



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**1923-1928 YILLARI ARASINDA YAYIMLANAN DERGİLERDE  
TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ MAKALELERİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Gülşah Öz**

**Malatya-2020**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**1923-1928 YILLARI ARASINDA YAYIMLANAN DERGİLERDE  
TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ MAKALELERİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Gülşah Öz**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ**  
**İkinci Danışman: Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ**

**Malatya-2020**

## ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ ve Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım“**1923-1928 Yılları Arasında Yayımlanan Dergilerde Türkçe Eğitimi İle İlgili Makalelerin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığı ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gülşah ÖZ

## ÖN SÖZ

Yüksek lisans döneminden itibaren doktora eğitiminin her aşamasında desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ'ye, tez konusunu belirlememde ve çalışmamın ilerlemesinde değerli fikirleri ile yol gösteren ikinci danışmanım Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ'a, çalışma süresince yapıcı eleştirileri ile yol gösteren Tez İzleme Komitesi'nin değerli üyeleri Prof. Dr. İlhan ERDEM ve Prof. Dr. Ahmet KARA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans ve doktora derslerim boyunca akademik eğitimime katkıda bulunan İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bölümünün değerli hocalarına emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Tüm eğitim yaşamım süresince maddi-manevi destek ve sevgilerini, özverilerini esirgemeyen, beni her zaman destekleyen aileme teşekkürlerimi sunarım. Katkıları için Serkan GÖKALP'e teşekkür ederim.

Gülşah ÖZ

## ÖZET

### 1923-1928 YILLARI ARASINDA YAYIMLANAN DERGİLERDE TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ MAKALELERİN İNCELENMESİ

ÖZ, Gülşah

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ

Ekim-2020, x +260

Bu araştırmanın amacı 1923-1928 yılları arasında yayımlanan dergilerde Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin incelenmesidir. Araştırmada Cumhuriyet'in kuruluşundan 1928'e kadar olan süreçte Türkçe eğitimi ve öğretimi ve bu alanda yapılan uygulamaların tespitinin yanında dil ve alfabe tartışmaları da incelenmiştir. Tarama yöntemiyle yapılan çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma materyalini oluşturan 32 dergiden elde edilen veriler, konularına göre sınıflandırılmıştır. Türkçe- edebiyat eğitimi ile ilgili makaleler ilkökuma yazma, okuma, yazma, dil bilgisi, yazım öğretimi, öğretim yöntem ve teknikleri, Türkçe-edebiyat programları, ders kitapları, yabancılara Türkçe öğretimbaşlıkları altında kategorilere ayrılmıştır. Temel dil becerileri üzerine yapılan uygulamalar, kullanılan yöntem ve teknikler Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi bağlamında değerlendirilmiştir. İncelenen süreli yayınlarda çalışma kapsamında Latin harflerinin kabulü, dilde sadeleşme, imla tartışmaları da incelenmiş, bu tartışmaların dönemin Türkçe eğitimine etkileri ortaya konmuştur.

Tespit edilen ve incelenen makaleler; Türkçe eğitimi, dil, alfabe ve imla sorunlarına değinen yazıların toplumu bilgilendirme, çeşitli sorunlara dikkat çekme, eğitimcilere yol gösterme, halkı aydınlatma, halkı inkılaplara hazırlama konusunda önemli görevler üstlendiğini göstermektedir. Özellikle eğitim dergileri, dönemin önemli eğitimcileri ve pedagoglarının öğretici ve yol gösterici makaleleri sayesinde öğretmenler için kılavuz kitap işlevinde olmuştur. Türkçe eğitimi ile ilgili problemlerin, dönemin dil, imla, alfabe meseleleri altında çözüme kavuşmayı beklediği; Türkçe eğitimi adına ele alınan konuların çoğunun güncelliğini koruduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe eğitimi tarihi, Atatürk dönemi, eğitim dergileri, dil becerileri, Latin harfleri

## ABSTRACT

### THE INVESTIGATION OF THE ARTICLES RELATED TO TURKISH EDUCATION IN THE JOURNALS PUBLISHED BETWEEN 1923 AND 1928

ÖZ, Gülşah

Doctorate, InonuUniversity- Institute of EducationSciences

Department of TurkishandSocialSciencesEducation, TurkishEducationDiscipline

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ

October-2020,x+260

The aim of the research is to investigate the articles related to Turkish education in the journals, which was published between 1923 and 1928. In the research, the arguments about language and alphabet were investigated in addition to Turkish education and teaching, which occurred from the foundation of the Republic till 1928 and determination of the applications that were performed in the field. In the research, in which scanning model was used, the data were analysed by means of the method of document analysis. The data, which was collected from 32 journals constituting study material, were classified according to themes. The articles related to Turkish-literature education were categorized according to the titles of first reading-writing, reading, writing, grammar, teaching writing, teaching methods and techniques, Turkish-literature curriculums, schoolbooks, teaching Turkish to foreigners. Applications that were performed related to basic language skills and the methods and techniques that were used were assessed in the context of historical development of Turkish teaching. In the periodicals analysed, the adoption of roman letters, simplification of language, arguments about the spelling were also analysed; the effects of these arguments on Turkish education at the time were determined.

The articles determined and analysed shows that the writings which dealt with the issues of Turkish education, language and spelling had important roles in informing the society, drawing attention to various issues, guiding the educators, enlightening the people, preparing the people for revolutions. Especially, education journals functioned as a guiding handbook for the teachers thanks to the informative and guiding articles of the important educators and pedagogues at the time. It was determined that the problems related to Turkish education expected to be solved in term of the language, spelling and alphabet of the time indicated and that the issues dealt with on behalf of Turkish education keep up to date.

**Key Words:** The history of Turkish education, Atatürk period, education journals, language skills, Latin alphabet

## İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
<b>1.GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
<b>2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>7</b>
2.1. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretimi.....	7
2.1.1. Atatürk'ün Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşleri.....	7
2.1.2. Anayasa, Kanun ve Kararnameler.....	9
2.1.2.1.Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924).....	9
2.1.2.2.Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (1924).....	10
2.1.2.3. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu (1924).....	11
2.1.2.4. Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926).....	11
2.1.2.5. İktisadî Müesseselerde Mecburi Türkçe Kullanılması Hakkında Kanun (1926).....	11
2.1.2.6. Halk Okutma Mektepleri Talimatnamesi (1927).....	12
2.1.2.7. Teşkilat-ı Esasiye Kanununun Bazı Maddelerini Muaddil Kanun (1928)....	12
2.1.2.8. Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun (1928).....	12
2.1.2.9. Millet Mektebi Teşkilatı Talimatnamesi (1928).....	14
2.1.3. Heyet-i İlmiye Kararları (1923-1926).....	15
2.1.4. Türkçe Öğretmeni Yetiştirme.....	16
2.1.5. Türkçe Dersi Öğretim Programları.....	17

2.1.5.1. İlkokul Programları .....	17
2.1.5.2. Ortaokul-Lise Programları .....	18
2.2. Süreli Yayınların Türkçe Eğitimindeki Yeri ve İşlevi .....	19
2.2.1.Çalışmada İncelenen Süreli Yayınların Genel İçeriği.....	20
2.3. İlgili Araştırmalar.....	30
<b>3.YÖNTEM .....</b>	<b>33</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	33
3.2. Çalışma Materyali .....	33
3.3. Verilerin Toplanması .....	35
3.4. Verilerin Analizi .....	35
<b>4. BULGULAR ve YORUM .....</b>	<b>38</b>
4.1. Türkçe Eğitimi ile İlgili Bulgular.....	38
4.1.1.İlkokuma Yazma Eğitimi ile İlgili Bulgular .....	38
4.1.2. Okuma Eğitimi ile İlgili Bulgular .....	62
4.1.3. Yazma Eğitimi ile İlgili Bulgular.....	85
4.1.4. Konuşma Eğitimi ile İlgili Bulgular.....	101
4.1.5. Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Bulgular.....	112
4.1.6. Yazım (İmla) Eğitimi ile İlgili Bulgular .....	118
4.1.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Bulgular .....	126
4.1.8.Türkçe Öğretiminin Genel İlkeleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Bulgular.....	128
4.1.9. Türkçe - Edebiyat Programları ile İlgili Bulgular .....	138
4. 1.10. Ders Kitapları ile İlgili Bulgular .....	149
4.2. Dil, Alfabe, İmla Meseleleri ile İlgili Bulgular.....	153
4.2.1. Latin Harflerinin Kabulü ve Alfabe ile İlgili Bulgular .....	153
4.2.2. Dilde Sadeleşme ile İlgili Bulgular .....	170
4.2.3. İmla ile İlgili Görüşler.....	180
4.2.4. Dil-Etimoloji ile İlgili Bulgular .....	185
4.2.5. Latin Harflerinin Kabulü ve Sadeleşme Hareketinin Türkçe Eğitimine Etkisi İle İlgili Görüşler.....	189
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>195</b>
5.1. Sonuçlar .....	195



5.1.1. Türkçe Eğitimi ile İlgili Sonuçlar .....	197
5.1.1.1. İlkokuma Yazma Eğitimi ile İlgili Sonuçlar .....	197
5.1.1.2. Okuma Eğitimi ile İlgili Sonuçlar .....	198
5.1.1.3. Yazma Eğitimi ile ilgili Sonuçlar.....	199
5.1.1.4. Konuşma Eğitimi ile İlgili Sonuçlar .....	200
5.1.1.5. Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Sonuçlar .....	201
5.1.1.6. Yazım (İmla) Eğitimi ile İlgili Sonuçlar .....	202
5.1.1.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Sonuçlar.....	203
5.1.1.8. Türkçe Öğretiminin Genel İlkeleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Sonuçlar .....	203
5.1.1.9. Türkçe-Edebiyat Programları ile İlgili Sonuçlar.....	205
5.1.1.10. Ders Kitapları ile İlgili Sonuçlar.....	205
5.1.2. Dil, Alfabe ve İmla Meseleleri ile İlgili Sonuçlar.....	206
5.1.2.1. Latin Harflerinin Kabulü ve Alfabe ile İlgili Sonuçlar .....	206
5.1.2.2. Dilde Sadeleşme ile İlgili Sonuçlar.....	208
5.1.2.3. İmla ile İlgili Sonuçlar .....	209
5.1.2.4. Dil-Etimoloji ile İlgili Sonuçlar .....	210
5.1.2.5. Latin Harflerinin Kabulü ve Sadeleşme Hareketinin Türkçe Eğitimine Etkisi ile İlgili Sonuçlar.....	211
5.2. Öneriler .....	212
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>213</b>
A) Çalışma Materyali Olan Arap Harfli Kaynakça.....	213
B) Latin Harfli Kaynakça.....	224
<b>EKLER .....</b>	<b>233</b>
EK 1. TÜRKÇENİN TEDRİSİ.....	233
EK 2.YENİ HARFLERİN TEDRİSİNDE USUL .....	240
EK 3. TEMRİNLER .....	243
EK 4. LATİN HARFLERİNE DAİR .....	246
EK 5. BUGÜNÜN HAYATİ MESELELERİNDEN ORTA TEDRİSÂTDA EDEBİYAT PROGRAMINA DAİR.....	248
EK 6. MUALLİMLER BİRLİĞİ / MART 1927 .....	254
EK 7. KELİME USULÜ CÜMLE USULÜ / MUALLİMLER BİRLİĞİ .....	255

EK 8. İLKOKUMA YAZMA İŞLERİ / ÖZ DİLEK MECMUASI .....	256
EK 9. MİLLÎ MECMUA / 1 KASIM 1928 .....	257
EK 10. İLK MEKTEP KİTAPLARI TETKİK KOMİSYONUNU KIRAAT KİTAPLARI HAKKINDA RAPORU.....	258
EK 11. TEDRİSATTA USUL İHTİYACI / MUALLİMLER MECMUASI.....	259
EK 12. ANADOLU TERBİYE MECMUASI / EYLÜL 1923.....	260



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. 1923-1928 Yılları Arasında Yayın Hayatında Bulunan ve İncelenen Mecmuaların Cilt, Sayı ve Tarih Aralıkları .....	34
Tablo 2. İlkokuma Yazma Eğitimi ile İlgili Makaleler .....	38
Tablo 3. Okuma Eğitimi ile İlgili Makaleler .....	62
Tablo 4. Yazma Eğitimi ile İlgili Makaleler .....	85
Tablo 5. Konuşma Eğitimi ile İlgili Makaleler .....	101
Tablo 6. Dil bilgisi Öğretimi ile İlgili Makaleler .....	112
Tablo 7: Yazım (İmla) Eğitimi ile İlgili Makaleler .....	118
Tablo 8. Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Makaleler .....	126
Tablo 9. Türkçe Öğretiminin Genel İlkeleri, Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Makaleler .....	128
Tablo 10. Türkçe - Edebiyat Programı ile İlgili Makaleler .....	138
Tablo 11. Ders Kitapları ile İlgili Görüşler .....	149
Tablo 12. Latin Harflerinin Kabulü ve Alfabe ile İlgili Makaleler .....	154
Tablo 13. Dilde Sadeleşme ile İlgili Makaleler .....	170
Tablo 14. İmla ile İlgili Makaleler .....	180
Tablo 15. Dil-Etimoloji ile İlgili Makaleler .....	186
Tablo 16. Latin Harflerinin Kabulü ve Dilde Sadeleşmenin Türkçe Eğitimine Etkisi ile İlgili Makaleler .....	190

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>Akt.:</b>	Aktaran
<b>MV:</b>	Maarif Vekâleti
<b>MEB:</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>s.:</b>	Sayfa
<b>TBMM:</b>	Türkiye Büyük Millet Meclisi
<b>TDV:</b>	Türk Diyanet Vakfı
<b>TÖP:</b>	Türkçe Öğretim Programı
<b>TDK:</b>	Türk Dil Kurumu
<b>Vd.:</b>	Ve diğerleri

## 1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Türk eğitim tarihinde Cumhuriyet'in ilk yılları, eğitim alanında yapılan uygulamalar ve yenilikler açısından önemli bir yere sahiptir. Bu dönem sosyal, siyasal, kültürel, edebî ve fikrî alanda önemli gelişmelerin yaşandığı, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim alanında ve kültürel alanda yeniden yapılandırıldığı, yeni bir eğitim sisteminin geliştirildiği, dolayısıyla Türkçenin eğitimi ve öğretimi çerçevesinde yeni kültür ve eğitim politikalarının temellerinin atıldığı bir dönemdir.

Eğitim ve öğretimin millî olması Atatürk döneminde temel ilke olarak benimsenmiştir. Bu bağlamda dilini tanıyan, seven, millî kimlik ve benlik kazanmış, millî tavır ve davranışlar sergileyebilen yurttaşların yetiştirilmesi, yeni eğitim sisteminin en önemli amaçlarından biri olmuştur. Dilimiz Türkçenin herkesin anlayabileceği, okuyup yazabileceği bir dil hâline gelmesi, kolayca öğrenilebilmesi, en iyi şekilde öğretilmesi, bilinçle işlenmesi, kurallarının bilimsel yöntemlerle ortaya konması için gerekli çalışmalar yapılmış, devrimlerin gerçekleştirilebilmesi için zemin hazırlanmıştır. Bir milletin millet olmasını sağlayan en önemli dinamiklerden biri olan dil için Atatürk, eğitim ve öğretim dilinin Türkçe olması gerektiğine inanmış ve okullarda Türkçenin en iyi şekilde öğretilmesini istemiştir. Bu doğrultuda millî kimliği şekillendiren en önemli unsurlarından olan dilin öğretilmesi için öğretim programları yeniden düzenlenmiş, komisyonlar kurulmuştur. Türk dilinin ve edebiyatının öğretiminin en iyi şekilde yapılması için amaçlar, metotlar ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Yeni kurulan Cumhuriyet'in sosyal, kültürel alanda ve eğitim alanında yapıldığı 1923-1928 yılları, dil devriminin gerçekleştirilmesi için de hazırlıkların yapıldığı bir dönemdir. Harf İnkılabı, dil öğretiminde yapılan yeniliklerin en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Harf İnkılabı ile Türkçeyi tam ve doğru olarak okuyup yazma ve telaffuz etme imkânına kavuşulmuş, dilde sadeleşmenin önü açılmış, dil ve alfabe uyumsuzluğu ortadan kaldırılmış, millî birliğin sağlanmasındaki en önemli unsurlardan biri yerine getirilmiştir.

Tanzimat ve Meşrutiyet'le birlikte sosyal yaşamda ve kültürel canlanmadaki en belirgin gelişmelerden olan süreli yayınlar, Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitsel işlevini sürdürmeye devam etmiştir. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nin ülkeye getirdiği özgürlük ortamında her alanda olduğu gibi eğitim ve kültür alanında da ortaya çıkan yayın organları, eğitimin bilim olarak kabul edilmesinde, Batı dünyasındaki önemli eğitimcilerin fikirlerinin, Batı'da uygulanan eğitim sistemlerinin ve çağdaş eğitim

akımlarının tanınmasında ve bu görüşler ışığında ülkenin eğitim sorunlarının tartışılarak çözümler aramaya sağlanmasında önemli katkılar sağlamıştır (Duman ve Dilaver, 2011: 79).Cumhuriyet Dönemi'nde de süreli yayınlar, Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin özgürlükçü ortamında yayın hayatına başlayan dönemin eğitim ve kültür ortamına katkı sağlayan diğer süreli yayınlar gibi ülkenin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamının oluşmasında önemli bir rol üstlenmişlerdir.

