
3. Çocuk kitapları, çocuğun kendisini, çevresini ve dünyayı tanınmasına fırsat vermelidir. Dolayısıyla konu seçimine dikkat edilmelidir.

6.2.4.Program ve Ders Araç Gereçlerine Yönelik Öneriler

1. Dinleme metinleri, öğrencilerin seviyesine, gelişimine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilmeli, ders kitaplarındaki etkinlikler buna göre düzenlenmelidir.
2. Metin seçiminde çocuk edebiyatı ölçütlerine dikkat edilmeli, çocukların Türk edebiyatının seçkin örnekleriyle buluşmaları sağlanmalıdır. Sadece temaya uygun olması bakımından yer verilmiş metinlerde, çocuk edebiyatına uygunluk şartı da aranmalıdır.
3. Türkçe ders kitapları hazırlanır ve dinleme etkinlikleri belirlenirken, bu alanda iyi yetişmiş uzman kişiler görev almalıdır. Birkaç farklı kitap hazırlamak yerine bölgelerin ve yörelerin ihtiyaçlarına göre kitaplar hazırlanması, etkinlikler üretilmesi Türkçe eğitiminin amaçları doğrultusunda daha faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

AKSAN, D. (1998). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: TDK Yayınları.

AKYOL, H. (2000): “Yazma Öğretimi”, **Millî Eğitim**. S. 146, Ankara: MEB Yayınları.

AKYOL, H. (2007). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

ARAL, N. ve GÜRSOY, F. (2000). **Kitabın Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi**, I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Ankara.

ARAS, B. (2004). **İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi**. GÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

ATASEVEN, F. ve İNANDI, Y. (2000). **Çocuk Kitaplarının Çeşitli Yönleriyle İncelenmesi**, I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Ankara.

AYTAŞ, G. (1999): **Etkili Dinleme**, MEBS İletişim, S. 5, Ankara

AYTAŞ, G. (2005): **Okuma Eğitimi**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. C. 3, S. 4, Ankara

BANGUOĞLU, T.(1998). **Türkçenin Grameri**. Ankara: TDK Yayınları

BAŞTÜRK, Mehmet (2004). **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi**. Ankara: PegemA.

BAYMUR, Fuat (1959). **Türkçe Öğretimi 1**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi

BOZDAĞ, F. (2000). **Çocuk Kitaplarında Metin, Dil ve Resimleme İlişkisi**, 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu-Sorunlar ve Çözüm Yolları. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları

CALP, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Konya: Eğitim Kitabevi.

CANAN, İ. (1987). **Çocuk Edebiyatı Nasıl Olmalı, 1987 Çocuk Edebiyatı Yıllığı**. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

CİHANGİR, Z. (2004). **Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi**. Ankara: Nobel Yayınevi

CİRAVOĞLU, Ö. (1997). **Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Esin Yayınevi

COLE, L.; MORGAN, J.B.J. (1968). **Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi** (Çev: Belkıs Halim VASSAF). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi

ÇAKIR, T. (2004). **Çocukta Dil Edinimi ve Kuramsal Yaklaşımlar**, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 7

DEMİRAY, K. (1960). **Türkçe Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Maarif Basımevi

DEMİRAY, K. (1975). **Türkçe Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: MEB Devlet Kitapları

DEMİRAY, K. (1979). **Çocuk Ruhunu Besleyen Kaynak**, Türk Dili Dergisi. S. 331

DEMİREL, Özcan. (2002). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yay.

DİLİDÜZGÜN S. (2004). **İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

DİLİDÜZGÜN, S. (1996). **Çağdaş Çocuk Yazını**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

DÖNMEZ, N. B.; ABİDİNOĞLU, Ü.; DİNÇER, Ç. ; ERDEMİR, N. ; GÜMÜŞÇÜ, Ş. (2000). **Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Etkinlikleri**. İstanbul: Yapa.

ENGİNÜN, İ. (1987–1). **Çocuk Edebiyatı Toplu Bir Bakış**, 1987 Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul: Gökyüzü Yayınları

ENGİNÜN, İ. (1987–2). **Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı**, 1987 Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul: Gökyüzü Yayınları

ERGİN, M. (1997). **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Yayınları

FİŞEK, G. ve YILDIRIM, S. M. (1983). **Çocuk Gelişimi**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Öğretimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖNEN, M. (2000). **Okul Öncesi Kitapların Özellikleri Nelerdir**, 99 Soruda Çocuk Edebiyatı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

GÜLEÇ, H.Ç. ve GELGEÇ, H. (2005). **Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Kök Yayıncılık

GÜLERYÜZ, H. (2002). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. Ankara: PegemA Yayınları

GÜLERYÜZ, H. (2006). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık

GÜREL, Z. TEMİZYÜREK, F. ve ŞABAZ, N. K.(2007). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Öncü Kitap

KAPLAN, M. (2000). **Çocuk Kitaplarında İçerik, Resimleme, Dil ve Anlatım Özellikleri**, 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu-Sorunlar ve Çözüm Yolları. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları

KARACAN, E. (2000). **Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi**, Klinik Psikiyatri Dergisi, Sayı 3.

KARAKUŞ, I.Ş. (2006). **Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi**. GÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

KARAKUŞ, İdris. (2000). **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Sistem Ofset Yay.

KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

KARATEPE, H. (1992): **Okul Öncesi Dönemde Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar**. Ankara: Karatepe Yayınları

KANTEMİR, E. (1991). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları.

KANTEMİR, E. (2001). **Çocuk Kitaplarının Yapısal Özellikleri ve Çocuk Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım**, Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu 20-21 Şubat 1997. Ankara: AÜ TÖMER Yayınları

KINGEN, S. (2000). **Teaching Language Arts in Middle Schools**, Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah, New Jersey.

MEB. (1981). **Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı. Tebliğler Dergisi**. S. 2098. Ankara.