Süreli yayınların milletlerin fikir ve sanat hayatında büyük ve önemli bir yeri vardır; çünkü yeni fikirler ve görüşler kitaplardan önce süreli yayınlarla tartışılır ve okuyucuya tanıtılır. Avrupa düşünce sisteminin model olarak alındığı Tanzimat devrinde başlayan süreli yayınlar, değişik isimler altında Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemine intikal etmiştir. Dergilerde yer alan yazılar, düşünce ve kültür noktasında oldukça önemlidir. Bu yazılar sayesinde kültürün, sanatın, edebiyatın, siyasî ve sosyal tarihin, eğitimin çeşitli safhaları kolayca takip edilebilmektedir (Şen, 2009:175). Yenilikçi fikir, görüş ve düşüncelerin açıklanmasında ve toplumun bilgilendirilmesinde önemli rolü bulunan süreli yayınlar aynı zamanda sosyal yaşamın şekillenmesinde de önemli bir etkileme gücüne sahiptir (Şimşek, 2002:2).

Eğitim tarihi ile ilgili yapılan araştırmalarda, dönemlerin eğitim düşüncesi ve uygulamalarının tüm yönlerden aydınlatılabilmesi için bu dönemlere ait eğitimle ilgili kaynaklara başvurulması gerekmektedir. Bu kaynaklar arasında süreli yayınlar önemli bir yer tutmaktadır. Süreli yayınlar kronolojik olarak siyasal, sosyal ve ekonomik alandaki önemli gelişmeleri tespit eden tarihi belgelerdir.

Süreli yayınlar eğitim tarihi araştırmalarının temel kaynakları arasında gösterilmektedir. Tanzimat, Mutlakiyet ve Meşrutiyet dönemlerinde yayımlanan süreli yayınlar çeşitli araştırmalara kaynak olmuşlardır. Böylelikle bu dönemlere ait eğitim düşünceleri, sorunları ve uygulamaları tüm yönleriyle ele alınabilmiş ve sorunların çözümlenmesi yolunda adımlar atılabilmektedir. Cumhuriyet Dönemi'nde de süreli yayınlar eğitim konularına ilişkin gelişmeler ve eğitim tartışmaları açısından zengin bilgilerle doludur. Mustafa Kemal Atatürk'ün Millî Mücadele Dönemi'nden beri üzerinde önemle durduğu eğitim konusu ve dil çalışmaları, Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte daha da hayafî bir önem kazanmış ve dönemin gazete ve dergilerinde yazarlar ve aydınlar tarafından ele alınan konular olmuşlardır. Dönemin eğitim, Türkçe ve dil ile ilgili fikir, uygulama ve tartışmalarını en iyi yansıtan, değişim ve dönüşümün en iyi takip edilebildiği araçlar süreli yayınlar olmuştur.

Cumhuriyet Dönemi'yle birlikte Atatürk'ün ortaya koyduğu millî nitelikler taşıyan eğitim modelinin en önemli unsurlarından biri Türkçedir. Bu dönemde 1 Kasım 1928 Harf Devrimi ile Türkçe eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiş, Türkçenin sadeleşmesi yolunda önemli adımlar atılmıştır. Atılan tüm bu adımların ortak kaygısı ise ancak ana dili olan Türkçe ile sağlanabilecek millî bir nitelik taşıyan eğitim modelinin ortaya konmasıdır.

Cumhuriyet öncesi dönemde, o dönemlerin şartlarını bu zamanda değerlendirmek çok doğru olmasa da, çok sistemli bir şekilde ya da gerektiği şekilde

yapılamayan, ihmal edilen Türkçe ve edebiyat öğretimi, milliyet esasına dayalı olarak kurulan yeni Türk devleti ile birlikte çok önem kazanmış ve buna uygun adımlar hızla atılmaya başlanmıştır (Dursunoğlu, 2006). Süreli yayınlar bu dönemde, Türkçenin eğitimi, öğretimi, sadeleşmesi, Latin harflerinin kabulü gibi hususlarda önemli gelişmeleri tespit eden tarihi kaynaklardır. Dönemin, Türkçe eğitimi, dil ve alfabe sorunları açısından tarihsel bir süreç içinde ele alınması, bugünkü Türkçe eğitimi ile ilgili sorunların en iyi şekilde çözümlenebilmesi için gereklidir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin atıldığı 1923- 1928 yılları arası eğitim, dil eğitimi, dil ve alfabe tartışmaları açısından yaşanan gelişmeler ve dönüşümlerin, dönemin eğitim dergilerine ve diğer yayınlara yansıdığı düşünülmektedir. Söz konusu yıllar arasında yayımlanan süreli yayınlar eğitim sisteminin en önemli sorunlarından olan dil, alfabe, ana dili eğitimi konularına yer vermişlerdir. Araştırma 1923-1928 yılları arasında yayımlanan eğitim dergileri ve diğer süreli yayınlarda dönemin Türkçe ve edebiyat eğitimi, uygulaması, sorunları; dil ve alfabe tartışmalarının neler olduğu üzerine odaklanacaktır. Böylelikle dönemin Türkçe eğitim düşüncesi ve uygulamalarına ilişkin yeni bilgiler kazanılacaktır. Dil eğitimi alanında bu görüşlerin, uygulamaların neler olduğu, dönemin Türkçe eğitimi politikalarına nasıl yansıdığı belirlenmesi Türkçe eğitiminin tarihi açısından önem taşımaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 1923-1928 yılları arasında, eğitim üzerine ve diğer sosyal alanlarda yayımlanan dergilerin incelenmesi, Türkçe ve edebiyat eğitimi ve öğretimi, dil ve alfabe sorunları üzerine görüşlerin, uygulamaların ve sorunların tespiti, analizi, yorumlanması ve dönemin Türkçe eğitimi uygulamalarına yansımalarının tespiti amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki temel soruya cevap aranmıştır:

1923- 1928 yılları arasında yayımlanan süreli yayınlarda Türk dili ve Türkçe eğitimine yönelik beyan edilen görüşler, uygulamalar nelerdir, bunların dönemin Türkçe öğretimine yansımaları nasıl olmuştur?

Temel soru bağlamında aşağıdaki beceri alanları ve konular ile ilgili görüş ve uygulamalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

1. Türkçe eğitimi ve öğretimi ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.1.İlk okuma yazma eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.2.Okuma eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.3.Yazma eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.4.Konuşma eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.5.Dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.6.Yazım (İmla) eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?

- 1.7.Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.8.Türkçe dersinin genel ilkeleri, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.9.Türkçe ve edebiyat dersi programları ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
  - 1.10. Türkçe ve edebiyat ders kitapları ile ilgili görüş ve uygulamalar nelerdir?
2. Dil, alfabe ve imla meseleleri ile ilgili görüşler nelerdir?
    - 2.1. Latin harflerinin kabulü ile ilgili görüşler nelerdir?
    - 2.2.Dilde sadeleşme ile ilgili görüşler nelerdir?
    - 2.3.Türkçenin imlası ile ilgili görüşler nelerdir?
    - 2.4.Türkçenin tarihsel gelişimi ve etimolojisi ile ilgili görüşler nelerdir?
    - 2.5.Latin harflerinin kabulü ve dilde sadeleşme hareketinin Türkçe eğitimine etkisi ile ilgili görüşler nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Milletlerin varlıklarını devam ettirebilmelerinde eğitim önemli bir araçtır. Akyüz (2011), Türk eğitim tarihinin en önemli amaçlarından biri olarak bugünkü eğitim problemlerini en iyi şekilde çözebilmek için geçmişten birtakım dersler çıkarıp çıkarılamayacağını tartışılması gerektiğini belirtmiştir.

Günümüzde Türk eğitim tarihi ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar içinde Türk eğitim tarihini bir bütün olarak konu alanlar olduğu gibi belli bir dönemi, belli bir yeri konu alan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar birbirine alternatif değil birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Zira umumî bir Türk eğitim tarihinden ayrıntı beklenemez. Belli bir dönemi konu alan çalışmalar ise dönemi sadece tek açıdan incelemekte; ilgili dönemin siyasî, sosyal, ekonomik yapısının yanı sıra eğitim anlayışı, felsefesi, amaçlar, ihtiyaç, uygulama ve teşkilatını da ayrıntılı ortaya koymaktadır (Ünişen, 2013: 27).

Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim tarihi için önemli kaynaklardan biri de süreli yayınlardır. Süreli yayınlar Cumhuriyet'in 1923-1928 yılları arasındaki gelişimine, yapılan inkılaplara, eğitim ve öğretimin birleştirilmesi, Latin harflerinin kabulü, Millet Mektepleri'nin açılması gibi eğitim ve dil alanında yapılan yeniliklere tanıklık etmiş önemli kaynaklardır. Bu kaynaklar aynı zamanda, yeni Türk devletinin üzerinde hassasiyetle durduğu eğitim ve kültür politikalarının temel ilkesi olarak benimsenen, millî dil yaratma, millî dili eğitim dili yapma, millî dil Türkçeyi geliştirerek öğretme düşüncesi ve uygulamalarının yansıtıcısı konumunda bulunmaktadırlar. Bu bağlamda Cumhuriyet'in eğitim ve kültür ve dil alanında ilk uygulamalarının ortaya konduğu, ilke ve esaslarının belirlendiği, plan ve programların yapıldığı bu dönemde, Türkçe ve Türkçe eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamaların dönemin dergilerine nasıl yansıtıldığının



belirlenmesi önem taşımaktadır. Günümüzde Türkçe eğitimi alanındaki beceri, görüş ve önerilerin daha etkili olabilmesi için, bu görüşlerin, uygulamaların tarihsel bir süreç içinde ele alınıp değerlendirilmesi, günümüz koşullarına göre analizinin yapılması gerekmektedir.

1923-1928 yılları arasında dergilerde ele alınan Türkçe ve Türkçe eğitimi ilgili görüş, öneri ve uygulamaların, dil, alfabe ve eğitim politikalarına önemli yansımaları olduğu düşünülmektedir. Günümüzde Türkçe eğitimi ve öğretimi politikalarının dayandığı temellerin tespit edilmesi açısından, bahsi geçen dönemin dergilerinin incelenmesi ve analiz edilmesi Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacaktır. 1923-1928 yılları arasında eğitim ve farklı alanlarda yayımlanan dergiler üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunlukla tek bir derginin ele alınıp incelendiği çalışmalar olarak daha çok eğitim konuları ve bu konularla ilgili görüşleri, çocuk dergileri vb. konuları kapsadığı görülmüştür. Dönemin dergilerinin Türkçe eğitimi açısından ele alındığı kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Söz konusu dönemin süreli yayınlarının Türkçe ve Türkçe eğitimi açısından incelenmesinin sonraki dönemlerin Türkçe eğitimi politikalarına önemli etkilerinin olacağı ve bundan sonraki Türkçe eğitimi tarihi adına yapılan çalışmalara fikir vereceği düşünülmektedir.

#### 1.4. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımdan hareket edilmiştir.

- 1923-1928 Cumhuriyet dönemine ait ulaşılan dergilerdeki Türkçe eğitimi, alfabe, dil üzerine makaleler dönemin Türkçe eğitimi, dil, alfabe anlayışını yansıtmaktadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki maddelerde belirtilmiştir.

- Yapılan bu çalışma, 1923- 1928 yılları arasında değişik sayılarda çıkmış olan eğitim üzerine ve diğer sosyal alanlarda yayımlanan dergilerde yer alan Türkçe ve Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin incelenip çözümlenmesini, değerlendirilmesini kapsamaktadır. Araştırmada söz konusu yıllar arasında yayımlanmış olup incelenecek makalelerin yer aldığı dergiler şunlardır: *Maarif Vekâleti Mecmuası*, *Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)*, *Muallimler Mecmuası*, *Muallimler Birliği Mecmuası*, *Muallimler Birliği Mecmuası (Çanakkale)*, *Muallimler Birliği (Bolu- Altın Yaprak)*, *Dilek Mecmuası (Sivas)*, *Terbiye*, *Anadolu Terbiye Mecmuası*, *İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası*, *Özdilek*,

*Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuası, Maarif Yolu, Millî Terbiye, Resimli Perşembe, Resimli Mecmua, Resimli Ay, Resimli Gazete, Güneş, Fikirler, Çağlayan, Millî Mecmua, Anadolu Mecmuası, Hayat, Yeni Fikir, Mahfil, Irmak, Türkiye Edebiyat Mecmuası, İçtihad, Servet-i Fünun, Türk Yurdu, Yeni Mecmua*

- Araştırma, amaçlar bölümünde belirlenen alt problemler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

Araştırma kapsamında aşağıdaki kavramların tanımları yapılmıştır.

**Dergi:** Siyaset, edebiyat, teknik, ekonomi vd. konuları inceleyen ve belirli aralıklarla çıkan süreli yayın, bülten, mecmua (TDK,2011).

**Ana dili:** Başlangıçta aileden ve yakın çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 2007: 81).

## 2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeveye ve tez konusu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretimi

Cumhuriyet'in ilanıyla beraber yeni kurulan devletin eğitim sisteminin yapılandırılması ile ilgili çalışmalar başlamıştır. Bu çalışmalar arasında şüphesiz ki Türkçenin sadeleştirilmesi, eğitimi ve öğretim programları oldukça önemli bir yere sahiptir çünkü dil, dili bir iletişim aracı olarak etkin bir şekilde kullanan bireyler vasıtasıyla çağdaşlaşma yolunda emin adımlarla ilerleyen genç Cumhuriyet'in hedeflerine ulaşabilmesinde önemli bir aracı olacaktır.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e sürekli yenilenerek ve geliştirilerek düzenlenen ana dili eğitimi programları, Cumhuriyet öncesi dönemin ve toplumsal yapının şartları gereği sistemli bir şekilde yapılamamıştır. Ancak Cumhuriyet Dönemi ile birlikte millî bir dil yaratma bilinciyle, ana dili öğretimine verilen önem daha da artmış ve bu doğrultuda adımlar atılmaya başlanmıştır.

#### 2.1.1. Atatürk'ün Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşleri

16 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan 1. Maarif Kongresi'nin açılış konuşmasında Atatürk, Cumhuriyet öncesi eğitim sisteminin aksaklıklarını ve eksikliklerini tespit ederek, millî bir eğitim modelinin çerçevesini çizmiştir:

Asırların mahmul olduğu derin bir ihmâl-i idârinin bünye-i devlette vücuda getirdiği yaraları tedaviye masruf olacak himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda ibzal etmemiz lazımdır... Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken eski devrin hurafâtından ve evsâf-ı firîyemizle hiç de münasebeti olmayan, yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i millîye ve tarihimizle mütenâsip bir kültür kastediyorum: Çünkü millî dehamızın inkişaf-ı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Laâtâyin bir ecnebî kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir. Haraset-i fikriye zeminle mütenâsiptir. O zemin milletin seciyesidir (1952: 16-18).

Atatürk, Cumhuriyet öncesinin geleneksel eğitim sistemini eleştirdiği ve millî bir eğitime vurgu yaptığı bu konuşmasıyla yeni bir eğitim sistemine işaret etmiştir. Bu eğitim sistemidir ki milletimizin karakterinin şekillenmesinde, millî kültür, millî his, millî tarih arasındaki bağıın oluşmasında etkin olacaktır. Bu hususta 27.10.1922

tarihinde Bursa’da öğretmenlere hitaben yapmış olduğu konuşmada eğitim, öğretmen ve okulun önemine değinmiş; yeni eğitim sistemini ana hatlarıyla ifade etmiştir:

Bu günün evlatlarını yetiştiriniz. Onları memlekete, millete nafi uzuvlar yapınız. Bir milletin maruz-ı felaket olması demek, o milletin hasta, mariz olması demektir...Binaenaleyh halas heyet-i içtimaiyedeki marazı teşrih ve tedavi etmekle elde edilir. Marazın tedavisi ilmî ve fennî bir tarzda olursa şifa-bahş olur. Yoksa bilâkis maraz müzmin olur ve gayri kabili tedavi bir hâle gelir... Fikirler manasız, mantıksız safsatalarla mâli olursa o fikirler marîzidir. Kezâlik hayat-ı içtimaiye akıl ve mantıktan ari, bifaide ve muzir birtakım akaideler ve ananelerle meşbu olursa müfluç olur...Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuskâr mütehassıs ve birer âlim olmaları lazımdır. Bunu temin eden mekteptir (Atatürk,1952: 42-46).

Atatürk’ün de belirttiği gibi yeni eğitim modelinin en önemli niteliği millî bir nitelik taşımasıdır. Millî bir eğitim de ancak millî his, millî kültür, millî tarih ve millî dil arasında oluşacak kuvvetli bir bağla mümkün olabilir. Bu bağ oluşturacak olan ana dilimiz Türkçenin herkesin anlayabileceği, okuyup yazabileceği bir hâle gelmesi gerekmektedir. Millî bir eğitimin temelini millî dil oluşturmaktaydı ve eğitim ve öğretim Türkçe ile yapılmalı, Türkçenin kuralları bilimsel yöntemlerle ortaya konmalı kısaca “Türkçenin şuurla işlenmesi” bu yolda temel hedeflerden biri olmalıydı. Atatürk’ün Cumhuriyet’in kuruluşundan evvel Millî Mücadele Dönem’inden itibaren bu yolda kararlar alması, kongreler toplaması, öğretmenlere hitap etmesi; daha sonra dil ve eğitim alanında yapılacak inkılapların, yasal düzenlemelerin habercisi olmuştur.