NAS, R. (2002). **Örnekleriyle Çocuk Edebiyatı**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

OĞUZKAN, F. (1983). **Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Emel Matbaacılık

OĞUZKAN, F. (2000–1). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Anı Yayıncılık

OĞUZKAN, F. (2000–2). **Okul Öncesi Çağlardaki Çocuklar En Çok Hangi Konulara ve Kitaplara İlgi Duyarlar**, 99 Soruda Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

ÖZ, M. F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Anı Yayınları. Ankara.

ÖZBAY, Murat. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirme Yolları. **Türk Dili Dergisi**

ÖZBAY, Murat. **Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi**, Ankara Ticaret Odası Bildiriler, Ankara. 93–104.

ÖZKAN, M. (1996). İletişim, Dil ve Kültür, **Türk Edebiyatı Dergisi**. S. 177

ÖZKAN, N. (2001). **Çocuk Kitaplarında Dil Sorunu**. Yayınlanmamış **Doktora Tezi**, HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

PARLAKYILDIZ, H. (1999). **İlkokulların Dördüncü-Beşinci Sınıflarında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Metinleri Üzerine Bir İnceleme**, Yayınlanmamış **Doktora Tezi**, GÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

PAYCI, D. E. (1994). **Çocuklarda Dil Gelişimi (0-6 Yaş)**. Edirne: Türk Kütüphaneciler Derneği Edirne Şubesi Yayınları

ROST, M. (1994). **Introducing Listening. Penguin English Applied Linguistics**, London.

ROST, M. and URUNO, M. (1990). Strategies in Listening, Tasks for Listening Development. **Longman Group UK Limited**. Fourth Impression. Hong Hong.

RUBIN, J. ve THOMPSON, I. (1998). Dinleme. (çev.: Bilge F. Tuncer). **Dil ve İnsan**. Ankara Üniversitesi TÖMER Kayseri Şubesi.

SEVER, S. (2000–1). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayınları

SEVER, S. (2000–2). **Çocuk Kitaplarında Görsel ve Dilsel Duyarlık, 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu-Sorunlar ve Çözüm Yolları**. Ankara: AÜ Eğit. Bil. Fak. ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları

SEVER, S. (2003). **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık

SOLMAZ, F. (1997). **6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimlerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

SÜREYA, C. (1987). Soruşturma:1, **1987 Çocuk Edebiyatı Yıllığı**. İstanbul: Gökyüzü Yayınları

ŞAHİN, M. (1995). Çocukta Dil Gelişimi, **Dil Dergisi** S.30, Ankara: TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları

ŞİMŞEK, T.(2006). **Çocuk Edebiyatı**, Türk Edebiyatı Tarihi 4. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

ŞİRİN, M. R.(2000). **99 Soruda Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIğI. (2004). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı** (Taslak). Ankara. MEB. Yay.

TIDYMAN, W. F. and BUTTERFIELD, M. (1959). Teaching The Language Arts. **Mcgraw-Hill Book Company, Inc. USA.**

TOMPKINS, G. E. (1998). Language Arts Content and Teaching Strategies. **California State University.** Prentice-Hall Inc. New Jersey.

UMAGAN, S. (2007). **“Dinleme” İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık

ÜNALAN, Şükrü. (2001). **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YALÇIN, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar.** Ankara: Akçağ Yayınları

YALÇIN, A. ve AYTAŞ, G. (2003). **Çocuk Edebiyatı,** Ankara: Akçağ Yayınları

YANGIN, Banu. (1999). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi.** Ankara: MEB. Yay.

YAPICI, Ş. (2004). **Çocukta Dil Gelişimi, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.** Web:<http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uiib/article/view/101/100> adresinden 18 03 2010 tarihinde alınmıştır.

YAVUZER, H. (1992). **Çocuk Psikolojisi.** İstanbul: Remzi Kitabevi

YURTTAŞ, H. (2001). Çocuk ve Kitap, **Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu 20-21 Şubat 1997.** Ankara: AÜ TÖMER Yayınları

YILDIZ, C.; OKUR, A.; ARI, G.; YILDIZ, C.; OKUR, A.; ARI, G.; YILMAZ, Y. (2006). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.** Ankara: PegemA Yayıncılık

EKLER

UYGULAMADA KULLANILAN METİNLER

EK 1

ESKİCİ

Hasan, küçük bir İstanbul çocuğudur. Babasını ve annesini kaybedince İstanbul'daki tanıdıkları, onu bir Arap memleketi olan Filistin'in küçük bir kasabasında yasayan halasının yanına gönderirler. Kasabada Türkçe bilen yoktur. Hasan için her şey farklı ve yabancıdır. Tek kelime Arapça bilmemektedir. Bu yüzden altı ay hiç konuşmaz.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna dağınık kıyafetli bir adam girdi. Sırtında çuval kaplı bir torba, elinde ufacık bir iskemle ve uzun bir demir parçası vardı. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu. Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler. Eskiçi, iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karsısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki...Şimdi eskiçiyi şaşarak, eğlenerek seyrediyordu. Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin, incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını pis bir suya sokup ıslatışına, çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık keyfinden nerde ve kiminle olduğunu unuttu, anadiliyle sordu:

— Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskiçi, basını hayretle kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

— Türk çocuğu musun sen?

—İstanbul'dan geldim.

— Ben de o taraflardan... İzmit'ten!

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağı açık, pantolonu dizlerinden yamalı; dişleri eksik, yüzü sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için, Hasan şimdi onun isine değil, yüzüne de dikkatle bakıyordu. Göğsünün ortasında tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle sordu:

— Ne diye düştün bu sıcak memlekete sen?

Hasan anladığı kadar anlattı. Sonra, Kaplıca'daki evlerini tarif etti; komsusunun oğlu

Mahmut'la balık tuttuklarını, anası doktora giderken Tünel'e bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi.