Millî dil ve millî düşünce arasındaki bağı önemini “...Milliyetin çok belirgin niteliklerinden biri dildir. Türk milletindenim diyen insan, her şeyden önce ve behemehâl Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan, Türk düşüncesine bağlı olduğunu iddia ederse, buna inanmak doğru olmaz.” sözleriyle vurgulayan Atatürk, okullarda eğitim ve öğretimin Türkçe olması gerektiğine inanmıştır. Türkçeyi eğitim ve öğretim dili; edebiyatı da önemli bir eğitim aracı olarak gören Atatürk, edebiyatı “Her insan ve cemiyeti ve bu cemiyetin hâl ve istikbâlini koruyan ve koruyacak olan her teşekkül için en esaslı terbiye vasıtalarından biri” görür. Millî kültürün inşası yolunda ana dili eğitimiyle birlikte edebiyat da “uyandırıcı, hedeflendirici, yürütücü ve yapıcı” niteliğiyle millî eğitimin yapı taşlarını oluşturacaktır. Türkçenin gelişmesi ve bilimsel yöntemlerle işlenmesi, edebî ürünlerin meydana getirilmesine de vesile olacağından Türkçe ve edebiyat öğretiminde dikkat edilecek hususlara dikkat çekmiştir:

- Türk çocuğunun kafasını fitrî yaratılışındaki dikkat ve itinaya göre tekevvün ettirmek. Bu Cumhuriyet’in sıhhi düzeni ile alakadar olan vekâlete de teveccüh eden bir vazifedir.
- Güzel muhafaza edilen Türk kafa ve zekâlarını açmak, yaymak, genişletmek.

- Türk kafalarındaki kabiliyetleri, Türk karakterindeki sağlamlıkları, Türk duygularındaki yükseklik ve genişlikleri kendilerini hiç zorlamadan, natürel bir tarzda ve olduğu gibi ifadeye onları alıştırmak (İnan,1954).

Atatürk'e göre bunlar yapılıncaya netice şu olacaktır: “Türk çocuğu konuşurken onun beyan tarzı, Türk çocuğu konuşurken onun ifade üslubu, kendisini dinleyenleri onun, yürüdüğü yola götürebilecek, Türk çocuğu bu kabiliyeti sayesinde kendisini dinleyen veya yazısını okuyanları, peşine takarak yüksek Türk ülküsüne iletebilecek, ulaştırabilecektir.” (İnan, 1954). Ancak böyle bir edebiyat anlayışı ile Türkçe - edebiyat eğitimi, Türk millî eğitiminde ulaşılmak istenen amaçlara hizmet edebilecektir.

Atatürk'ün hedeflediği çağdaş uygarlık alanında en ileri düzeye çıkmak, Cumhuriyet'in ilanından sonra Türk millî eğitiminin de en önemli amaçları arasındadır. Bu amaçlara ulaşmak için millî kimliği şekillendiren kültürün tek ve taşıyıcı unsuru olan bir eğitim aracı olarak Türkçenin ve malzemesi olarak edebiyatın öğretimi, ön plana çıkan ve üzerinde önemle durulan konulardan olmuştur. Işıksalan (2000), “Millî, laik ve çağdaş temellere oturan Cumhuriyet Dönemi eğitim politikasının Tevhid-i Tedrisat Kanunu, maarif kongreleri ve özellikle Heyet-i İlmîyelerle bilimselleştirilip yeni devletin resmî politikası hâline getirildiğini; genç Cumhuriyet'in ülkü ve hedeflerinin bu anlamda bütün eğitim programlarına yansıdığını” ifade etmiştir. Türkçe ve edebiyat eğitimine verilen önem ile ilgili olarak da Karakuş,(2006: 75), “kurulan komisyonların, yapılan araştırmaların, amaçları ve metotları ayrıntılı bir şekilde ele alınarak hazırlanan programların, Atatürk'ün gayret ve talimatları doğrultusunda yapılan ilmî araştırmaların” varlığına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda eğitim, dil ve kültür alanında yapılan inkılaplar, Türkçe-edebiyat eğitimi alanında en sağlam temellerin atılmasına vesile olmuşlardır

## **2.1.2. Anayasa, Kanun ve Kararnameler**

Araştırmanın kapsamında olan Cumhuriyet'in ilk beş yılında (1923-1928) çıkarılan çeşitli anayasa, kanun ve kararnameler ile Türkçe öğretimi hedefler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Kanun ve kararnamelerin sıralanışı kronolojik olarak yapılmıştır.

### **2.1.2.1.Tevhid-i Tedrisat Kanunu(1924)**

Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 3 Mart 1924 tarih ve 430 kanun numarası ile kabul edilmiş olan ülkedeki bütün eğitim kurumlarının Maarif Vekâleti'ne bağlanmasını öngören yasadır.

Türkiye Cumhuriyet'inde eğitimin temel kanunu kabul edilmiş ve daha sonra çıkarılan kanunlara esas teşkil etmiştir.

Türkiye’de on sekizinci yüzyılın başlarından beri, Batılılaşma sürecine girildikten sonra eğitimde ıslah ve yenileşme hareketleri olumlu sonuç vermemiş; yeni kurulan Batı tipi eğitim kurumu eski kurumlar ile birlikte eğitim faaliyetlerine devam etmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin Osmanlı’dan devraldığı eğitim öğretim mirası farklı insan tipleri yetiştiren farklı eğitim tiplerinin bir arada olduğu bir sistemdi. Yeni rejimin getirmek istediği ulusal nitelikteki yeni toplum düzeninin herkes tarafından benimsenmesi, devrimlerin halk üzerinde köklü ve etkili olabilmesi için tüm eğitim kurumlarının tek bir merkeze bağlanması; eğitim-öğretimin tek elden tek esasa göre yönetilmesi gereği hissedilmekteydi (Özkan, 2006).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun uygulanması ile birlikte Türkiye dâhilindeki bütün bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır. Atatürk, eğitimde birlik esasının getirilmesini çağdaşlaşma ve ilerlemenin birinci şartı olarak görüşünü pek çok söylev ve demecinde ifade etmiştir.

Atatürk Dönemi eğitim politikalarının temelinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve onun getirileri vardır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim sisteminin millileştirilmesinin ve Türk eğitim sisteminin gerçekleştirilmesinin temelini oluşturur; aynı zamanda laiklik zeminine oturtulmuş millî, ilmî, demokratik ve sosyal bir eğitim sisteminin başlangıcıdır (Karakuş,2006:126).

Eğitim adına yapılan ilk icraatlardan biri olan bu Kanun, Türkçe öğretimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü “Eğitim dil ile yapılır. Dil, eğitimin temel aracı, edebiyat temel malzemesidir. Dil millî olmaz ise eğitim de millî olmaz. Yabancı veya anlaşılmayan bir dil ile millî bir eğitim gerçekleştirilemez. Türk eğitiminin aracı Türkçedir. Türkçe de millî bir yapıya kavuşturulmalıdır. Önce millî bir yapıya kavuşturulmuş dil öğretilmeli sonra da o dil ile eğitim gerçekleştirilmelidir.” (Karakuş,2006:124). Görüldüğü gibi millî eğitimin inşasında temel yapı taşlarından biri olan millî dilin temelleri Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile atılmıştır.

#### **2.1.2.2.Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu(1924)**

13 Mart 1924’te kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu öğretmenliği bir meslek hâline getiren ve öğretmenlere daha önce sahip olmadıkları birçok hak ve yetkiler veren önemli bir kanundur. Türk millî eğitimi adına önemli bir adımı oluşturan bu kanunun Türkçeye hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

Darülfünun ve yüksek ihtisas mektepleri mezunlarının muallim unvanını alabilmeleri aralarında Türkçenin de olduğu derslerden başarılı bir şekilde geçmeleri ile mümkün kılınmıştır.

### **2.1.2.3. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu (1924)**

20 Nisan 1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu, 1926'e dek yürürlükte kalmıştır. 10 Ocak 1925'te içeriği değiştirilmeden dili Türkçeleştirilerek yeniden kabul edilmiştir.

2. maddesinde Türkiye Devleti'nin resmi dilinin Türkçe olduğu, aynı Kanunun 12. maddesinde ise okuyup yazma bilmeyenlerin milletvekili seçilemeyecekleri belirtilmiştir (Temizyürek, 1994: 39).

### **2.1.2.4. Maarif Teşkilatına Dair Kanun(1926)**

2 Mart 1926 tarihinde Türkiye'de ilkökul, lise ve yükseköğretimin belli esaslara göre düzenlenmesi için Maarif Teşkilâtı Kanunu kabul edildi. Eğitim sisteminin kurulduğu ve hangi derslerin ne şekilde okutulacağına düzenlendiği bu kanun ile yabancı okullarda Türkçe, tarih, coğrafya ve felsefe derslerinin Türk öğretmenler tarafından okutulması karara bağlandı.

1. maddesinde “Türk dili ve buna müteallik bilcümle ilmî meseleler ile iştilal etmek üzere Maarif Vekâletinde bir dil heyetinin teşkil edildiği” belirtilmiştir. Aynı kanunun ikinci maddesinde özel olarak talim ve terbiye işleri ile iştilal etmek üzere Maarif Vekâletinde bir talim ve terbiye dairesinin ihdas olunduğu belirtilmiştir. Bu kanunla kurulan Talim ve Terbiye Dairesi millî eğitimle ilgili yönetmelikler, yönergeler, eğitim programları ve ders kitaplarının hazırlanmasındaki işlevi yanında, millî eğitim şuralarını da düzenleyen kurum olarak Türkçenin öğretimi üzerine önemli kararların alınmasında ve tartışmaların yapılmasında birincil görevini yürütmüştür (Baş ve Yıldız, 2017:353).

### **2.1.2.5. İktisadî Müesseselerde Mecburi Türkçe Kullanılması Hakkında Kanun (1926)**

İktisadî Müesseselerde Mecburi Türkçe Kullanılması Hakkında Kanun'un ilk üç maddesi şöyledir:

Madde 1- Türk tabiiyetindeki her nevi şirket ve müesseseler, Türkiye dâhilindeki her nevi muamele, mukavele, muhabere hesap ve defterlerini Türkçe tutmağa mecburdurlar.

Madde 2- Ecnebi şirket ve müesseseler için bu mecburiyet Türk müessesâtı ile ve Türkiye tebaasından efrât ile muharebe, muamele ve temaslarına ve devair ve memurini devletten birini ibrâz mecburiyetinde buldukları evrâk ve defterlerine hasredilmiştir.

Madde 3- İkinci maddede mezkûr şirket ve müesseseler muamelatında Türkçeden başka bir lisânı dahi ilaveten kullanabilirlerse de asıl olan Türkçe olup mesul imzaların Türkçe metin zirine vaz'ı mecburidir. Bu memnûiyete rağmen imza diğer lisânla yazılmış kısım veya nüshanın altına mevzu olsa dahi Türkçesi müteberdir.

Kanun maddelerine göre, Türkiye’de tabiiyeti Türk olan her türlü şirket, kurum tüm işlemlerini, sözleşme ve yazışmalarını Türkçe yapmalı; hesap defterlerini Türkçe tutmalıdır. Yabancı şirket ve kurumlar, Türkçeden başka bir dil kullansalar bile asıl olan Türkçe olacaktır ve sorumlu imzalar Türkçe metin altına konulacaktır. Bu yasaklara rağmen başka dil kullanılsa bile Türkçenin geçerli olduğu vurgulanmıştır. Bu kanun da Türkçenin çeşitli faaliyetlerde kullanım alanlarını kanunî yolla belirlemesi bakımından önemlidir.

#### **2.1.2.6. Halk Okutma Mektepleri Talimatnamesi (1927)**

“İdare-i hususiye, belediye ve millî cemiyetler tarafından açılabilen (Madde 1) Halk Okutma Mektepleri, “biri hiç okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma ile basit hesap öğretmek, diğeri bir parça okuma yazma kabiliyetini arttırmak ve bunlara vatani malumatla usul defteri ve ticarete ait bazı iptidai ve mahalli malumat vermek esası” (Madde 2) şeklinde iki kısım olarak tesis edilmiştir. Okuma ve yazma öğretimi ile başlayan ve birçok öğretim faaliyetine hareket veren bu talimatname oldukça önemlidir (Baş ve Yıldız, 2017:353-354).

#### **2.1.2.7. Teşkilat-ı Esasiye Kanununun Bazı Maddelerini Muaddil Kanun (1928)**

20 Nisan 1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanununun 2. maddesinde “Türkiye Devleti’nin dini İslam’dır; resmî dili Türkçedir; merkezi Ankara şehridir.” biçiminde belirtilen devletin resmî dilinin Türkçe olduğu ifadesi, 11 Nisan 1928 tarihinde devletin resmî dili ifadesi korunarak “Türkiye Devleti’nin resmî dili Türkçedir; merkezi Ankara şehridir.” biçiminde değiştirilmiştir.

#### **2.1.2.8. Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun (1928)**

Alfabe tartışmaları sadece Cumhuriyet Dönemi’nde gündeme gelen bir konu olmayıp, Osmanlı Devleti’nde 19. yüzyılın ortalarından itibaren aydınların üzerinde düşündüğü ve çeşitli mahfillerde gündeme getirilen bir konu olmuştur (Ulu, 2014:298). 1923-1928 yılları arasında Harf İnkılabı’na giden süreçte fikrî hazırlıklar ve tartışmalar çokça yaşanmıştır.

Millî mücadele kazanıldıktan sonra Şubat 1923’te toplanan İktisat Kongresi’nde İzmirli Nazmi ve iki arkadaşı tarafından Latin harflerinin kabulü hakkında bir önerge verildi. Ancak bu önerge Kazım Karabekir Paşa tarafından, “Konunun daha çok maarifi ilgilendirdiği” ve “Latin harfleri İslam birliğini bozacak” gerekçesiyle toplantıda okunmayarak reddedildi. Paşa bu konudaki görüşlerini kısa bir süre sonra basına “Latin Harflerini Kabul Edemeyiz” başlığı altında demeç vererek açıklamıştır. Kazım Karabekir’in demeci alfabe tartışmalarını yeniden başlatmış; Latin harflerini istemeyenler Paşa’dan aldıkları cesaretle yeniden güçlü bir yayına başlamışlardır. Bu



yayınlarına karşı Latin harflerini savunanlardan Kılıçzade Hakkı, 1923 tarihli İçtihat dergisinin haziran, temmuz ve ağustos sayılarında “İzmir Kongresinde Latin Harfleri” başlıklı üç makale yazarak Türk kültürünün her şeyden önce dilden başlaması gerektiğini vurgulamıştır.

Alfabe konusu üzerine görüşler, TBMM'nin açıldığı günlerden başlayarak devam etmiştir. 1923 yılında Tunalı Hilmi Bey tarafından verilen “Türkçe Kanun Teklifi” konusundaki görüş ve öneriler 1924 yılında mecliste açıkça tartışılmış; 25 Mart 1925'te İzmir milletvekili Şükrü (Saraçoğlu) Bey okuma yazma konusuna değinerek, Arap harflerinin Türk dilini yazmaya uygun olmadığını, halkın okuma yazma oranının düşüklüğünün sebebinin Arap harfleri olduğunu belirtmiştir. Aynı yıl çeşitli gazete ve dergilerde Latin harflerinin lehinde ve aleyhinde yazılar yayımlanmış; Mart 1926'da Bakü'de toplanan I. Türkoloji Kongresinde alfabe sorunu yeniden gündeme gelmiştir. Bu kongrede alınan ortak Türk alfabesi kararına Türk heyetinin çekimser oy kullanmasına rağmen alfabe değişikliği yolunda atılımları hızlandırmıştır. 28 Mart 1926'da *Akşam Gazetesi* “Latin Harflerini kabul etmeli mi, etmemeli mi?” başlığı altında bir soruşturma açtı. Bu soruşturmaya katılanlar arasında Ali Canip, Ali Ekrem, Muallim Cevdet, İbrahim Alaattin, Necip Asım, Avram Galanti, Hüseyin Suat, Halil Nimetullah, Velet Çelebi, İbrahim Necmi, Halit Ziya, Abdullah Cevdet gibi tanınmış kişiler vardı. Soruşturmaya katılanların büyük çoğunluğu Latin harflerinin alınması fikrine olumsuz karşılık vermişlerdi (Eren,1991:5;Tongul,2004:112-114;Ulu,2014:283).

1928 yılı yeni alfabe yolunda atılımların hızlandığı bir yıl olmuştur. 8 Ocak 1928'de Mahmut Esat, Ankara Türk Ocağında Türk harfleri hakkında bir konferans vermiş, 24 Mayıs 1928'de Latin rakamları “Türk rakamları” olarak kabul edilmiştir. Mayıs 1928'de Bakanlar Kurulu kararıyla oluşturulan dil encümeni de (Alfabe Komisyonu), Latin Alfabesine geçişle ilgili çalışmalarına hemen başlamıştır. Mustafa Necati'nin başkanlığında çalışan bu komisyon Türk alfabesi konusunda ilk resmî ve bilimsel rapor olan 41 sayfalık “Elifba Raporu”nu 1928 yılının Ağustos ayı başlarında Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal'e sunmuştur (Ulu, 2014:285).