Bir aralık da kendisi sordu:

— Sen niye buradasın?

Öteki, basını ve elini söyle salladı, uzun iş anlamına... ve mırıldandı:

— Bir kabahat isledik de kaçtık!

Asıl konuşan Hasan'dı; altı aydan beri susan Hasan. Durmadan, dinlenmeden, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları titreyerek, taze, gevrek, billur sesiyle boyuna konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor hem de ara sıra “ Ha, ya öyle mi?” gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli hem yası dinliyordu; geçmiş günleri düşünerek, benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.

Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, kösesini büktü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep yavaş yavaş yaptı.

Hasan yüreği burkularak sordu:

— Gidiyor musun?

— Gidiyorum ya, isimi tükettim.

O zaman gördü ki küçük çocuk, memleketlisi mini mini yavru ağlıyor. Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından göz yaşları, birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılılarıyla yerlerinden oynayarak, pırıl pırıl akıyor.

— Ağlama, ağlamasana!

Eskici, başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlıyor, bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlıyor.

—Ağlama diyorum sana, ağlama!

Bunları derken eskicinin de yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Öğrencinin,

Adı soyadı:

S1. Dinlediğiniz hikâyede kahraman kimdir?

- a.Hüseyin b. Hasan
c.Ali d. Ahmet

S2. Kahraman nerelidir?

- a. Bursa b. İstanbul
c. Adana d. Balıkesir

S3. Çocuk hangi Arap memleketine gönderilmiştir?

- a. Suriye b. Irak
c.Mısır d. Filistin

S4. Çocuk kaç ay kimseyle konuşmamıştır?

- a. 4 ay b. 5 ay
c. 6 ay d. 7 ay

S5. Dinlediğiniz metindeki eskici nerelidir?

- a. İzmit b. Eskişehir
c. İzmir d. Bolu

S6. Dinlediğiniz metindeki eskici ne iş yapmaktadır?

- a.Ayakkabı tamircisidir. b.Kıyafet satıcısıdır.
c.Demir alıcısıdır. d.Tesisatçıdır.

S7. Eskici hangi özelliklere sahip değildir?

- a. Saç sakalı dağınıktır.
b. Pantolonu yamalıdır.
c. Dişleri eksiktir.
d. Uzun boyludur.

S8. Dinlediğiniz metinde olay aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Bir çocuğun vatanından uzak kalmasıdır.
- b. Bir çocuğun gezmeyi çok sevmesidir.
- c. Bir çocuğun anadilinde konuşmak istemesidir.
- d. Bir çocuğun büyüklerle konuşmayı sevmesidir.

S9. Dinlediğiniz metne en uygun başlık ne olabilir?

- a. Küçük Çocuk b. Anadili
- c. Vatan d. Dertleşmek

S10. Dinlediğiniz metinde anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Anadili insanların vazgeçilmezidir.
- b. Toplumlar birbirinden ayrıdır.
- c. Çocuklar farklı yerleri görmekten keyif alırlar.
- d. Vatan insanların mutlu yasadıkları yerdir.

EK 2

Aslan ve Fare

Aslan ininde uyuyordu. Yaramaz bir fare hayvanlar kralının yüzünde, sırtında gezinmeye, burnunu kaşımaya, yelesini okşamaya başladı. Hiddetle uyanan aslan, bir pençede bu küçük fareyi yakaladı.

Fare yalvarıyordu : “ Ne olur, Kral hazretleri beni öldürmeyiniz. Kim bilir, bir gün benim de size bir yardımım dokunabilir.” Aslan, pençesi içinde tir tir titreyen fareye gülümseyerek baktı. Onun, “ Bir gün, benim de size bir yardımım dokunabilir,” sözü özellikle hoşuna gitmişti. Fareyi serbest bıraktı. Aradan çok geçmeden, aslan, avcılarının kurdukları bir kapana sıkıştı. Bütün çırpınma ve çabalamaları netice vermiyor, ne yapsa kurtulamıyordu. Avcılar, aslanı ağaca bağlamışlardı; çünkü onu canlı götürmek istiyorlardı.

Aslan dehşetli bir kükreme ile son bir hamle daha yapmak istedi ise de ağın ipleri daha da fazla vücuduna sarıldı. Aslanın kükreyişini ormandaki bütün hayvanlar işitmişti. Küçük fare hayatını bağışlayan aslanın tehlikede bulunduğunu sezmiş ve koşarak hemen yardıma gelmişti.

Çaresizlik içinde bağlı olan aslana bir göz atan fare, “ Kral hazretleri, bir gün benim size yardımım dokunabileceğini söylediğim vakit bana inanmadığınızı biliyordum.” dedi. Keskin dişleri ile hemen aslanı saran ipleri kemirmeye başlayan fare, ormanlar kralını kurtardı ve aslana borcunu ödedi.

Ezop Masalları

MEB Yayınları Ankara

Metin Adı:

Yazar Adı: Ezop

Öğrencinin

Adı soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

SORULAR

1. Dinlediğiniz metne **en uygun** başlık nedir?

- a. Öfkenin Zararı
- b. Sabrın Sonu
- c. İyiliğin Karşılığı
- d. Azmin Zaferi

2. Aslan uyandırılınca fareye tepkisi ne oluyor?

3. Fare, aslanı kurtarmadan önce ne söylüyor?

4. Dinlediğiniz **metinle ilgili** olan atasözlerini doğru(D) ; olmayanları yanlış(Y) olarak işaretleyiniz?

ATASÖZLERİ	
İyilik eden, iyilik bulur.	
Ayağını yorganına göre uzat.	
Besle kargayı oysun gözünü.	
Dost, kara günde belli olur.	
Büyük lokma ye büyük söz söyleme.	
Ne ekersen onu biçersin.	
Ummadığın tas bas yarar.	
Öfkeyle kalkan zararlar oturur.	