Yeni Türk harfleri üzerine yapılan basındaki tartışmalar ve Atatürk'ün yaptığı yurt gezileri Harf İnkılabı için sağlam bir kamuoyu oluşturmuştur. Atatürk'ün Dolmabahçe Sarayı'nda gazetecileri, milletvekilleri ve aydınları toplayarak tartışmalar açması ortamın olgunlaşmasını sağlamıştır. Zaten Türk Dışişleri, dış dünya ile ilişkilerinde telgraf yazışmalarında Latin harflerini kullanmaktadır (Ülkütaşır, 2009: 42).

Harf İnkılabı'ndan önceki en önemli faaliyetlerde biri de bu konuda çalışmalar yapması için kurulan Dil Encümeni ve faaliyetleridir. Latin harflerinin kabulü ve uygulamasını sağlamak için çalışmalar yapacak heyet, 23 Mayıs 1928 tarihinde, üçü mebus, üçü Maarif Vekâleti görevlisi ve üçü uzman olmak üzere dokuz üyeden oluşturulmuştur. Kurul bir yönden dilimizin ses özelliklerini, bir yönden de Latin harflerinin Avrupa ulusları dillerine, kendi özelliklerini yansıtmak amacıyla nasıl uygulandığını incelemiştir. (Dönmez,2011: 48; Tongul, 2004:120; Göğüş,1978: 46).

Komasyon iki rapor hazırlamıştır. Birisi “Gramer Hakkında Rapor” diğeri “Elifba Raporu” dur. “Elifba Raporu” Ağustos 1928’de Mustafa Kemal Paşa’ya sunulmuştur. Bu rapor Latin alfabesi konusunda ilk resmî ve bilimsel rapor olma özelliği taşımaktadır. Dil Encümeni bu çalışmaları yaparken kendi aralarında seçtikleri üç kişiden oluşan “Latin Alfabesi Komisyonu”nu kurmuştu. “Bu komisyon bir yandan Dil Encümeni’nin çalışmalarına yardımcı olacak, diğeri yandan Latin yazısı özellikle Fransız alfabesi ve Türk yazı değişiklikleri konusundaki inceleme ve araştırmaları yapacak ve görüşleri belirleyecekti. Komisyonun hazırlamış olduğı rapor 12 Ağustos 1928 günü Cumhurbaşkanlığı’na verilmiştir.” (Tongul, 2004:120).

Yapılan çalışmalar sonucunda 1 Kasım 1928 tarihinde yürürlüğe giren “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun” ile Arap harfleri yerine Latin harfleri kabul edilmiştir. Toplam 11 maddeden oluşan bu kanun ile devletin bütün daire ve müesseselerinde ve bilcümle şirket, cemiyet ve hususî müesseselerde Türk harfleri ile yazılmış olan yazıların kabulü ve muameleye konulması mecburi (Madde 2) hâle getirilmiştir. İlan gününden itibaren kamu kurumlarında ve özel kurumlarda uygulanması mecburi olacak ve 1 Ocak 1929’a kadar eski yazıyla yazılacak,(Madde 3), 1 Haziran 1929 tarihine kadar vatandaşların devlet kurumlarına verecekleri Arap harfleriyle yazılmış dilekçeler kabul edilecektir. 1 Aralık 1928 tarihinden itibaren duvar ilanları, tabelalar, levhalar, gazete ve dergiler, film yazıları vs. yeni Latin harfleriyle basılmış olacak (Madde 4). Daha önce basılmış olan neşriyat 1930 yılının başına kadar yürürlükte kalacaktır. Okullarda dersler yeni alfabeyle yapılacak, eski yazıyla yazılmış kitapların derste kullanılması yasaklanacaktır.(Madde 9).

### **2.1.2.9. Millet Mektebi Teşkilatı Talimatnamesi (1928)**

Yeni Türk alfabesi ile okuma yazma öğretilmesinde Millet Mekteplerinin önemli bir yeri vardır. Türkçenin yaygın olarak öğretilmesinde, örgün öğretim kurumları içerisinde en kapsamlı ve düzenli hizmeti veren kurum, Millet Mektepleridir. Okuma yazma oranının arttırılması ve halkın cehaletten kurtarılması için açılan Millet Mektepleri, eğitim öğretim seferberliğinin hedefine ulaşmasında önemli rol oynayan bir kuruluştur (Karakuş,2006:169).

Bakanlar Kurulu’nun 11 Kasım 1928 tarihli toplantısında alınan karar ile “Millet Mektebi Teşkilatı Talimatnamesi” ile millet mektepleri uygulamasına geçilmiştir. Talimatnâmenin amacı 1. maddede şöyle açıklanmıştır:

“Madde 1- Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından Türk dilinin ferdî ve umumî, hususî ve resmî bilcümle muharreratta Türk harfleriyle tespiti kanunen kabul edilmiş olmasından, bu kanuna müsteniden tatbikatta vuzuh ve veche iraeisi için yani Türk harflerinin kısa bir zamanda ve kolay surette her ferde okuyup yazabilmek imkânını bahşeden mahiyetten Türk milletini azamî surette istifade ettirmek ve büyük halk kitlelerini süratle okuryazar bir hâle getirmek maksadıyla Millet Mektebi Teşkilatı yapılmıştır.”

Talimatnâmenin 2. maddesinde teşkilâtlanma yapısı şu ifadelerle belirtilmiştir:

- A) Tahsil çağını geçirmiş olup ne eski Arap ne de Türk harflerini bilmeyen vatandaşların Türk harfleriyle okuyup yazmayı öğrenmelerine mahsus olmak üzere dört aylık bir devreyi ihtiva eder.
- B) Eski Arap harfleriyle okuyup yazan ancak Türk harflerini bilmeyen vatandaşların Türk harfleriyle okuyup yazmayı öğrenmelerine olmak üzere iki aylık bir devreyi muhtevidir.

1928 yılında kabul edilen yönetmelik uyarınca Millet Mektepleri A ve B olmak üzere iki farklı dersliğe sahip olacaktı. A dersliklerin hiç okuma yazma bilmeyenlerin, B dersliklerinde ise Arap harfleriyle okuma yazma bilenlerin eğitilmesi amaçlanmıştır. 1929 yılında çıkarılmış olan yönetmelikte ise A dersliklerine hiç okuma yazma bilmeyenlerin devam etmesi, B dersliklerine ise önceden okuma yazma bilen, bununla birlikte daha ileri bilgilerle donatılması düşünülen vatandaşların gitmesi amaçlanmıştır. Başka bir deyişle 1929 yılındaki yönetmelik uyarınca B derslikleri ülke vatandaşlarının hayat ve geçimini sağlayacak, iyi vatandaş olmanın gereklerini kavrayacak temel bilgileri verme amacı taşımaktaydı (Morkoç, 2011: 1548).

Millet Mektepleri 10-15 ve hatta 20 yıl, yurt ölçüsünde gittikçe yaygınlaştı. Okulu bulunan her yer, akşamları okuma ve yazma öğrenmek isteyen kadın-erkek yurttaşlarla doldu. Bu sırada Halkevleri de bir okul görevi görüyordu. 1936 yılına gelindiğinde, Millet Mektepleri iki buçuk milyondan fazla kişiye “bitirme belgesi” verdi. Yazı devriminden önce % 10 olarak tahmin edilen okur-yazarlık oranı, 1936’da % 25’e yükseldi (Binbaşoğlu,1992: 13).

Millet Mektepleri, Latin harflerinin öğretiminde önemli bir işlevi yerine getirmiştir. Cumhuriyet’in ilk yirmi yılında okuma yazma oranının arttırılmasında etkili olmuş; Harf İnkılabı’nın başarıya ulaşmasında önemli rol oynamıştır.

Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretimi adına en önemli adımların atıldığı bir dönem olmuştur. Ülkedeki tüm eğitim ve öğretim kurumlarını tek bir çatı altında toplayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, resmî dili Türkçe olarak belirlendiği Teşkilat-ı Esasiyye Kanunu, Yeni Türk harflerinin kabulü ve devamı niteliğindeki Millet Mektepleri ile başlayan okuma yazma seferberliği 1923-1928 yılları arasında Türkçenin gelişmesi, sadeleşmesi ve Türkçe eğitimi adına önemli gelişmelerdir.

### **2.1.3. Heyet-i İlmiye Kararları (1923-1926)**

Yeni Türk devletinin eğitim ve kültür politikaları belirlenirken eğitimcilerin ve aydınların fikir ve düşünceleri alınmış ve bu görüşler ışığında eğitim ve kültürle alakalı planlamalar ilmî zemine oturtulmak istenmiştir. Bunun somut örneği Heyet-i İlmiye toplantılarıdır (Karakuş,2006:113).

Heyet-i İlmiye üç defa toplanmıştır. Birinci Heyet-i İlmiye 15 Temmuz-15 Ağustos 1923, ikinci Heyet-i İlmiye 23 Nisan 1924-8 Mayıs 1924, üçüncü Heyet-i İlmiye 26 Aralık 1925-8 Ocak 1926 tarihleri arasında Ankara’da gerçekleştirilmiştir.

1923 yılında toplanan birinci Heyet-i İlmiye toplantısında görüşülen konulardan anlaşılacağı üzere Türkçe eğitimi ile ilgili olarak ilkokul programı ile ilgili hedefler, stratejiler, uygulanacak yöntemler belirlenmiş, Türkçe derslerinin öğretim teknikleri ve yapılması gerekenler tartışılmıştır. Lise son sınıfların edebiyat ve fen şubelerine ayrılması kararlaştırılmıştır (www.meb.gov.tr).

1924 yılında toplanan ikinci Heyet-i İlmiye toplantısında ilkokulların eğitim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiş, İlk öğretmen okullarının müfredat programları ve kız liselerinin eğitim süresi tartışılmış, ilkokullardaki Türkçe dil bilgisi dersleri ortaokullara aktarılmış, edebiyat derslerinin ders saatleri azaltılmıştır. Orta öğretimin üçer yıllık iki dönem hâlinde “orta mektep” ve “lise” olarak devam etmesine karar verilmiştir. Ortaokul ve liseler için yeni bir öğretim programının hazırlanması meselesi üzerinde önemle durulmuştur (www.meb.gov.tr).

Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısında eğitime ayrılan ödenek, okulların sayısı ve öğrenci kapasitelerinin artırılması, gündüzlü okullarda karma öğretim uygulaması, Millî Talim ve Terbiye Dairesinin kurulması gibi konular görüşülmüştür.

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı kanunla Millî Talim ve Terbiye Dairesinin kurulmasından sonra bu tür ilmî toplantılar “şûra” adıyla bu daire tarafından yapıldığı için Heyet-i İlmiye bir daha toplanmamıştır. Heyet-i İlmiyelerin işlevlerini Millî Eğitim Şûraları üstlenmiştir (Karakuş, 2006:122).

#### 2.1.4. Türkçe Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet’in ilk yıllarında da 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmış; yapılan Heyet-i İlmiye toplantıları ile okulların öğrenim süreleri ve programları belirlenmiş, böylelikle yapılan tüm yeniliklerin başarıya ulaşmasında onu uygulayacak öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır. Bir ulusun geleceğini hazırlama sorumluluğu üzerinde olan öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas alanıdır. Hiç kuşkusuz ana dilimiz olan Türkçenin öğretiminde ve Harf İnkılabı’nın başarıya ulaşmasında iyi yetiştirilmiş Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç duyulmuştur.

13 Mart 1924 tarihinde “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” kabul edilir. Bu yasa ile öğretmenlik “Devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek” hâline getirilir; ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademeye ayrılır. Yasa ayrıca öğretmen olabilme koşullarını da ayrıntılı olarak belirtilir... Öğretmen okulu dışındaki okulu bitirenlerden öğretmen olmak isteyenler yasanın 6. Maddesine göre “Türkçe, fenn-i terbiye (pedagoji) ve felsefe derslerinden yapılacak sınavlarda başarılı olmalıdır. Burada önemli olan nokta, hangi dalda olursa

olsun öğretmen olacak adayların önce bir Türkçe sınavına girmesi ve başarılı olmak zorunda olmasıdır. Bu sıkı ve akılcı tutum yeni devleti kuranların Cumhuriyet'in temellerini ne kadar sağlam attıkları açıkça göstermektedir (Kavcar, 2002:2-3).

Ülkemizde Türkçenin eğitimi öğretimi bölümü ilk olarak Atatürk'ün emriyle 1926-27 öğretim yılında Konya'da Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'ndeki, Türkçe öğretmenliği bölümü iki yıllık olarak açılmıştır. Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün ilk açılan bölümünün Atatürk'ün talimatı ile Türkçe Öğretmenliği bölümü olması son derece dikkat çekici ve çok önemli bir husustur. Bir yıl sonra bu okul, "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adıyla Ankara'ya nakledilir. Türkçe Öğretmenliği bölümü burada ilk mezunlarını 1928 yılında verir. Ortaokullara giden öğrenci sayısındaki artışla birlikte, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün yetiştirdiği Türkçe öğretmenleri, başlangıçta ihtiyacı karşılayamayınca 1940'lı yıllarda Balıkesir, İzmir ve İstanbul'da da Eğitim Enstitülerinde Türkçe Öğretmenliği bölümleri açılmıştır. (MEB, 2008: 12).

### **2.1.5. Türkçe Dersi Öğretim Programları**

Cumhuriyet'in ilk yıllarında her alanda olduğu gibi dil öğretiminde de önemli ve ciddi çalışmalara başlanmış; milletin birlik ve bütünlüğünün tesisi, çağdaş medeniyet seviyesine ulaşması ve kültürünü gelecek nesillere aktarmanın iyi bir dil eğitimiyle mümkün olacağı kabul edilmiştir. Bunun için de Türkçenin nasıl öğretilbileceği sorusuna cevaplar aranmaya başlanmış; süratle yeni programlar hazırlanmıştır (Özbay, 2010: 66).

#### **2.1.5.1. İlkokul Programları**

1340 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programında öncelikle "Elifba" başlığı altında ilk okuma ve yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Birinci sınıftaki bu okuma yazma süreci, ses ve kelime yöntemlerinden biri esas alınarak yürütülecektir. Birinci sınıf sonrasında okuma dersleri "Kıraat ve İnşât" başlığı altında incelenecektir. İkinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda okuma dersleri yanında imla, sarf (dil bilgisi), tahrir (yazı) derslerinin işleyişine de yer verilmiştir.

Kıraat (okuma) derslerinde, öğrencilerin akıcı bir okumaya sahip olma ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirme ile kelime öğretimine yer verilmiştir. İnşât derslerinde öğrencilerin ezberledikleri bir metni usulüne uygun bir şekilde inşât edebilme; tahrir (yazma) derslerinde duygu, düşünce, inceleme ve gözlemlerini yazılı olarak ifade edebilme; imla derslerinde, birinci sınıf öğrencilerinin okuduğu metni olduğu gibi yazma ile başlayan sürecin devamında dikte yoluyla kısa cümle ve satırları yazma becerilerini geliştirme hedeflenmiştir. Sarf (dil bilgisi) derslerinde üçüncü sınıfa kadar kural verilmemesi, derslerin dördüncü sınıfta haftada bir ders, beşinci sınıfta

haftada iki ders yapılması şeklinde yapılması gerektiği programda belirtilmiştir (Baş ve Yıldız, 2017:360).

1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programında öncelikle “ilk okuma” üzerinde durulmuş; tesmiye (harfleri adları ile öğretme), savti (ses yöntemi), muhtelit(ses ve kelime yönteminin birleştirilmesinden oluşan yöntem) ve kelime usulleri (kelimelerin okutulup yazdırılması) tanıtılarak bu yöntemler öğretmenlerin tercihine sunulmuştur. Programda Türkçenin bir bütün olarak işlenmesi gerektiği belirtilse de ders saatleri birbirinden bağımsız olarak düzenlenmiştir.

Programda ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda kıraat, ezber ve inşât, tahrir, imla, kavaid ve yazı dersleri ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Kıraat derslerinin temel amacının anlama becerisini geliştirme ve kelime hazinesini arttırmak olduğuna ve bu bağlamda okunacak metinlerin seçiminde öğrenci seviyesinin önemli olduğuna dikkat çekilmiştir.

Ezber ve inşat dersleri, kısa metinlerin usulüne uygun biçimde ve yıl içinde sayısı çok olmayacak şekilde ezberlettirilmesini; tahrir (yazma) dersleri öğrencilerin doğru, sade, anlaşılır bir üslupla yazılı ifade becerilerini geliştirmeyi; imla dersleri birinci sınıfta öğrencilerin okuduğu metni kısmen veya tamamen kopya edebilme, dikteye başladığında ise kısa cümleleri ve birkaç satırlık parçaları yazabilme becerilerini geliştirmeyi; kavaid (dil kuralları) dersleri fiili olarak dördüncü sınıftan başlamak üzere haftada bir ders olarak verilmek suretiyle kelime ve cümle bilgisini arttırmayı; yazı dersleri ise biçimsel olarak muntazam, okunaklı, temiz ve seri yazı yazma becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır (Baş ve Yıldız, 2017:361).