EK 3

Bir Fil Daha İsteriz!

Tarihin gördüğü en büyük cihangirlerden olan Timur, Osmanlı ordusuyla savamsak üzere Anadolu'ya geldi. Milyona yaklaşan askeri gücü ve ordusundaki fiilleriyle karşı konulmaz bir kuvvete sahipti. Fiiller savaş esnasında önüne gelen her şeyi ezip geçiyordu. Osmanlı ordusunun basında bizzat padişah Yıldırım Beyazıt bulunuyordu.

Savaş Timur'un orduna hücum emri vermesiyle başladı. Çok çetin bir savaş oldu. Ve sonunda Yıldırım Beyazıt, savaşı kaybedip esir düştü.

— Neden gelip bir elimizi öpmedin evlat. Bunca kan dökülmesine değer miydi?

Daha sonra Timur ordusundaki fiilleri civar köylere birer ikişer taksim ederek dağıttı. Nasrettin Hoca'nın yaşadığı köye de bir fil getirildi.

Köylülere:

Ey köy halkı, duyduk duymadık demeyin Yüce Hanımız Timur'un emri üzerine köyünüze bir fil tahsis edilmiştir. Size bu file gözünüz gibi bakmanız emredilmiştir.

Onu, sizden geri alacağı güne kadar yedirecek içirecek ve ona bakacaksınız. Eğer bu filin basına bir şey gelirse bütün köy halkı cezalandırılacaktır. Duyduk duymadık demeyin, eğer canınız kıymetliyse hanımızın emrine canla basla itaat edin.

Köylüler yedirirler içirirler ama bir türlü fili doyuramazlar. Köyde kısa süre sonra kıtlık bas gösterir. Köylüler, toplanıp Timur'a gitmeye karar verirler. Yalnız ağzı laf yapan biriyle gitmek gerektiğini düşünerek Hoca'dan yardım isterler. Hoca da hep beraber gideceğiz, ben de sizin sözcünüz olacağım, der ve köyün ileri gelenleriyle yola koyulurlar. Timur'un ihtişamlı çadırını görürler.

İnşallah söyleyecekleriniz Timur'u kızdırmaz yoksa Timur sizin derinizi yüzdürüp içine saman bastırır, demesi üzerine Hoca'nın arkasındaki köyün ileri gelenleri birer birer kaçarlar.

Hoca, içeri girince, Yüce Timur, Allah ömrünüze bereket versin efendim. Biz yakın köydeniz. Arkadaşlarımla beraber köyümüze verdiğiniz file hakkında konuşmaya geldik, der. Timur seni görüyorum ama arkadaşlarını göremiyorum, nerede arkadaşların? der ve Hocaya kızar. Hoca biran şaşırır ve hemen söyle der: Yüce Timur, köylümüz bize verdiğiniz fili pek sevdi; lakin filimiz tek basına çok yalnızlık çekiyor.

Köylümüz de buna üzüüyor, istedikleri buna bir çare bulmak. Timur da ne çare buldunuz, deyince hoca. Eğer bize bir fil daha verirsiniz, köylümüz buna çok memnun olacak ve fiilimiz de yalnızlıktan kurtulacak, der. Timur da sevinerek hemen fili verir.

Hoca, çadırdan çıkınca köylüler hemen hocanın etrafını sarar ve sorarlar ne oldu hocam, derler.

Hoca: Gözünüz aydın ağalar Timur bize yeni bir fil daha hediye etti hem de en iyi olanı deyince köylüler bayılır. Hoca da, ne olacak köylüler sevinçten bayıldı, der.

Nasrettin Hoca,
Semerkant Yapım

Dinleme- İzleme Aracı: CD

Öğrencinin

Adı Soyadı:

Sınıfı:

No:

S1. Dinlediğiniz/ izlediğiniz metinde köye fili kim gönderiyor?

S2. Dinlediğiniz/izlediğiniz metinde köylü filden niçin şikayetçi oluyor?

S3. Dinlediğiniz/ izlediğiniz metinde köylü hocadan ne istiyor ve ne yapıyorlar?

S4. Dinlediğiniz/ izlediğiniz metinde siz hocaların yerinde olsanız ne yapardınız?

EK 4**YOLCU KONMAZ OTEL****Kişiler****Bulguroğlu: Otelci, Topaç: Garson****I. Sahne****Otelci** (yalnız)

(Otelci elinde bir süpürge ile girer.)

Otelci - Etrafı bir kere daha gözden geçirelim. (Bir şarkı mırıldanarak toz alıyormuş gibi eşyaya kuvvetli bir şekilde süpürgeyi indirmeye başlar.)

— Oooh! Her taraf tertemiz oluyor. Her yer pırıl pırıl... (dinleyenlere) Tabii bu kadar neşeli ve sevinçli olduğuma şaşıyorsunuz değil mi? Merakta kalmayın. Anlatayım. Ankara'nın en büyük, en güzel, en mükemmel oteli olan Yolcu Konmaz Oteli'nin sahibiyim ben... Ha, ismimi daha bilmiyorsunuz, değil mi? Evet, meşhur Yolcu Konmaz Oteli'nin müdürü Bulguroğlu... Bugün otelime çok meşhur bir yolcu gelecek de onun için böyle sevinç ve neşe içindeyim. Güngörmez Ülkesi kralının oğlu, bugün bizim otele geliyor. Büyük bir prens... Bir şehzade... Dün akşam bana telefon edip de bunu haber verdikleri zaman hemen işçi dairesine başvurdum ve bugün için fazladan bir garson istedim. Elbet ya... Birçok iş olacak. Ama garson daha gelmedi. Neden acaba? Merak ediyorum doğrusu. Fakat ben her tarafı topladım. Her şeyi düzenledim. Korkmam artık... Hele kendi elimle prens hazretlerine öyle bir kahvaltı hazırladım ki senelerce tadı damağında kalacak vallahi. Ah, bugün benim için ne kutlu bir gün! Bizim otel için bundan güzel reklam olur mu? Ünlü bir kralın oğlu otelime gelecek, otelimde kalacak, otelimde bir odasında oturacak, otelimde bir yatağında yatacak... Aman yarabbi! Sevinçten çıldıracağım. Dahası var. Bütün gazeteler şüphesiz hep bundan bahsedecek.