### 2.1.5.2. Ortaokul-Lise Programları

1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı, Cumhuriyet Dönemi’nde ortaokullar için hazırlanan ilk programdır. Birinci ve ikinci sınıfta kıraat (okuma), inşâd, sarf ve nahiv (dil bilgisi ve söz dizimi), imla (yazım), kitabet dersleri yer almaktadır. Programın prensipleri “ *Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mucibe Lâyihası*” adlı bir kitapçıkta neşredilmiştir. Bu kitapçıkta ortaokul, lise ve öğretmen okullarında ana dili öğretiminin nasıl yapılması gerektiği dair ilkeler yer almaktadır. Serbest okumaya yer verilmesi gerektiği; İmla çalışmalarının önemi; imla, gramer, okuma, yazma alanlarının bir bütün oluşturduğu; edebî değerlerin şuurlu olarak ortaokul üçüncü sınıfta işlenmesi gerektiği; metin incelemelerine önem verilmesi gerektiği; öğrenciye yorum ve eleştiri yapma becerileri kazandırılması gerektiği; yazılı anlatım çalışmalarının ihtiyacı karşılamaya yönelik olması gerektiği gibi prensipler bu kitapçıkta belirtilmiştir (Göğüş, 1970:142). Bu programda ortaokulların ders programında Arapça ve Farsça dersleri yer almamaktadır.

1924 yılında hazırlanıp uygulamaya konulan bu programda lise birinci sınıfta edebî bilgiler (şekil ve tür bilgisi) esas alınmış, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise edebiyat tarihine ağırlık verilmiştir. Lise ikinci sınıfta, başlangıçtan onuncu yüzyıla kadar olan

Türk edebiyatı, lise üçte ise Divan ve Tanzimat edebiyatlarının okutulacağı belirtilmiştir. Birinci sınıflarda verilen şekil ve tür bilgisinin, ikinci ve üçüncü sınıflarda ağırlık verilecek olan edebiyat tarihine zemin oluşturması amaçlanmıştır. Bu programda öğrencilerin Batı edebiyatı ile tanışmasına da zemin hazırlanmış; ayrıca ilmî konuların araştırılıp incelenmesi için ön çalışmalar da yapılmıştır. Lise son sınıflarda edebiyat şubelerinde metin çalışmaları için ayrı ders saati tanzim edilmiştir (Göğüş, 1978: 45; Karakuş, 2002:173).

Bu program üç yıl yürürlükte kalmış ve 1927 yılında “1924 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredatlarına Zeyl” adıyla ek yayımlanmıştır. 1924 programında sadece okuma eğitimine yer verilmesi nedeniyle müfettiş raporları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kısmen değişikliklere gidilerek tahrir derslerine de yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. 1927 programı ile edebiyat tarihi anlayışının hâkim olduğu ana dili öğretiminde, öğrencilerde yazma alışkanlığı oluşturma, okuduğu eser hakkındaki düşüncelerini, duygu ve hayallerini rahatça sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilme becerisi geliştirme amaçlanmıştır.

## 2.2. Süreli Yayınların Türkçe Eğitimindeki Yeri ve İşlevi

Bir ulusun sanat ve fikir hayatında süreli yayınların önemi büyüktür. Bütün yeni ülkeler ve görüşler, kitaplardan önce süreli yayınlar yoluyla tartışılmış ve tanıtılmıştır. Herhangi bir konuda son bilgilere ihtiyaç duyulduğunda kitaptaki bilgilerin dondurulmuş yapısı karşısında, süreli yayınlar tercih edilmektedir. Okuyuculara, içinde yaşadıkları şehirde, ülkede ve dünyada neler olup bittiğini bildirmek, olaylarla ilgili gelişmeleri yansıtmak ve ayrıca bu olaylar üzerinden yorumlar yaparak kamuoyu oluşturmak gibi işlevleri vardır (Duman,2000:5-6).

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde süreli yayınlar, toplumu şekillendirme çabalarında etkin olmuşlardır. Halkı çağdaşlaştırma aracı olarak süreli yayınlardan yararlanma faaliyetlerine Osmanlı'dan sonra Cumhuriyet Dönemi'nde de devam edilmiştir. Osmanlı periyodiklerinin halk üzerindeki etkisine şahitlik eden Cumhuriyet aydını da bu noktada tecrübelerini/birikimlerini yeni döneme taşımış, yaşamı yazılı kültür temelinde yeniden oluşturma çabasını sürdürmüştür. Süreli yayınların zaman içerisinde edebiyat, bilim, sanat gibi konularda sınırlandırılmış alt türlerinin oluşması bu türün etkisini/ etkinliğini arttırmıştır (Küçük, 2015:348). Cumhuriyet Dönemi'yle birlikte etkinliğini arttıran türlerden biri de eğitim dergileridir.

Cumhuriyet Dönemi'nde eğitimin düzenlenme ve geliştirilmesi için büyük çabalar harcanmıştır. Yeni devletin kurucusu Atatürk, eğitim ve öğretimi, millî, laik, demokratik bir çerçeve içinde geliştirmenin, böyle bir eğitim ve öğretim yoluyla, kişilikli, özgür, yaratıcı, aktif nesiller yetiştirmenin temel amacımız olduğunu belirtmiş, bunu öğretmenlere ve topluma temel hedef olarak göstermiştir (Akyüz, 2012).

1920'li yıllar Türkiye devleti ve halkı için kökten değişikliklerin olduğu yıllardır. Türkiye Cumhuriyeti devletinin çağdaşlaşmak için yapması gereken işlerin

başında eğitim öğretimin yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesi gelmekteydi. Demokratikleştirilen ve millileştirilen eğitim anlayışında özellikle tarih ve dil konularında millî bir amaca yönelme başlamıştır.

Gazi Mustafa Kemal'in önderliğinde muasır medeniyet seviyesine ilerlemek için eğitim halkın anlayacağı bir dil ile yapılmalıydı. Cumhuriyet Dönemi'ne kadar dilimiz, Arapça, Farsça, Türkçe ve diğer yabancı dillerden alınan sözde aydın kesimin kullandığı alıntı kelimelerden oluşan karma bir dildi. Bu dilin sadeleşmesi, kendi özüne dönmesi gerekiyordu. Bundan sonra İstanbul'da konuşulan dil ile köylerde konuşulan dil aynı olmalıydı. Okullarda okutulan kitaplar her yerde aynı olmalıydı. Memleketin her köşesinde aynı eğitim verilmeliydi. İstanbul, Ankara gibi büyük şehirlerde yapılan çalışmalar memleketin her tarafına duyurulmalıydı (Okmak,2009:3).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, Türkçenin eğitimi ve öğretimi, dilin sadeleştirilmesi, alfabe sorunları dönemin aydınları, yazarları, eğitimcilerince aşılması gereken en önemli sorunlardan biri olarak görülmüştür. Dönemin süreli yayınlarında, gazete ve dergilerinde bu sorunlar önemle ele alınmış, çözüm yolları sunulmuştur.

Günümüzde Türkçe eğitimi ve dil alanında karşılaşılan sorunlar incelendiğinde benzer sorunların 1920'li yıllarda da ortaya çıktığı görülmektedir. Dönemin etkili iletişim aracı ve yayın organlarından olan süreli yayınlar bu sorunların çözümüne katkı sağlamak adına etkin rol oynamışlardır. Türkçe öğretiminin tarihinin en iyi şekilde incelenmesi, değerlendirilmesi ve günümüz sorunlarına da ışık tutabilmesi açısından dönemin süreli yayınlarının incelenmesi önem arz etmektedir.

### **2.2.1.Çalışmada İncelenen Süreli Yayınların Genel İçeriği**

Cumhuriyet Dönemi süreli yayınlar bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Bu dönemde önceden yayın hayatına başlayıp devam eden veya yayın hayatına yeni başlayan pek çok süreli yayın bulunmaktadır. Bu süreli yayınlar arasında eğitimle ilgili olup eğitimcilerin çıkarttığı yayınlar oldukça fazladır. Bunun yanı sıra ekonomiyle, sanatla, bilimle, mizahla, sağlıkla, kadınlarla, çocuklarla, edebiyat ve düşünceyle ilgili de süreli yayınlar imtiyaz almışlardır. Sadece eğitim dergilerinde değil, dönemin farklı alanlara hitap eden süreli yayınlarında da eğitim, anadili eğitimi üzerine yazılar yayımlanmış; dil ve alfabe tartışmalarına yer verilmiştir. Araştırmada başta Ankara, İstanbul merkezli olmak üzere Anadolu'nun çeşitli illerinde yayımlanan dergilere de yer verilmiştir. Aşağıda araştırma kapsamına dâhil edilen süreli yayınlar öncelikle eğitim üzerine olanlar olmak üzere tanıtılmıştır.

#### **Maarif Vekâleti Mecmuası**

Maarif Vekâleti Mecmuası her ayın 1'inde 1 Mart 1925-1 Mayıs 1928 tarihleri arasında 16 sayı olarak yayımlanmıştır. Maarif Vekâleti ayrıca tamimler,



talimatnameler, tayinler, ceza, mükâfatlar ve encümen kararlarını içeren dergiyi Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası adında yayımlamıştır. Maarif Vekâleti Mecmuası'nın amaç ve önemi ile ilgili bilgiler Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası'nda şu şekilde dile getirilmiştir:

Maarif Vekâleti Mecmuası" iki seneden beri Maarif Vekâleti Mecmuası namına terbiye ve tedris işleri Türkiye ve Cihanı maarif meseleleri ve hareketleri hakkında kıymetdâr yazıları ihtiva ediyor ve gayr-ı muvakkat bir mecmua neşretmektedir.

Şimdiye kadar 15 Mayıs 1927 tarihine kadar on üç nüsha neşrolunmuştur. Mecmua çıktıkça bilimum maarif idarelerine, maarif müessesatına, liselere, orta mekteplere, muallim mekteplerine gönderilmektedir. Vekâletin 1948/8 numaralı 27.01.1927 tarihli tamimi mücibince maarif ve mektep idareleri arzu eden muallimlere mecmuayı maarif idaresinde mağlum olanlara celp ve tevsi edeceklerdir. Her meslek mensubu için çok kıymetli bir "mecelle" teşkil eden "Maarif Vekâleti Mecmuası"nı bütün meslektaşlara tavsiye ediyoruz.(Maarif Vekâleti Mecmuası, 15 Mayıs 1927)

### **Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)**

1 Nisan 1926'da İskilip Muallimler Birliği'nin yayın organı olarak yayın hayatına başlamıştır ve 15 Mayıs 1927'deki 25. sayıya kadar da öyle kalmıştır. Muallimler Birliği, mesleki çalışmalarını dışındaki faaliyetlerini bıraktıktan sonra Kurtuluş Yolu Mecmuası, İskilip gençliği adına yayımlanmaya başlamıştır. Mecmua, 1 Haziran 1928'deki 42. sayıyla birlikte yayın hayatına son vermiştir.

Kurtuluş Yolu Mecmuası'nın amacı "*Halkı eğiterek toplumun gelişimi sağlamak, inkılapları geniş kitlelere benimsetmek, fakir olan insanların ihtiyaçlarını gidermek, hastalıklarla mücadele etmek, ülkenin ve insanların medenî bir şekilde yaşaması için gereken bütün destek ve yardımı yapmak*" olarak belirtilmiştir (Acıköse, 2006:1-4).

### **Muallimler Mecmuası**

Muallimler Mecmuası 1 Eylül 1922-Eylül 1927 tarihleri arasında Hüseyin Besim'in mesul müdürlüğünde 54 sayı olarak çıkmıştır. Muallimler Mecmuası, İstanbul, Ankara, Edirne, Antalya, Bursa, Gaziantep, Trabzon, Bulgaristan, İzmir, Sivas, Konya ve Kayseri'de belirlenen yayınevleri vasıtasıyla okurlarına ulaşmaya çalışmıştır. Okuma yazma ve lisan üzerinde durulmuş, Darülmualiminlerin ve Darülmualimâtların konferansları ve bünyelerinde bulunan tatbikat mektebi hakkında bilgiler verilmiş, Darülfünun, Cemiyetler ve faaliyetleri üzerinde durulmuş; mekteplerdeki mevcut derslerin konuları, içerikleri ve işleniş üzerine izahatlar yapılmış, Muallimler, Talebeler, Mektepler, Çocuk ve eğitim, Öğretim ilke ve yöntemleri, Talim ve terbiyeye yönelik düşünceler, yerli ve yabancı eğitimcilerin düşünceleri ve beyanatları, Ruhیات (psikoloji)- özel eğitim, Eğitim tarihi, Hıfzısıhha -

sağlık, Yabancı ülkeler ve eğitim sistemleri üzerinde durulmuş, mevcut eğitim programları, Halk eğitimi, İmtihanlar, kanun, Nizamname, rapor ve talimatnameler hakkında bilgiler sunulmuştur (Karagöz, 2014: 30).

### **Muallimler Birliği Mecmuası**

Muallimler Birliği Mecmuası Ankara’da Türkiye Muallimler Birliği Umumi Merkezi tarafından ayda bir defa neşrolunur. İlk sayı Temmuz 1925, son sayı Nisan 1927 yılında çıkarılmış olup toplam yirmi iki sayıdır. Muallimler Birliği Mecmuası’nın Türkçe ile ilgili görüş ve öneriler, muallimler, mektepler, çocuk eğitimi, öğretim ilke ve yöntemleri, talim ve terbiyeye ait düşünceler, yabancı ve yerli eğitimcilerin görüşleri, ruhiyât, terbiye-i bedeniye, eğitim tarihi, yabancı ülke eğitim sistemleri, halk eğitimi ve imtihanlar, kanun, nizamname, rapor ve talimatnameler, aile kadın ve kız eğitimi gibi konuları dile getirerek Cumhuriyet Dönemi’nin ilk on yılı içindeki eğitim alanında meydana gelen değişim ve gelişimlere ışık tuttuğu söylenebilir (Karagöz,2014: 31).

### **Muallimler Birliği (Çanakkale)**

Çanakkale Muallimler Birliği dergisi Mayıs-Ağustos 1926 tarihlerinde beş sayı olarak yayınlanmıştır. Batı’daki yeni eğitim hareketlerinin Türkiye’ye girişi ve tanıtılması açısından önemli ve dikkat çekicidir. Derginin ilk sayısında “taassub” a karşı savaş açılmakta ve öğretmenlere “bilgi ışığı”nı ülkenin en uzak köşelerine kadar sokma görevi yüklenmektedir. Derginin bir diğer amacı reformcu eğitim akınlılarının etkilerini açıkça taşıyan mevcut okulların yenileştirilmesiyle ilgilidir. Dergide eğitim sorunlarının yanında o yılların önemli bir tartışma konusu olan harflerin ıslahı sorunu ele alınmakta, coğrafya konuları, toplumun güncel bilgi ihtiyaçlarını karşılayan yazılarla da dikkat çekmektedir (Kılınç, 2007: 92).

### **Muallimler Birliği (Bolu-Altın Yaprak)**

Altın Yaprak, 1 Mart 1925-31 Ağustos 1925 tarihleri arasında toplam 13 sayı olarak yayınlanmıştır. Dergide günlük olaylar ve siyasetle ilgili haberler, hikâyeler, şiirler ve çeşitli konularda makaleler yayınlanmıştır. Bu makalelerde yeni neslin bilinçlenmesi amaçlanmış, bu yönde telkinlerde ve nasihatlerde bulunulmuştur. Maarif haberleri, eğitimin önemine dair yazılar, dil ve edebiyat yazıları, hastalıklar hakkında bilgi verici yazılar, diğer fennî konularla ilgili yazılar derginin eğitici politikasını destekleyen metinlerdir (Özkaya, 2016: 280).

Altın Yaprak Mecmuasının “Maksadımız” başlığı ile yayınladığı ilk yazıda Millî Mücadele yılları kısaca tasvir edildikten sonra Lozan Antlaşması’nın imzalandığı bilgisi yer almaktadır. Bu antlaşma sonrası yeni bir safhanın başladığı ve bu safhada vilayet

muallimlerinin de teşkilatlanarak kütüphaneler ve halk dersaneleri açıp konferanslarla faaliyete geçtiği belirtilmiştir. Bu ortam içerisinde Altın Yaprak Mecmuası ilim ve irfan ordusunun ve Cumhuriyet'in "vasıta-i neşr-i efkârı" olarak çalışacağını (1925:1) ilk elden duyurmuştur (akt: Puştu, 2017: 61-62). Mecmua, Bolu vilayetinin eğitim, sosyal, siyasi ve ekonomik hayatı açısından bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir (Tarhan, Kılıç ve Solak, 2016:9).

### **Dilek Mecmuası (Sivas)**

Sivas Muallim ve Muallimler Cemiyeti tarafından on beş günde bir neşrolunan Dilek Mecmuası 15 Ocak 1922- Haziran 1923 arasında yaklaşık bir buçuk yıl içerisinde on sekiz sayı olarak çıkmıştır. Eğitim, sanat ve genel kültür mecmuası olan mecmua bazı aksamalar olsa da on beş günde bir çıkmıştır. Son sayısında isim değişikliğine giden mecmua "Yeni Dilek" ismini almıştır (Polat, 2001: 37; Puştu, 2017: 69).

### **Terbiye**

Terbiye mecmuası 28 Mart 1914 tarihinde ilk sayısı yayımlanan bir eğitim dergisidir. Başyazarlığını Satı Bey'in yaptığı dergi on beş günde bir çıkarılmıştır. Dergi içerisinde eğitim bilimleri ile ilgili makaleler ve bu makaleler doğrultusunda hazırlanmış ders örnekleri vardır. 1. Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle derginin yayın hayatı sekteye uğramıştır. Savaş çıkana kadar sadece dört sayı yayımlanabilen dergi, savaş çıkınca yayınına ara vermek zorunda kalmıştır. Tekrar yayın hayatına 29 Ağustos 1918 tarihinde sadece "Terbiye" adıyla başlamıştır (Meran, 2014:7).