Bütün komşu otelciler bu hâli kıskanacaklar (Saat öğleyi çalar.). O da ne? Öğle vakti olmuş ha? Meşhur misafirimiz neredeyse gelir artık. Tam vakit... (Kapı çalınır.) Hah, tamam işte geldi. Heyecandan tir tir titriyorum. Kapıyı bayılmadan bir açabilsem. Aman Bulguroğlu cesaret. Çok terbiyeli, nazik olmaya bak. (Sağdan çıkar.)

II. Sahne**Topaç - Otelci**

(Topaç sağdan girer, arkasından da otelci gelir.)

Otelci (yerlere kadar eğilerek) - Buyursunlar prens hazretleri... Buyurun efendim, buyurun...

Topaç - Merhaba bayım. Yolcu Konmaz Oteli burası değil mi?

Otelci (yerlere kadar eğilerek) - Evet şehzade hazretleri...

Topaç (kendi kendine) - Amma da nazik adam haa! (yüksek sesle) Bulguroğlu ile mi görüşüyorum?

Otelci (kendi kendine) -Aman benimle ne de nazik konuşuyor, (yüksek sesle) Evet efendimiz. Bulguroğlu benim. (Onu selamlar.)

Topaç - Ben de beklediğiniz adamım.

Otelci - Evet efendim, geleceğinizden haberim vardı efendim.

Topaç (kendi kendine) - Haberim vardı diyor. Allah Allah... Galiba işçi idaresinden söylemiş olacaklar, (yüksek sesle) Biraz geç kaldım galiba?

Otelci - Hayır efendim, hayır... Estağfurullah efendim... (Saygıyla eğilir.)

Topaç (kendi kendine) -Allah Allah... Bu kadar nazik patron da hiç görmemiştim (yüksek sesle) Bulguroğlu, niçin bana öyle... (otelcinin taklidini yaparak) Yok, buyursunlar prens hazretleri; yok, estağfurullah şehzade hazretleri filan diyorsunuz? Benim ismim Topaç, Topaç...

Otelci (hayretle) - Ne? Topaç mı? (kendi kendine)

Haa, anladım. Prens seyahat ederken mutlaka ismini değiştirmiş olacak, (yüksek sesle) Baş üstüne efendim... İsminiz Topaç olsun. Emredersiniz efendim... (Yerlere kadar eğilir.)

Topaç (kendi kendine) -Allah Allah... Neredeyse ayaklarıma kapanacak. Amma da acayip adam ha... Neme lazım, ben buraya garsonluk etmeye geldim, onu bilirim, (yüksek sesle) Eeee, ne yapacağız bakalım?

Otelci -Emrinize hazırım ef... Ef... Ef... Şey... Bay Topaç... (kendi kendine) Allah Allah... Nasıl isim bulmuş ya... (yüksek sesle) Arzu buyurulursa bu taraftaki (Sol tarafı gösterir.) odaya geçin. Mükemmel kahvaltınız sizi bekliyor.

Topaç (kendi kendine) – Aaaa! Şimdi de beni kahvaltıya davet ediyor. Aman burası ne güzel yermiş böyle? (yüksek sesle)

Bulguroğlu, vallahi siz pek hoşuma gidiyorsunuz. Umarım ki ikimiz gayet iyi anlaşacağız... Şartlarıma gelince...

Otelci (sözünü keserek) - Israr etmeyin. Vallahi gücenirim. Aman efendim şarttan filan hiç bahsetmeyin. Ne derseniz başım üstüne...

Topaç -Öyle ama...

Otelci - Israr etmeyin. Vallahi gücenirim.

Topaç - Pekâlâ öyleyse... (kendi kendine) Olur şey değil... Amma nazik, amma cömert adam. Şaştım kaldım. Ne yapalım. Mademki davet ediyor, gidip kahvaltı etmekten başka çare yok. Öyle bir iştahım da var ki... (yüksek sesle) Yemek salonu ne tarafta?

Otelci (Sol tarafı gösterir.) — Bu tarafta efendim... Otelimin en iyi dairesini de sizin için ayırdım.

Topaç - Doğrusu eşi benzeri bulunmaz bir adamsınız.

Otelci - Estağfurullah Topaç... Burada istediğiniz gibi hareket edin... Efendim... Bir emriniz olursa lütfen zili çalın, bendeniz hemen gelirim.

Topaç (kendi kendine) - Bu da nesi? Hoppalaaa... Otel sahibi garsonlara hizmet ediyor galiba... Bir yaşma daha girdim. Allah Allah... (yüksek sesle) Pekâlâ öyleyse...

Şimdilik Allah'a ısmarladık Bulguroğlu. (kendi kendine) Gidip karnımı doyurayım, patronu kızdırmayalım (Soldan çıkar.).