### **Anadolu Terbiye Mecmuası**

Ocak 1922'de Ankara'da yayın hayatına başlayan mecmua, son sayısını Ağustos 1923'te vermiştir. "Aylık, ilmî, edebî, terbiyevî mecmua" olarak tanıtan mecmua "Başlarken" yazısında "*Mecmuanın şiddetli görülen bir ihtiyacı elinden geldiği kadar kolaylaştırmak amacıyla çıkarıldığı, mecmuanın amacının da millî terbiyemize yeni istikametler vermek olduğu*" belirtilir.

### **Öz Dilek**

10 Temmuz 1923'te yayınına başlanmış, Sivas'ta yayımlanan aylık mesleki, edebi, ilmi dergidir. Sahibi ve müdürü Cemal Gültekin Bey'dir.

## **Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuası**

1923- 1926 yılları arasında aylık olarak yayımlanan meslekî, terbiyevî, ilmî ve içtimaî mecmuadır. Bulgaristan Muallimin-İslamiye Cemiyet-i İttihadiyesi tarafından yayımlanmıştır.

## **Maarif Yolu**

Hakkı Tarık Us koleksiyonunda 15 Ağustos 1925- 15 Eylül 1925 tarihleri arasındaki 5-8. Sayıları bulunan mecmua, “siyasî, içtimaî, terbiyevî, edebî bir mecmua” olduğunu kapağında belirtir. Dağıstan Halk Maarif Komiserliği neşriyatı olan mecmua, Arap harfleriyle Türkçe basılmış olup mecmuada Kiril alfabesi ile yazılar da görülmektedir.

## **Resimli Perşembe**

Resimli Perşembe Mecmuası'nın ilk sayısı 28 Mayıs 1925, son sayısı ise 14 Mart 1929 tarihinde çıkmıştır. Resimli Perşembe, yayın hayatında kaldığı süre içerisinde 199 sayı boyunca herhangi bir kesintiye uğramamıştır. Mecmuada, halka hitap eden kadınların modernleşme süreci, dünya tarihi için önemli olan bir icat, ilginç olaylar gibi konulara yer verilirken eğitime, bilime ve gençleri bilinçlendirmeye yönelik yazılara ve edebiyat yazılarına da yer verilmiştir. Böylelikle halk dergisi olmasının yanı sıra derginin asıl amacı toplum yaşantısının ve insanların ilerlemesine vesile olmaktır (Top, 2013: 7-19).

## **Resimli Mecmua**

19 Mart 1925-1928 yılları arasında toplam yetmiş altı sayı yayımlanmış olan Resimli Mecmua, Cumhuriyetin ilke ve inkılaplarını topluma tanıtmak ve benimsetmek amacıyla çıkmıştır. İlk sayıda derginin çıkış periyodu ve hedef kitlesi “Birçok muallimlerin iştirakiyle her on beş günde bir Perşembe günleri çıkar aile ve genç mektepliler mecmuasıdır.” şeklinde belirtilmektedir. Bu anlayıştan hareketle mecmuada sık sık çocuklara, gençlere, ailelere nasihatler verilmiş, tavsiyelerde bulunulmuştur. Derginin dünya görüşü çerçevesinde gençleri ve toplumu eğitmek için yazılar yayımlanmıştır (Eyigün, 2013:3-18).

## **Resimli Ay**

1 Şubat 1924-1930 tarihleri arasında çıkartılan edebiyat ve magazin dergisidir. Dergi, Cumhuriyeti destekleyen eğitici ve çağdaş bir yapıya sahiptir. Resimli Ay dergisi ilerici bir bakış açısına sahipti. Yeni yönetimi halka benimsetebilmek için öncelikle

bakış açısını değiştirmiş ve Türk dergiciliğine yeni bir tarz getirmiştir. Magazin, edebiyat ve sosyal hayat bir bütün olarak derginin sayfalarında yerini bulur. Aydın kesime hitap etmesinin yanında, halka da bir şeyler kazandırmak amacını güder (İşşar, 2006: 14).

Resimli Ay dergisi ilk devresinde içerik olarak geniş kapsamlı bir dergidir, halkta inkılapçı, cumhuriyetçi ve modern bir anlayış oluşturmaya çalışmıştır. Derginin ikinci devresinde modern insanın yanında toplumsal problemler ve sınıflar arası çatışmalar yer almıştır. Dergide, halk edebiyatı ve halk kültürü, yeni eğitim sistemi ve yapılması gerekenler gibi konulara da yer verilmiştir.

### **Resimli Gazete**

Resimli Gazete mecmuası ile ilgili yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hakkı Tarık Us koleksiyonunda 8 Eylül 1923 ve 5 Mart 1931 tarihleri arasında yayımlanan sayıları yer almaktadır. Mecmuanın kapak sayfasında “Her hafta cumartesi günleri neşrolunur. Her şeyden bahseder müstakillü’l efkâr, terakkiperver, siyasî, resimli Türk gazetesidir.” ibaresi bulunmaktadır.

### **Yeni Mecmua**

12 Temmuz 1917- 26 Ekim 1928 ve 1 Ocak 1923-20 Aralık 1923 tarihler, arasında yayın hayatına devam eden dergi toplam 90 sayı çıkarmıştır. Türkçülük ve milliyetçilik görüşüne bağlı olan dergi, Ziya Gökalp, M. Fuat, Yahya Kemal, Refik Halit, Avram Galanti, Necmettin Sadık gibi devrin, ilim, fikir ve edebiyat adamlarını bünyesinde toplamış; “ilim, sanat ve ahlaka dair haftalık mecmua” ibaresi doğrultusunda bir yayımcılık ortaya koymuştur. “Yayınlanmış olduğu dönemin önde gelen kalemlerini ve düşünürlerini bünyesinde toplaması ve Ziya Gökalp’in öncülük ettiği Türkçülük düşüncesinin bilimsel temellere dayandırılması ve Türk ulusal kültürünün araştırılması amacıyla çıkartılması derginin önemini arttıran en önemli etken olmuştur” (Ekinci, 2001:157-158).

### **Güneş**

Güneş, İstanbul’da Orhan Seyfi Orhon’un yönetiminde on beş günde bir yayımlanmış bol resimli bir sanat ve edebiyat mecmuasıdır. Mecmuada Tanzimat, Edebiyat-ı Cedide, Fecr-i Ati ve Millî Edebiyat akımlarına mensup sanatçıların yazıları yer almıştır. Mecmuada çeviriler ve resimlere de yer verilmiş, bazı konularda özel sayılar hazırlanmıştır (Bostancı,200: 57). “Sanat ve edebiyat mecmuası” olan Güneş, 1 Ocak 1927’de ilk sayısını yayımlamıştır. Dokuz ay çıkabilen dergi, 1 Ekim 1927 tarihli 17. sayısı ile son bulmuştur. İstanbul’da on beş günde bir resimli olarak neşredilen

derginin müdürü Orhon Seyfi'dir. Yazarları arasında Cenap Şehabettin, Mithat Cemal, Yusuf Ziya, Faik Ali, Nazım Hikmet, Ahmet Refik, Halil Nimetullah ve Kamuran Şerif'in adları zikredilebilir. Giriş yazısında eski ve yeni hiçbir edebî mektebe mensup olmadığı, hür düşünceli olduğu belirtilerek "ibtidai olmaktan uzak, taklit ve cansız fikirlerden imtina edileceği vurgulanmıştır (Şenel, 2011:457).

### **Fikirler**

İzmir kültür hayatında önemli bir yeri olan ve yayım hayatını 23 yıl sürdüren Fikirler, ilk olarak 1 Temmuz 1927'de yayımlanır. Fikirler, 1 Temmuz 1927- Haziran 1950 tarihleri arasında 370 sayı çıkarmıştır. Dergi 30. sayıya kadar (1 Ocak 1929) eski harflerle, bu sayıdan itibaren yeni harflerle yayımlanır. Dergi Halkevi'nden aldığı maddî güçle İzmirli bilim, kültür ve sanat adamları için bir okul vazifesi görmüş; İzmir ve Ege bölgesinde yaşayan çok sayıda genç yeteneğin yetişmesini sağlamak suretiyle kültür ve edebiyat dünyasına yeni isimler kazandırmış; aynı zamanda Cumhuriyet dönemi edebî yönelimlerinin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır (Özsarı,2002:410).

### **Millî Mecmua**

Millî Mecmua 1 Kasım 1923'te sahibi ve mesul müdürü Mehmet Mesih tarafından çıkarılmaya başlanmış Eylül 1933'e kadar yayımlanmaya devam etmiştir. Toplam 114 nüsha yayımlanmıştır. Millî Mecmua'nın çok zengin bir şair ve yazar kadrosu vardır. Dergide fikrî makalelerin yanı sıra edebiyat, dil, kültür, çeşitli sanat dalları ve ilgi alanlarıyla ilgili pek çok yazı kaleme alınmıştır.

İlmî, edebî, iktisadî, fennî sahalarda ismi ile müsemma bir çizgiyi takip eden mecmua, dil konusunda da duyarlılığını sürdürür. Millî Mecmua yayımlanmaya başladığı yıllardan itibaren fikir ve sanat dünyamızın gelişmesinde etkili olmuştur. Hem kültür ve edebiyat tarihimizin geçirdiği evreleri hem de devrin silüetini Millî Mecmua'dan takip etmek mümkündür (Şahin, 2010: 617-618).

### **Anadolu Mecmuası**

İlim ve sanattan bahseden bu mecmua Nisan 1924-Mart 1925 tarihleri arasında İstanbul'da aylık olarak on iki sayı çıkmıştır. Türk fikir ve edebiyat tarihi açısından önemli bir dergi olarak dikkat çeken mecmuanın çıkış amacı Anadolu'yu edebiyat, kültür, sanat, iktisat, coğrafya gibi açılardan değerlendirmek Anadoluçuluk fikrinin gelişmesini sağlamaktır. Anadolu Mecmuası'nın oldukça zengin bir içeriği vardır. Mecmuanın fikir ve edebiyat tarihimiz açısından en dikkat çekici yönü Anadoluçuluk fikrini savunmasıdır (Uçman, 1991:145).

## Hayat

Hayat mecmuası Maarif Vekâleti'nin maddi ve manevi yardımlarıyla Cumhuriyet'in ilanından üç yıl sonra 2 Aralık 1926'dan 30 Aralık 1929'a kadar çıkan fikir ve edebiyat dergisidir. Yayın hayatına Ankara'da başlayan derginin müdürü ve başyazarı Mehmet Emin (Erişirgil)'dir. Hayat Mecmuası, Başyazar M. Emin'in ilk sayıda derginin çıkış amacını, Türk insanını hassaten Türk gençliğini müspet ilimlere karşı daha ilgili olmalarını sağlamak olarak belirtmiştir. Hayat mecmuası yayınlandığı tarihler arasında gerek Cumhuriyet yönetimine destek vermesi gerekse içinde barındırdığı şiirler ve ilim, siyaset, edebiyat, sosyoloji, dil, ahlak, felsefe muhtevalı yazılarla döneme damgasını vuran en önemli yayın organlarından biri olmuştur (Ayvaz, 2001:6).

## Yeni Fikir

Yeni Fikir, 1 Ocak 1925- 15 Ekim 1929 yılları arasında 51 sayı olarak Konya'da yayımlanmış ilim dergisidir. Derginin kurucuları Namdar Rahmi (Karatay) ve Naci Fikret (Baştak)'tır. Mecmuada ağırlıklı olarak felsefi makaleler bunun yanında edebiyat ve dile dair yazılar, yabancı yazarlara dair bilgiler ve şiirler yer almaktadır. Bu mecmua yeni bir fikir meydana getirmek, bunu insanlarla paylaşmak ve tartışmak için yola çıkmış, bunu da ismine taşımıştır. Mecmuanın Türkiye'de ilk enerjetizm felsefesini irdeleyen mecmua olduğu, Avrupa'da yeni yeni yayılan çeşitli pedagojik teorilerin aktarıldığı bir dergi olduğu düşünüldüğünde de yine derginin vaat ettiği gibi yeni fikirler ortaya attığı görülmektedir (Üzümcü, 2015: 15-18).

## Çağlayan

Orhan Şaik Gökyay'ın Balıkesir'de çıkarmış olduğu Çağlayan mecmuası, 20 Ekim 1925'ten 15 Mayıs 1926'ya kadar toplam 15 sayı çıkmıştır. Çağlayan, dergide meşhur şahsiyetlerin, dönemin edebî anlayışını gösteren çeşitli yazılar yayımlamaları açısından önem arz eden bir sanat ve edebiyat dergisidir. Derginin amacı, çıkış yazısında bulunan “ *Biz edebiyatta zevk-i selimi miyar addedenleriz. Güzel olduktan sonra nazarımızda en eski veya yeni tarzda olmasının ehemmiyeti yoktur. Elverir ki millî zevki terennüm etsin.*” ifadelerden anlaşılacağı gibi “Güzellik” ve “millîlik” tir (Bozdağ, 2013:1074-1075).

## Irmak

15 Şubat 1928 tarihinde Balıkesir'de yayım hayatına başlayan Irmak mecmuası, yayım hayatını dokuz ay devam ettirerek 15 Kasım 1928'de son sayısını çıkarır. Esad Adil tarafından çıkarılan dergi, kimlik bilgilerinde “edebî, ilmî mecma” olduğuna

belirtmiştir. Irmak dergisi yayın hayatı boyunca inkılapların halk tarafından benimsenmesi ve anlaşılması için çaba sarf etmiş; Arap alfabesi yerine Latin harflerinin kullanılmasından bahsetmiştir. Taşrada yayın hayatını sürdüren dergide o dönemin ve sonraki dönemin önemli sanatçılarından Sabahattin Ali, Orhan Şaik, Mehmet Âkif gibi sanatçıların şiirleri, hikâyeleri ve diğer yazı türleri yer almıştır (Gültekin, 2012:179-180).

### **Servet-i Fünun**

19. yüzyıl sonlarından 20. Yüzyıl ortalarına kadarki Türk kültür ve edebiyat hayatının önemli dergilerinden biri olan Servet-i Fünun 27 Mart 1891 tarihinden itibaren Ahmet İhsan (Tokgöz) tarafından yayımlanmaya başlamış, daha sonraki tarihlerde Edebiyat-ı Cedide topluluğu olmak üzere Fecr-i Atî ve Millî Edebiyat grupları ile Yedi Meşaleciler'in yayın organı olarak 25 Mayıs 1944'e kadar yayın faaliyetini sürdürmüştür. Gerek baskı tekniği gerek muhtevası ve mizanpajı ile basın tarihinde farklı bir yere sahip, edebiyat tarihine birçok yeni isim kazandırmış bir dergidir.

Yayını 1895 yılına kadar aktüalite ve magazin karışık fennî, yarı edebî bir çizgide sürdüren dergi basın hayatındaki gerçek yerini ve şöhretini kendi adı ile anılan edebî hareketin başlaması ile kazanır. Rezaizade Ekrem, Tefvik Fikret, Halit Ziya, Cenap Şehabettin, Mehmet Rauf, Ali Ekrem, İsmail Safa, Hüseyin Siret, Hüseyin Cahit, Hüseyin Suat, Faik Ali, Celal Sahir gibi isimlerin katılmasıyla devrin diğer yayın organlarına göre güçlü bir yazı kadrosu ile okuyucu kadrosuna çıkan Servet-i Fünun, yeni şiir ve hikâyelerin yanında roman, edebî tenkit ve tercüme faaliyetleriyle de dikkat çeker (Parlatır,2009: 573-575).

### **Türkiye Edebiyat Mecmuası**

Eylül 1923- Nisan 1925 tarihleri arasında faaliyet göstermiş Türkiye Edebiyat Mecmuası, “ilim ve edebiyata hadim musavver mecmua” olarak takdim edilmiştir. Yedi sayılık kısa bir yayın hayatı bulunan mecmua, Türk edebiyatının önemli, şair, yazar ve fikir adamlarının düşüncelerine ev sahipliği yapmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna tanıklık etmiş, yapılan ıslah ve düzenlemelerden halkı haberdar eden Türkiye Edebiyat Mecmuası, yeni rejimin inkılap ve karakterini yansıtmıştır (Bostancı, 2013: 66-84)

### **Mahfil**

Mahfil, 29 Temmuz 1920- 1926 yılları arasında Tâhirü'l Mevlevî tarafından İstanbul'da 68 sayı olarak yayımlanmış, İslam dini ve Müslümanlarla ilgili meseleler



başta olmak üzere çok değişik sahalara ilişkin yazılar yayımlamış, tartışmalarla yol açıp bir dönemi çok etkilemiş çok yönlü bir mecmuadır.

Mahfil, daha çok medrese, üniversite ve farklı ilmi heyetlere mensup ilim erbâbının, toplumu yönlendirmiş, fikir ve eserleriyle bir döneme damgasını vurmuş yazar kadrosunun çıkardığı bir mecmuadır (Erginöz, 2007: 19).

### **İçtiyhât**

İçtiyhât, 1904-1932 yılları arasında 358 sayı olarak yayımlanmıştır. İçtiyhât mecmuasının basın tarihimizde uzun bir yayın hayatı vardır. Hâl böyle olunca devrin siyasî ve içtimaî hayatının da tesiri altında kalmıştır. Mecmuanın imtiyaz sahibi ve başyazarı Abdullah Cevdet, eserine yön verirken kültür birikimi yaratmayı ve toplumda biyolojik materyalizmi yerleştirmeyi amaçlamıştır (Seçkin, 1990: 75). Mecmua, Batıcılığı bir hayat tarzı olarak görmektedir. Mecmua, 28 yıllık yayın hayatı boyunca çağdaşları arasında en kararlı, istikrarlı ve ısrarlı bir şekilde Batıcılığı sürekli savunmuştur. Her olayı, her konuyu, her meseleyi Batıcı bir tarzda çözmeyi, anlamayı ve aşmayı prensip edinmiştir (Tansu, 2018:113).

### **Türk Yurdu**

Türk milliyetçiliğinin en uzun soluklu dergisi olan Türk Yurdu dergisi Türk Yurdu Cemiyeti'nin yayın organı olarak 30 Kasım 1911'de yayın hayatına başlamıştır. Türk Yurdu dergisi 1911-1918 yılları arasında 14 cilt ve 161 sayı çıkmıştır. 1924 yılında yeniden yayın hayatına başlayacak olan dergi 1931 yılında Türk Ocağı'nın kendini feshetmesi ile kapanmıştır. Sonrasında çeşitli fasılalarla çıkmaya devam etmiş, bugün Türkiye'de 100 yılı aşmış, köklü bir maziye dayanan, ülkenin yaşadığı çeşitli sosyolojik kırılmalara şahitlik etmiş bir dergidir.

Türk Yurdu nizamnamesine göre Türk Yurdu Cemiyeti eğitim gören Türk çocuklarına kalacak yer sağlayacak, bunların eğitim seviyelerinin yükseltilmesi için dergi yayımlayacaktır. Tanınmış, devrin önde gelen aydınları derginin yazar kadrosunu oluşturmaktadır. Felsefe, sosyoloji, arkeoloji, etnografya, mimarlık, ilâhiyat, Türkiyat, tarih, hukuk, iktisat, psikoloji, tıp, eğitim, dil, edebiyat, sanat, siyaset, sağlık, spor gibi alanlarda yazılar yazılmıştır. Millî kültürün, millî bilincin sözcülüğünü yapan dergi, Türkçülük akımının temsilcisi olarak Türk kimliği bilinci oluşturmaya çalışmıştır (Yılmaz, 2016: 361).

### 2.3. İlgili Araştırmalar

1923-1928 yılları arasında eğitim dergileri ve Türkçe eğitimi konuları üzerindeki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu alanda yapılan yüksek lisans, doktora tezleri ve yazılan makaleler kısaca özetlenmiştir.

Gündüz (2005), “*II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim ve Modernleşme Aracı Olarak Süreli Yayınlar (İçtihat, Sebilü’r Reşat, Türk Yurdu)*” başlıklı doktora tezinde II. Meşrutiyet döneminde çıkan en önemli süreli yayınlardan üçünün dönemin toplumsal sorunlarına aile, çocuk, modernleşme bağlamında nasıl baktıkları incelenmiştir. Toplum, toplumsal değişime bakış, toplum ve eğitim, kadın, aile ve çocuk, dil ve dilde sadeleşme tartışmaları incelenmiştir. Dönemin toplumsal olay ve olguları benzer ve karşıt görüşleri ile bir arada incelenmiştir. II. Meşrutiyet dönemi fikir akımları üzerinde durulmuş ve kapsamlı bilgiler verilmiştir. Dil ve dilde sadeleşme ile ilgili tespitlerin Cumhuriyet döneminin eğitim anlayışının temellerini oluşturması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Gurbetoğlu (2007a), “*II. Meşrutiyet Dönemi Dergilerinde Çocukluk Anlayışı*” başlıklı makalesinde 1908- 1918 yılları arasında yayımlanmış 22 adet çocuk dergisi incelenmiştir. Söz konusu dergiler çocukluk anlayışı, eğitim, zekâ, çevre, çocuk hakları ve görevleri, itaat kültürü ve saygı, çocuk ve oyun, çocuk oyunları gibi başlıklar altında incelenerek değerlendirilmiştir.

Gurbetoğlu, (2007b), “*II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Ahlaki Eğitimi ve Ahlaki Değerler*” başlıklı makalesinde, II. Meşrutiyet yıllarında çocuk dergilerinde yer verilen ahlaki değerlerin amaç, içerik ve yöntemlerini incelemiştir. Bu amaçla dergilerde yer alan hikâye, masal, fıkra, şiir, makale türü içeriklerde ahlaki boyut incelenerek dergilerde ahlaki içeriğe yer verildiği tespit edilmiştir.

Aksungur’un (2009) yazdığı “*1923-1973 Yılları Arasında Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Yazılar Üzerine Bir Araştırma*” başlıklı yüksek lisans tezinde Cumhuriyet’in ilanından sonraki elli yıllık süreç içerisinde süreli yayınlarda yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili yüz otuz adet yazı sistematik olarak tasnifi yapılmıştır. Cumhuriyet’in ilk elli yılındaki değişim ve gelişmeler ile yazılardaki temel düşünce ve görüşler belirtilmiştir.

Kaya (2009), “*Tedrisat Mecmuası Fihristi*” başlıklı yüksek lisans çalışmasında Meşrutiyet döneminin yayınlarından Tedrisât Mecmuası’nın (1-69.sayılar) içindekiler kısmı ile ders örneklerini Latin harflerine çevirmiştir. Çalışmada örnek olarak seçilen makaleler o dönemin güncel konularını yansıtmaları bakımından önemlidir. Ders örneklerinin işlenişini ile de eğitim öğretim yöntem ve teknikleri tanıtılmıştır. Meşrutiyet Dönemi eğitim öğretim hayatına yönelik fikir ve uygulamaların Cumhuriyet Dönemi’ni kapsayacak çalışmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

“*Türkiye Muallimler Birliği Mecmuası'nın Sistemik Tahlili*” başlıklı yüksek lisans tezinde Okmak (2009), Cumhuriyet'in ilk yıllarında kurulan Türkiye Muallimler Birliği'nin çıkardığı mecmuanın sistemik tahlilini yapmıştır. Derginin kurumsal arka planı incelenerek Cumhuriyet'in eğitim öğretim, öğretmen ve Türkçeye verdiği önem ile Muallimler Birliği'nin kuruluş ve işleyiş süreci ele alınmış ve derginin sistemik tahlili yapılmıştır. Araştırmanın kapsadığı yıllar arasında yayımlanan bu dergiye yönelik tezin de araştırmaya kaynak olacağı düşünülmektedir.

Gazel ve Ortak (2010), “*II. Meşrutiyet'ten 1927 Yılına Kadar Yayın İmtiyazı Alan Gazete ve Mecmualar*” başlıklı makaleleriyle 1908- 1927 tarihleri arasında alınan imtiyazlar konusunda araştırmacılara farklı boyutlarda bilgi vermeyi amaçlamışlardır. Bu tarihler arasında yayınlar tek bir dilde ve birden fazla dilde yayımlananlar olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Sonuç olarak II. Meşrutiyetten 1927' ye 1531 tane yayın imtiyazı alındığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2012), “*Kurtuluş Yolu Mecmuası'nda Muallimler Birliğinin Eğitim Yazılarının İçerik Analizi*” başlıklı yüksek lisans tezinde Cumhuriyetin ilk yıllarında Çorum ili İskilip kazasında 1926-1928 yılları arasında yayımlanan Kurtuluş Yolu Mecmuası'nda yer alan yazılardan hareketle İskilip'teki eğitim durumunu, eğitimi geliştirmek için yapılan çalışmaları, bilinçli toplum oluşturma çabalarını incelemiştir. Araştırmanın kapsadığı yıllar arasında yayımlanan bu dergiye yönelik tezin çalışmaya kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Ünişen (2013), “*II. Meşrutiyet Dönemi'nde İstanbul'da Yayımlanan Başlıca Mecmualardaki Eğitim Bilimleri İle İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi*” başlıklı doktora tezinde dokümantasyon metodu ve içerik analizine başvurularak Yeni Mecmua, Darülfünun Edebiyat Fakültesi Mecmuası, İktisadiyat Mecmuası, İslam Mecmuası, Muallim ve Tedrisat Mecmuası'nın 1908- 1928 yılları arasında yayımlanan sayıları incelenmiştir. Bu araştırmada makalelerde, eğitimle ilgili reformlar, kanuni düzenlemeler, okul açma politikaları, ilköğretim mecburiyeti, meslekî eğitim, ailenin eğitimdeki rolü, eğitim programları, öğretimde kullanılan ilke ve metotlar, dönemin disiplin anlayışı, eğitimde yeni yönelimler, çocukta oyun faaliyeti, öğretmen yetiştirme politikaları, dönemin eğitim felsefesi incelenmiştir.

“*İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılabına Kadar Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitimine Yansımaları*” başlıklı doktora tezinde “Karagöz (2014), 1908-1928 yılları arası süreli yayınlarda yer alan başlıca eğitim konularını belirlemiş, bu konulara ilişkin görüş ve önerileri incelemiştir. Araştırmanın verileri belge tarama yoluyla toplanmıştır. İncelenen dergilerde ele alınan eğitim konuları millî terbiye, derslerin işlenişi, çocuk eğitimi, okullarımız, öğretmen yetiştirme, darülfünun, okuma yazma ve dil öğretimi, eğitim programları, özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik, halk eğitimi, kadın eğitimi, mesleki eğitim başlıkları altında incelenmiştir. Türkçe eğitimi ile ilgili olarak okuma ve yazma konusunda güçlükler çekildiği, konuşma ve yazı dilinde Türkçenin kullanılması gerektiği üzerinde durulmuş ve millî bir dile vurgu yapılmıştır.

Meran,(2014), “*Tedrisat Mecmuası, Terbiye, Terbiye Mecmuası ve Yeni Mekteb Dergilerindeki Türkçe Eğitimi ile İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde adı geçen dergileri doküman incelemesine tabi tutmuştur. Dergilerde Türkçe eğitimi ile ilgili makaleler tespit edilerek Latin harflerine çevrilmiştir. Osmanlı Dönemi’nde Türkçe eğitimi verilirken temel dil becerileri üzerine yapılan uygulamalar gösterilmiş, bu uygulamalarda kullanılan yöntem ve teknikler belirtilmiş, uygulamalardaki aksaklıklar ve bu aksaklıkları giderecek öneriler ortaya konmuştur. Türkçe eğitiminin tarihsel gelişim sürecinde geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

“*Atatürk Dönemi Eğitim Dergilerindeki Sosyal Bilimlerle İlgili Konuların İncelenmesi (1923-1938)*” başlıklı doktora tezinde Demir (2016), belirtilen tarihler arasında yayımlanan on sekiz eğitim dergisini incelemiştir. Sosyal bilimleri oluşturan alanlardan tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, felsefe, ekonomi, siyaset bilimi-hukuk, sanat tarihi-sanat eğitimi, eğitim gibi pek çok alanla ilgili sınıflamalar yapılmıştır. Bu incelemede sosyal bilimler konularının eğitime verilen öneme dikkat çekilmiştir. Bu makaleler kendi içlerinde alt başlıklara ayrılmıştır. Ele alınan konulardan çoğunun olduğu gibi dil ve dil eğitimi ile ilgili makalelerin de günümüzde güncelliğini koruduğu belirtilmiştir.

Görüldüğü gibi II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e ve Cumhuriyet’ten 1928 Harf Devrimi’ne kadar olan dönemde süreli yayınlar üzerine olan pek çok farklı çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar eğitim üzerine yayımlanan dergiler üzerine olabildiği gibi kültür, sanat, edebiyat alanında ve güncel alanda yayımlanan dergiler üzerine de gerçekleştirilmiştir. Dergiler üzerine geniş kapsamlı yapılan araştırmalar olduğu gibi, tek bir dergi üzerinde yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak yapılan incelemeler sonucu Cumhuriyet Dönemi Türkçe eğitimi ve dönemin dil ve alfabe sorunlarına yönelik çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu; sadece Türkçe eğitime yönelik olan bir çalışmanın ise daha geniş bir zaman aralığını kapsadığı ve yapılan çalışmaların daha çok süreli yayınlarda yer alan makalelerin transkripsiyonlarından oluştuğu tespit edilmiştir. Türkçe ve dil tartışmaları daha çok sosyal bilimler alanı içerisinde bir dal olarak değerlendirilmiştir. Dergilerin tanıtımına yönelik yapılan araştırmalar da olmakla beraber içeriğin, dergilerin ele aldıkları konular, dergilerin yayın hayatına, kültür ve sanat hayatına katkıları yönüyle sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Türkçe eğitimi ve dil üzerine makaleler sadece eğitim dergileri ile sınırlı kalınmamış, sosyal alanlarla ilgili farklı dergiler de araştırılarak değerlendirilmiştir. Erken Cumhuriyet Dönemi yayın hayatına yönelik böyle bir çalışmanın dönemin dergilerinin Türkçeye, eğitime ve dil konusuna bakış açılarının belirlenmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu dönemin Türkçe eğitimi açısından değerlendirilmesinin, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma materyali, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilme süreci ile ilgili bölümlere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 1923-1928 yılları arasında yayımlanmış dergilerdeki Türkçe ve Türkçe eğitimi ile ilgili görüş ve önerilerin neler olduğunun tespiti yapılarak söz konusu dönemin Türkçe eğitimine yansımaları tarama modeli kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamı tarihi belge niteliğindeki Cumhuriyet Dönemi (1923-1928) dergileri olduğu için tarihi doküman incelemesi yapılmıştır.

Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydana gelmiştir. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar,2014).

Dergilerin taranması ve incelenmesinde doküman incelemesi yapılmış ve içerik analizlerine yer verilmiştir. Doküman incelemesi yapılırken; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimsek, 2013).

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları belirlenmiştir. İkinci bölümde, 1923-1928 döneminde Türkçe eğitimi alanında siyasî ve kültürel alanlarda ve eğitim alanında yaşanan gelişmeler, incelenen süreli yayınların tanıtımı ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde araştırma problemine ve alt problemine ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde araştırma bulgularına ait sonuçlar özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

#### 3.2. Çalışma Materyali

1923-1928 yılları arasında Türkçe yayımlanan başta eğitimle ilgili olmak üzere güncel, kültürel, edebî, ilmî özellikleri ön plana çıkan ve güncel meselelerle ilgili yayımlanan bütün mecmualar çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışmanın yıl aralığı 1923- 1928; konu sınırlaması da Türkçe ve Türkçe eğitimi olduğu için yayımlanan süreli yayınlar arasından örneklem seçilmemiş ve ulaşılabilen yayınlarda araştırma konusu ile ilgili makalelere ulaşılmaya çalışılmıştır. İncelenen mecmualar ile ilgili bilgiye ve mecmuaların çıkış amaçlarına “Kuramsal Bilgiler ve İlgili Araştırmalar” kısmında değinilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan taramalar sonucu aşağıdaki tabloda verilen ve alfabetik olarak sıralanan mecmuaların 1923-1928 yılları arasında yayımlanan tam veya belirli sayılarına ulaşılmıştır. Tabloda mecmuaların yayın yılları, 1923-1928 yılları arasında ulaşılan ve incelenen cilt ve sayıları verilmiştir. Tabloda belirtilen 32 mecmuada tespit edilen 223 makale belirlenen konu başlıklarına göre incelenmiştir.

Tablo 1. 1923-1928 Yılları Arasında Yayın Hayatında Bulunan ve İncelenen Mecmuaların Cilt, Sayı ve Tarih Aralıkları

Altın Yaprak (Bolu Muallimler Birliği-1924)	I: 3-7 (Şubat-Nisan 1924)
Anadolu Terbiye Mecmuası (1922)	II: 6-11 (Mart-Ağustos 1923)
Anadolu Mecmuası (1924)	I: 1-11 (Nisan 1924- Şubat 1925)
Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuası (1923)	I-II: 1,2,7 ( Aralık 1923- Aralık 1924)
Çağlayan (1925)	I: 1-15 (Eylül 1925- Mayıs 1926)
Dilek ( Sivas Muallimler Birliği-1922) <sup>1</sup>	I-II: 1-11, 14,15 (Ocak 1922-Haziran 1923)
Fikirler (1927)	I:1-30 (Temmuz 1927-Ekim 1928)
Güneş (1927)	I:1-17 (Ocak- Ekim 1927)
Hayat (1926)	I-IV: 1-104 (Aralık 1926- Ekim 1928)
Irmak (1928)	I: 2-5, 7, 10-15 (Mart 1928-Ekim 1928)
İçtihât (1904)	XIX-XXIV: 158-358 (Şubat 1923-Kasım 1928)
İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası (1923)	I:1-2 (Eylül 1923- Kasım 1923)
Kurtuluş Yolu (Çorum Muallimler Birliği- 1926)	I-III: 1-41 (Nisan 1926- Mayıs 1928)
Mahfil (1920)	IV-VI: 39-67 (Temmuz 1923- Kasım 1925)
Maarif Vekâleti Mecmuası (1925)	1-16 (Mart 1925- Mayıs 1928)
Maarif Yolu (1925)	5-8 (Ağustos 1925- Eylül 1925)
Millî Mecmua (1923)	I-IX: 1-100 (Kasım 1923- Aralık 1928)
Millî Terbiye (Muallimler Birliği Umumî Neşriyatı)	
Muallimler Birliği (1925)	I-II: 1-22 (Haziran 1925- Mart 1927)
Muallimler Birliği (Çanakkale-1925)	I:1-5 (Mayıs 1925- Ağustos 1925)
Muallimler Mecmuası (1922)	I-IV: 1-54 (Eylül 1922- Ekim 1927)
Öz dilek (1923)	I:1,10, 24, 35 (Temmuz 1923- Haziran 1924- Şubat 1926- 1928)
Resimli Ay (1924)	I:1-12; II:13-23;III:31-36; IV:37-48;V:49-57 (Şubat 1924- Ekim 1928)

<sup>1</sup>Yaklaşık bir buçuk yıl, on sekiz sayı olarak yayımlanan derginin sayısı az olduğu ve bir bütünlük taşıması gerektiği düşünüldüğü için 1922 yılında çıkan sayıları da araştırma kapsamına alınmıştır.