III. Sahne

Otelci

Otelci - Ohh! Çok rahat ve memnunum. Aferin sana Bulguroğlu... Doğrusu her şey yolunda... Ne de nazik, ne de kibar bir adam... Doğrusu bir şehzade ile konuşmanın bu kadar kolay olacağını hiç sanmıyordum. Bu şerefli ve büyük günü hiç unutmayacağım. Gazeteler kim bilir neler yazacak? (Kulisten telefon sesi gelir.) Ne o? Telefon çalıyor. Kim acaba? Mutlaka gazetecilerdir. Galiba benimle röportaj yapmak istiyorlar. (Öksürür, gazetecilere hitap ediyormuş gibi bir tavır alır.) Hayır, sayın gazeteciler hayır... Çok meşgulüm... Büyük misafirimin hizmetleriyle meşgulüm... Sizinle konuşmaya vaktim yok... (hiddetle) Yok dedim ya efendim... Yok... (Telefon şiddetli çalar.) Dur, dur, geliyorum. (Acele sağ tarafa koşar, kulisin kenarında telefonla konuşur.) Alo, alo... Kim konuşuyor? Güngörmez Ülkesi prensinin yaveri mi? Ne diyorsunuz? Prens bugün gelemeyecek mi? Peki, ama öyleyse... Alo, alo... Hay Allah, telefonu kapadılar, (sahneye gelerek) Allah Allah... Prens bugün gelemeyecekse biraz evvel gelen adam kim öyleyse? Hah, işte bu tarafa doğru geliyor. Belli etmeden anlamaya çalışayım.

IV. Sahne

Otelci - Topaç

Topaç (Soldan girer.) — Bulguroğlu, sizi bütün kalbimle kutlarım. Kahvaltı doğrusu pek nefisti.

Otelci (gülerek) - Memnun oldum. İltifat buyuruyorsunuz, (kendi kendine) Kahvaltı nefisti ha? Sen şimdi bana hesap ver bakalım, (yüksek sesle) Eee, ne dersiniz? Beklediğimiz büyük misafir otelimize bugün geliyormuş... Şimdi telefon ettiler. Şaştınız bu işe değil mi?

Topaç (Hiç ilgi göstermez.) — Benim neme lazım?

Otelci -Şaşılacak şey doğrusu... Değil mi?

Topaç - Bana ne?

Otelci (kendi kendine) -Söyletemeyeceğim. Konuyu değiştireyim bari. (yüksek sesle) Güngörmez Ülkesi ne güzel bir memlekettir değil mi?

Topaç - Ne, ne? Neresi dediniz?

Otelci -Canım sizin ünlü ülkeniz... Doğduğunuz memleket orası değil mi?

Topaç - Memleketim mi? Alay mı ediyorsunuz Allah aşkına? Ben Türk'üm yahu, Türk... Memleketim de Türkiye...

Otelci -Türk müsünüz? Demek Güngörmez Ülkesi'nin şehzadesi değilsiniz?

Topaç (kendi kendine) -Allah Allah... Bu sefer de başka türlü saçmalamaya başladı,

(yüksek sesle) Hayır efendim hayır... Size isminin Topaç olduğunu söyledim ya...

Topaç - Nasıl değil? Benim başka ismim falan yok ayol? İnanmazsanız işçi idaresinden sorun... Göreceksiniz ki...

Otelci (sözünü keserek) - İşçi idaresinden mi? Tuuuu... Hay... Allah iyiliğini versin...

Şimdi anladım. Siz benim beklediğim garsonsunuz değil mi?

Topaç -Öyle ya...

Otelci -Oysaki ben sizi Güngörmez Ülkesi kralının oğlu sandım.

Topaç - Olur şey değil vallahi... (Katıla katıla güler.) Hah, hah, hah...

Otelci - Peki, niçin bana kim olduğunuzu söylemediniz?

Topaç - Nasıl kim olduğunu söylemedim? Siz dinlemek ve inanmak istemediniz ki...

Otelci - Doğru... Bütün kabahat bende. İnsan anlamadan, dinlemeden iş yaparsa böyle olur... Eyvahlar olsun! Şimdi bu olay duyulunca herkes alay edecek. Bizim Yolcu

Konmaz Oteli'nin şöhreti mahvolacak. (Ağlamaya başlar.) Benimle de bir güzel eğlenecekler.

Topaç - Fena mı? Sen de otelinin ismini değiştirir, Güngörmez Oteli yaparsın.

Otelci -Aman Topaç Bey, ayağını öpeyim. Bunları kimseye anlatma sakın. Ağızını iyi tut. Ben de sana teşekkür etmek üzere, seni öğle yemeğine davet ederim. Beraber yemek yeriz, yemekten sonra da kahvelerimizi içeriz.

Topaç - Demek beni hizmetinizde alıkoyuyorsunuz.

Otelci -Elbette, elbette... Senden iyi garson mu bulacağım?

Topaç - Pekâlâ, ben de suyun içindeki balık gibi ağızımı açmam, (dinleyenlere) Eee, çocuklar... Mademki bu sırrı siz de öğrendiniz, sizin de yolunuz Ankara'ya düşerse benim gibi doğruca buraya gelip kendinize bir ziyafet çekin... Allaha ısmarladık.

(Otelci soldan çıkarken, perde kapanır.)

Cemil MİROĞLU

EK 5

ANADOLU'DA KONUKSEVERLİK

Anadolu'nun geleneksel konukseverliği üzerinde duralım isterseniz. Bu konukseverliğin kökleri tarihin derinliklerine iner. Türklerin kendi ülkeleri ve şehirlerine, köylerine, kasabalarına gelen yabancılara, gariplere, kimsesizlere, yolculara karşı insanca, dostça davranışları, kısacası konukseverlikleri çok eskidir. Bugün de Anadolu'nun birçok köy ve kasabasında, köyün ve kasabanın ortaklaşa malı olan köy odaları, «misafirhaneler» vardır. Bir konuk geldiği zaman bu odalarda ağırlanır, yedirilir, içirilir. Karşılığında hiçbir şey beklenmez. Bu odaların giderleri, sıra ile ya o köyde oturan varlıklı aileler tarafından ya da köy sandığından karşılanır. Asıl olan konuğu hoşnut etmektir. Bunun için yapılması gereken ne varsa yapılır, ayrılırken konuğun gideceği yere kadar azığı düzülür.

Anadolu'daki konukseverlik gelenek ve göreneğinin temelinde eski ahi gelenekleri yatmaktadır. Anadolu Selçukluları devrinden Osmanlıların son yıllarına kadar bir esnaf ve sanatkâr örgütü olarak bilinen ahiliğin her köyde, her kasabada ve şehirde, ocakları, odaları ve tekkeleri vardır. Ahiler, geleneksel kurallarına göre gelen konukları ağırlar, bunu bir toplum görevi sayarlardı. Bir şehirde birkaç ahi ocağı bulunur, bunlar şehirlerine gelen konukları ağırlamak için birbirleriyle yarış ederlerdi.

On dördüncü yüzyılın başlarında Anadolu'da bir gezi yapan tanınmış Arap seyyahı Tancalı İbni Batuta, Anadolu'yu karış karış gezerken hep bu ahi tekkelerinde konaklamış, Türklerin gösterdikleri konukseverliği seyahatnamesinde anlata anlata bitirememiştir.

İbni Batuta, Anadolu için şöyle der:

"Tanrı, güzelliklerini öteki ülkelere ayrı ayrı dağıtırken burada hepsini bir araya getirmiştir. Burada dünyanın en güzel insanları, en temiz giyimli halkı yaşar, en nefis yemekler pişirilir. Allah'ın yarattıkları içinde en şefkatli, en konuksever halk Anadolu'dadır."

650 yıl önce bunları söyleyen Seyyah İbni Batuta, bir Anadolu yolculuğunda

Denizli'ye uğrar. Bundan sonrasını İbni Batuta'dan dinleyelim:

"Şehre girdiğimiz sırada, çarşıdan geçerken dükkânlardan çıkan birçok insan atlarımızı çevirerek yularlarına sarıldı. Bir başka topluluk ise bunları durdurarak onlarla tartışmaya başladı. Aralarında tartışma uzayıp kızıştı. Ne konuştuklarını anlamadığımızdan korkuya düştük, bunların yol kesen eşkıyalar olduğu kuşkusuna kapıldık. Sonra Arapça bilen birisi ortaya çıktı. Ona, birbiriyle tartışan bu insanların

bizden ne istediklerini sordum. Dedi ki, bunlar Ahilerdir. Bizimle ilk karşılaşanlar Ahi Sinan'ın adamları, sonradan gelenler de Ahi Duman'ın kardeşleriymiş. Her iki taraf da bizim kendi misafirleri olmamızı isterler, bu yüzden tartışırlarmış. Onların göstermekte olduğu bu yüksek konukseverliğe hayran olmamak elde değildi. Sonunda işi kura çekmek suretiyle halletmeye karar verdiler ve sulh oldular. Kim kazanırsa önce o tarafın tekkesine konuk olmamız kararlaştırıldı. Kura, Ahi Sinan tarafına düştü. Ahi Sinan sevinçliydi. Adamlarıyla birlikte bizi karşıladı, birlikte tekkesine giderek konuğu olduk. Bize hemen çeşitli yiyecekler getirdiler. Yiyip içip dinlendikten sonra Ahi Sinan hepimizi hamama götürdü, yıkandık. Üç dört kişi bir arkadaşımızın hizmetindeydi.

Hamamdan çıktıktan sonra, yeniden büyük bir sofra kurdular, meyveler, tatlılar ikram ettiler."

'İbni Batuta Seyahatnamesinin hemen her sayfasında, Anadolu'da görülen konukseverlik anlatılır. Anadolu, İbni Batuta'nın da anlattığı gibi bir kasabaya, bir şehre gelen konuğu paylaşamadıkları için aralarında kavga dövüş yapacak kadar konukseverdir, Bu anlayış, bu görenek de dünyanın hiçbir ülkesinde olmamıştır.

Konuk sevmek, konuğa ikramda bulunmak, insan sevgisinin başında gelir. Anadolu insanı, yemeğini konuğuna yedirmekten, konuğunu memnun etmekten zevk alır. Bir görevi yapmış olmanın rahatlığını duyar. Şekerin hemen hiç bulunmadığı yıllarda bir öğretmen, bir köye konuk olur. Akşam yemekten sonra evde bir telaştır başlar. Ev sahibi sandığının anahtarını bir türlü bulamaz. Evin her köşesi aranır, taranır, anahtar yok. Sonunda sandığı kırmaya karar verirler, sandık kırılır, öğretmen işin farkına o zaman varır. Ev sahibi kırdığı sandıktan küçük bir çıkın çıkarır, içerisinde üç şeker vardır. Evet, konuğuna şekerli bir kahve ikram etmek için sakladığı üç şeker. Anadolu'nun konukseverliği üzerine söylenecek çok söz, anlatılacak çok hikâye vardır.

Mehmet ÖNDER

EK 6

HAYATA AÇILAN KAPILAR

İçinde yaşanılan ve insan soluğu ile hayat bulan yapıların dış dünyayla ilişkilerini sağlar kapılar. Pencereleeri, dışarıyı bize anlatan, "gösteren" gözlere benzetirsek; yapılar, sevmediğini dışarıda bırakıp sevdiğini içeri alan bir ağız gibidir. Sahip olunanı ardına saklayarak sahip olamayanda bir yabancılaşma duygusu yarattı kapılar. İnsanlık tarihi kadar eski bir öykü bu...

Kapılar, önemli yapıların giriş bölümlerini "dışardan" ayırmak için yapıldı. Şehir kapıları, düşmanlara karşı surlarla çevrilerek korunan kentlere girip çıkarken kullanılıyordu. Mezopotamya'dan başlayıp Anadolu medeniyetlerine, Eski Yunan'dan Çin'e, oradan da Selçuklu ve Osmanlı'ya kadar uzanan zaman diliminde, kapılar âdetâ şehirlerin simgesi oldu. İstanbul surları üzerindeki Topkapı ve Edirnekapı, Diyarbakır Kalesi üzerindeki Urfa kapısı, ülkemizdeki şehir kapılarının en güzel örneklerinden birkaçı. Kentten içeri giren mallar, burada denetlendiği için bu kapılara "gümrük kapısı" denilmiştir. Ülkeler arasındaki sınırlarda da "kapı" sözcüğü, benzer bir anlamda kullanılır.

Geleneksel Türk evlerinde kapılar, evin "hayat" adı verilen bölümüne açılır. Hayattan bir merdivenle üst kata çıkılır. Bir evin tüm güzelliklerini başkalarına açıp kötülüklerin üzerine kapanır dış kapılar. Kapıların üzerinde bulunan tokmak ve çekeceklerin, bir görüntü zenginliği olmanın ötesinde işlevleri vardır! Çok basit şekillerde olanlarının yanı sıra, küçük birer sanat eseri olarak değerlendirilebilecek örnekleri mevcuttur. Ev sahibinin nereden geldiğini, mesleğini ve ekonomik durumunu yansıtır kapı tokmaklarındaki ayrıntılar. Tokmaklarda çoğunlukla el şeklinin tercih edilmesi, insan elinin bol kazanç ve bereketi temsil etmesi inancına dayanır. Evlerin sesidir tokmaklar; eve misafir geldiğini ev sahibine haber verir.

Ev içlerindeki kapılar ise daha yalındır. Buna karşılık, kapıların odaya bakan yüzleri iç mekân kimliğinin devamı olarak büyük bir özen ve ustalıkla biçimlendirilmiştir. İç kapılarda ahşap, yaygın olarak kullanılan bir malzemedir. Sıcakı depolayan ve insanın duyguları üzerinde olumlu bir etki yaratan ahşaba, eski Türk evlerinin kapılarındaki süslemelerde sıkça rastlanır. Şimdi yerlerini ağır metal kapılara bırakan o güzelim ahşap işlemeli kapılar, antikacıların soğuk vitrinlerinde bir masa tablası ya da iç dekor olarak kullanılmak üzere uygun fiyata satılmayı bekliyor. Yıllar boyunca yüzlerine vuran yağmurlara ve rüzgârlara, içlerinde sakladıkları anılara, kim ve nasıl değer biçecek dersiniz? Kapıları kapatırız dış dünyanın tehditlerine karşı bir de

üzerine kilit takarız bizden başkası açmasın diye gelenleri sorgusuz sualsiz kabul ettiğimiz, başkalarına güvenip kapılarımızı hiç kilitlemediğimiz günler geride kaldı. Ali Baba ve Kırk Haramiler masalında olduğu gibi kilidi söz olan kapılar yok ki "Açıl susam, açıl!" denildiğinde açılsın. Şimdi, şehrin kıyıda köşede kalmış birkaç mahallesi dışında, evler artık çelik kapılar ve geçmeli kilitlerle korunuyor. Soğuk ama güvenli bir zırhın arkasında sıcak sohbetlerimiz de "kilitleniyor". Dökme demirden kilit ve anahtarları, kapı eşiklerini, belli belirsiz bir çocukluk anısı olarak da olsa hatırlayacak mı yeni gelen nesil? Anadolu kentlerinde, büyük şehirlerin ücra semtlerinde hayatın aktığı yerdir kapı eşikleri. Kadınlar eşikte oturup dinlenirken bir yandan da komşularıyla sohbet ederek günlük hayatın sıkıntısından ve tekdüzeliğinden biraz olsun uzaklaşırlar.

Yaşantılarımda olduğu kadar deyimlerimize de yerleşmiş kapılar Sözelimi, akşam misafirliklerinde "Kapı kapı gezeriz" Hiç belli, olmaz, belki kararımızı değiştiririz diye "açık kapı bırakırız". Aileye uzak birilerinden bahsederken dış kapının mandalı" deyiveririz. "El kapılarında" çalışır ekmeğimizi kazanırız. İstenmediğimiz yerlerden "kapı dışarı" ediliriz. Kapıdan kovsalar bacadan gireriz" kimi zaman, eğer bir şeyi kafamıza koyduysak.

Üzerinde ahşap işlemleri zamanının acımasızlığında kaybolmaya yüz tutmuş cami kapıları, okulların otoriteyi simgeleyen demirden kocaman kapılan... Hangi kapıya gitsen başka bir öyküsü var ardında sakladığı. Sürgülü, döner katlanır, çarpma, kendiliğinden açılan kapılar... İçeriye ya da dışarıya açılan kapılar; kapıların ardına saklanan dünyalar Kendimize ve başkasına ait olan, ayıran sınır orası; gürültülü alarmlar, iri yapılı korumalar ve birkaç açılı görüntü kaydeden kameralarla korumaya çalıştığımız. Bunların yanında bir de göremediğimiz kapılar var. Bizi hayal ettiklerimize ulaştıracak geçitler onlar.

Oya BERK

EK 7**Çocuk Edebiyatına Uygun Metin Örnekleri**

- İzmir Hikâyeleri, Halit Ziya UŞAKLIGİL
- Dilimiz Üzerine, Nurullah ATAÇ
- Beyaz Yürüyüş, Osman ÇEVİKSOY
- Bir Eski Sokak Sesi, Sevinç ÇOKUM
- Semaver, Sait Faik ABASIYANIK
- Çocukluğum, Ziya Osman SABA
- Gün Eksilmesin Pencereyden, Cahit Sıtkı TARANCI
- Eskici, Refik Halit KARAY
- Aslan ve Fare, Ezop Masalları
- Bir Fil Daha İsteriz, Nasrettin Hoca Hikâyeleri