Resimli Gazete (1923)	I-VI: 8-244,246,248-271 (Eylül 1923-Kasım 1928)
Resimli Mecmua (1925)	I-II: 1-24, 26-76 (Mart 1925- Haziran 1928)
Resimli Perşembe (1925)	I-IV: 1-187 (Mayıs 1925- Aralık 1928)
Servet-i Fünun (1891)	LXII-LXIV: 1481-1685 (Ocak 1924-Kasım 1928)
Terbiye Mecmuası (1914)	I-II:1-9 (Şubat 1927-Ocak 1928)
Türk Yurdu (1911)	X:1-4; XIV:1-12;XV:13-24;XVI:25-33;XVII:195-205 (1923-1928)
Türkiye Edebiyat Mecmuası (1923)	I:1-7;II:1 ( Eylül 1923-Nisan 1925)
Yeni Fikir (1925)	I-IV:1-7, 9-21,25-28,30, 32-42 (Ocak 1925-Kasım 1928)
Yeni Mecmua (1917)	IV:67-90 (Ocak 1923-Aralık 1923)

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler tarama yöntemiyle elde edilmiştir. Belirlenen yıllar aralığında incelenen dergiler farklı kütüphanelerin veri tabanlarında tamamıyla veya kısmen de olsa bulunmuştur. Çalışmada kullanılan veriler çoğunlukla Millî Kütüphane (Sürelî Yayınlar Kataloğu) ve Beyazıt Kütüphanesi ve Tokyo Üniversitesi işbirliğiyle oluşturulan Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'ndan elde edilmiştir. Bu iki platformdan eksik sayılar karşılaştırılarak temin edilmiştir. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı ve İSAM (İslam Araştırmaları Merkezi) makale veri tabanları da kullanılan diğer dijital koleksiyonlardır. Araştırmanın kapsamında bulunan makalelerin matbu nüshasını alma yoluna gidilmemiş ve okumalar dijital ortamda gerçekleştirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

1923-1928 döneminde yayımlanmış süreli yayınların arşivlerde mevcut olanlarına ulaşılmış ve dergilerde yer alan yazılar araştırmanın amacına uygun olarak taranmıştır. Türkçe eğitimi, dil ve alfabe ile ilgili yazılar belirlenerek kategorik analizi yapılmıştır. Belirlenen yazılar, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bilgin'e göre (2006: 18-24) içerik analizinde kullanılan teknikler, incelenen konuya göre dörde ayrılmaktadır:

1. Frekans Analizi
2. Kategorik Analiz
3. Değerlendirici Analiz
4. Olumsuzluk ya da ilişki analizi.

İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik

analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada kategorik analiz tercih edilmiştir. Kategorisel analiz genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasını ifade eder. Kategoriler saptandıktan sonra, anlam birimleri ya da ögeler, bu kategorilere yerleştirilerek frekansları saptanır. Kategorisel analiz temalara göre yapıldığında, tematik analiz üzerinde frekans analizi yapılabilir. Bu şekilde tıpkı mesaj ögeleri için olduğu gibi, kategoriler için de yoğunluk ve önem saptanabilir (Bilgin, 2006: 19-20).

Verilerin analizi noktasında takip edilen işlem basamakları şöyledir:

- 1923-1928 yılları arasında yayımlanan veya yayın hayatını sürdüren bu mecmuaların elde edilen sayılarında Türkçe eğitimi, dil ve alfabe ile ilgili makalelere ulaşılmıştır. Makalelere ulaşılırken mecmuaların mündericat (içindekiler) kısımlarından yararlanılmış, mündericat kısımları bulunmayanlarda ise mecmualar, sayfa sayfa incelenerek makaleler tespit edilmiştir.
- Araştırma verilerinin elde edildiği dijital kütüphaneler dönem dönem kontrol edilerek güncellenen veritabanları vasıtasıyla tespit edilen makale sayısı arttırılmıştır.
- Tablo 1’de belirtilen 32 mecmuadan başka çok sayıda mecmua da incelenmiş ancak araştırmanın kapsamına girecek makale tespit edilemediği için Tablo 1’e alınmamıştır. Toplam tespit edilen makale sayısı 223’tür.
- Makalelerin Arap harflerinden Latin harflerine transkripsiyonları yapılmıştır.
- Bazı makaleler, okunduktan sonra, önem ve özgünlük durumlarına göre ana fikirlerini vurgulayacak şekilde özet hâlinde veya araştırmada alıntı yapılacak paragrafları içerecek şekilde yazıya geçirilmiştir.
- Makalelerin transkripsiyonlarında Ferit Devellioğlu’nun “Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat’i (2012) birincil kaynak olmak üzere Mehmet Kanar’ın “Osmanlı Türkçesi Sözlüğü” (2011) ve dijital ortamdandan ulaşılan Murat Aydın’ın geliştirdiği Ottodroid Osmanlıca Sözlük uygulamasından yararlanılmıştır. Çalışma materyali olan makalelerin alıntılanan kısımlarının yazımında Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu’ndaki yazımlar esas alınmış; bu platformlarda bulunmayan kelimelerin yazımında ise yukarıda adı geçen Osmanlıca-Türkçe sözlüklere başvurulmuştur.



- Osmanlı Türkçesi kullanılan kaynaklarda, hicrî yıllar miladîye (1341-1925) ve ay adları da günümüz kullanımlarına (Kanunievvel-aralık) çevrilmiştir.
- Günümüzde kullanılmayan ve kullanım sıklığı az olan Arapça ve Farsça kökenli kelimelerin günümüzdeki karşılığı için, adı geçen sözlüklere başvurularak karşılık verilmiştir. Ancak anlam derinliğini kaybetmemek ve dönemin Türkçe kullanım özelliklerini de vurgulamak adına hâlen de kullanılan ve genel bir Osmanlı Türkçesi bilgisi de içeren bazı kullanımlar aynen verilmiştir.(Tevhîd: Birleme, birleştirme, evsaf: vasıflar gibi)
- Bazı makalelerde kullanılan dilin anlaşılabilirliğine göre üslup özellikleri dikkate alınarak sadeleştirmeye gidilmiştir. Kelimelerin yazılışında dönemin imla özellikleri korunmuş, ancak ünsüz türemesi, ünsüz yumuşaması gibi ses olaylarının, yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiillerin ve “idi, imiş, ise” gibi ek fiillerin yazımında Türk Dil Kurumunun dijital Yazım Kılavuzu esas alınmıştır.
- İçerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yöntemi kullanılarak incelenen başta eğitim mecmuaları olmak üzere, 32 mecmuadan Türkçe eğitimi, dil ve alfabe ile ilgili toplam 223 makale belirlenmiştir. İncelenen mecmularda on adet Türkçe eğitimi alt başlığı; dil ve alfabe ile ilgili de beş adet alt başlık olmak üzere toplam on beş adet alt konu başlığı belirlenmiştir.
- Türkçe eğitimi ile ilgili belirlenen başlıklar, ilkokuma yazma eğitimi, okuma eğitimi, yazma eğitimi, konuşma eğitimi, dil bilgisi öğretimi, yazım öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçe-Edebiyat programları, Türkçe öğretiminin ilkeleri, yöntem ve teknikleri, ders kitapları ile ilgili görüşleri içermektedir. Dönemin sosyal ve kültürel değişimlerinin gereği olarak Türkçe eğitimini etkileyen Latin harflerinin kabulü, dilde sadeleşme, Türkçenin imlası ve etimolojisi ile ilgili görüşler de incelenerek yorumlanmıştır. Konulardan birbirlerine yakın olanlar, birbirlerini tamamlayanlar birleştirilerek sınırlandırılrsa da çalışmada incelenen alt başlıklar Türkçe eğitimi ve dil meseleleri olmak üzere iki grupta yoğunlaşmıştır.
- İncelenen makalelerde Türkçe eğitimi, dil ve alfabe adına çok keskin belirlemeler ve sınırlamalar yapılamadığı ve örneklem seçilerek incelenen dergi sayısı sınırlandırılmadığı için incelenen alt başlıklar ve dergiler arasında ayrıntılı bir frekans analizi yapılmamıştır. Kimi dergilerin yayın hayatlarının kısa sürmesi, kimi dergilerin haftalık sayı çıkarması ve oldukça fazla sayıya sahip olması gibi nedenlerle dergiler ve yayımlanan yazılar arasında frekans dağılımlarının oldukça dengesiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle sayısal veri olarak konulara göre makale sayılarının toplam makale sayısına oranları verilmekle yetinilmiş, niteliğin ön planda olmasına dikkat edilmiştir.

## 4. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma materyalinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

### 4.1. Türkçe Eğitimi ile İlgili Bulgular

#### 4.1.1. İlkokuma Yazma Eğitimi ile İlgili Bulgular

İlkokuma yazma eğitimi ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 2’de listelenmiştir.

Tablo 2. İlkokuma Yazma Eğitimi ile İlgili Makaleler

1.	Ali Ziya (Ocak 1922). Tecrübi Ders Numuneleri: Elifba Hakkında. <i>Dilek Mecmuası</i> , 14, 13-14.
2.	Mustafa Muhsin. (30 Haziran 1923). Elifba Muallimi Ruhi Bey Merhum. <i>Muallimler Mecmuası</i> , (10),200-202.
3.	Ali Haydar (Ocak-Şubat 1924). Elifba Kitabiyâtı. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 2, (17), 420-421.
4.	İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu. (1 Temmuz 1926). <i>Maarif Vekâleti Mecmuası</i> , 2 (9).
5.	R. Rami (15 Temmuz 1926a). İlk Tedrisat Hakkında Düşüncelerim, <i>Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)</i> , 1 (7).
6.	R. Rami (15 Ağustos 1926 b). İlk Tedrisat Hakkında Düşüncelerim, <i>Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)</i> ,1 (9).
7.	Osman(28 Şubat 1927). Kelime Usulü, Cümle Usûlü. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 2, (21), 908-909.
8.	Sait Aydoğan (Mart 1927). Kelime Usulüyle Elifba Tetkiki, <i>Öz dilek</i> , 1, (30).
9.	Baha Tevfik (30 Kasım 1927). Okuma Yazma İşleri, <i>Öz dilek</i> , 1, (9-35), 10-11.
10.	Baha Tevfik (Şubat 1928). İlk Okuma Yazma İşleri, <i>Öz dilek</i> , 1, (10-35), 9-10.
11.	Kazım Nami ( 1 Şubat 1928). Türkçenin Tedrisi. <i>Fikirler</i> , 1, (15), 6-8.
12.	Şükriye Emel (1 Mart 1928). Türkçe Tedris Hakkında. <i>Fikirler</i> ,1, (17),11.
13.	İhsan (1 Ocak 1928a). Kıraat hakkında tetkikler, <i>Terbiye</i> , 2, (9), 1-13.
14.	Hüseyin Edip (Aralık 1924). Usul-ı tedris- ibtidaiyye birinci sene dersleri- <i>Bulgaristan Türk Muallimleri Mecmuası</i> , 2, (7), 74-76.
<b>TOPLAM: 14 makale</b>	

İncelenen toplam 223 makale arasından ilkokuma yazma eğitimi ile ilgili toplam 14 makale tespit edilmiştir. Toplam makale sayısı içerisinde ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili olanların oranı % 6,2’dir.

İlkokuma ve yazma eğitimi, Türkçe eğitimi ve diğer eğitim öğretim faaliyetleri için başlangıçtaki en önemli adımdır. Bireyin eğitim öğretim hayatındaki bu en önemli adımın sağlıklı ve tam bir şekilde gerçekleştirilmesi, diğer dil becerilerinin

kazanılmasında ve bireyin eğitim hayatı dışında sosyal, bireysel ve pek çok yönden kendini gerçekleştirebilmesinde oldukça önemlidir. Tarihsel dönemde de ilkokuma yazma süreci dönemin eğitimcilerinin üzerine eğildikleri ve çeşitli yöntemlerin denendiği bir alan olmuştur.

Türkçe eğitiminde ilkokuma yazma eğitiminin tarihsel sürecini Binbaşıoğlu (1999);İkinci Meşrutiyet Öncesi Dönem, İkinci Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet Dönemi olmak üzere üç dönemde incelemiştir. Şahbaz ise, Tanzimat Dönemi (1839-1876), I. Meşrutiyet ve Mutlakiyet Dönemi (1876-1908), II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1918), Milli Mücadele Dönemi (1919-1923), Cumhuriyet'in İlk Yılları (1923-1928) olmak üzere beş dönemde incelemiştir. Bu dönemlerde ilkokuma yazma eğitiminde dönemin eğitim programları, yazılan ders kitapları ve süreli yayınlardaki yazılar eğitimcilere yol göstermiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nde ilkokuma ve yazma öğretimine önemsenmiş; 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda "Elifba" başlığı altında ilkokuma ve yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Ses (savti usul) ve kelime yöntemleri okumanın öğretilmesi sürecinde önerilen yöntemlerdir. Bu süreçte okuma ve yazma birbirinden ayrılmadan öğretilecek, harflerin tanıtılmasında öncelik harflerin ses karşılıklarının öğretilmesine verilecektir. Bu programla beraber o zamana kadar kullanılan harf yöntemi terk edilmiştir.

1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programında ilkokuma yazma öğretimi konusunda tesmiye, savti, muhtelit ve kelime usulleri tanıtılarak öğretmenlerden kelime (çözümleme) ve muhtelit (karma) usullerinden birini seçmeleri istenmiştir. 1926 Programı, ilkokuma yazma eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin bazı açıklamalarda bulunmuştur. Binbaşıoğlu (1999: 15), bu programın bazı hükümlerini sadeleştirerek özetlemiştir:

1. İlkokuma ve yazma öğretiminde okuma ve yazma birlikte yapılacaktır. Çocuklar okudukları sözcük ve cümleyi yazacaklardır. Yazdıklarını da okuyacaklardır. (Buna 1847'den beri önem verilmektedir.)
2. İlk günlerde öğretilen cümleleri kurşunkalemle çizgili defterlere yazdırmak uygundur.
3. İlkokuma-yazma öğretiminde kitaptakilerden başka, kara tahtada da bol alıştırtma yaptırılacaktır.
4. Her derste yeni öğrenilen sözcükler, daha sonraki derslerde cümleler arasında sık sık tekrar ettirilecektir.
5. Anlamı olmayan sözcük ve cümleler yazdırılmayacaktır.
6. Çocuklarda görülecek söyleme, şive ve lehçe hataları düzeltilirilecektir.
7. Öğretim sırasında öğretimi kolaylaştıracak duvar levhaları ve hareketli harflerden ders aracı olarak yararlanılacaktır.

1926 programında bahsi sık geçen sözcük ve cümle yöntemleri üzerinde dönemin mecmualarında bazı çalışmalar yapılmıştır. *Muallimler Birliği Mecmuası*'nda Osman Bey tarafından yayımlanan "Kelime Usulü, Cümle Usulü" adlı yazıda kelime ve cümle usullerinin neden mühim olduğu belirtilmiş, elifbada önemli bir atılım yapabilmek için

önceden beri mevcut olan düzenin bozularak cümle ve kelimelerin ne suretle öğretileceği üzerinde durulmuştur (1927: 908-909) :

Kelime veya cümle usulü namı verilen şeklin hüküm ve ifadenin talimi veyahut hâkim ifadenin şeklinde tahriri ve tespiti usulü çocukların seviye ve kabiliyetleri nazarı dikkate alınarak hareket edildiği takdirde tedrisatın pek kıymetli ve en tabii vasıtası olacaktır. Bu usul neden mühimdir?

Çocuk eşyayı gösteren kelimenin şeklinde, bir fikri ifade eden cümlenin görünüşünde eşyanın manzarasını hayaline getireceği, eşya ile kelimeyi birbirine bağlayabileceği için mühimdir. Bu hatırlama çocuğu yormaksızın en doğru şekilde bir işaretten ibaret olan kelimenin içinde eşyanın şekil ve rengini aramaya sevk edecektir.

Kelimeler canlı birer varlıktır. Kelimenin hayatı da şekline tabidir. Eşya ile kelimeyi incelememiz onu tanımamız topluca şekliyledir. Çocuk için cazip olan kelimeler mi yoksa cümleler mi? Cümle kelimenin hâl hareketteki vaziyeti, fikirler hareket sahnesidir.... Şu hâlde kelime usulünün hareket noktasını cümlelerden almak lazım gelir. Filhakika çocuk için kelime veya cümle bir resim, bir manzara teşkil eder ki bu resmin bu manzarasının şekli-i umumiyesi çocuğun nazarı dikkatini mücerret harflerin resimlerinden daha ziyade celbediyor. Çünkü kelime ve cümlenin delâlet ettiği bir mana vardır. Göz ile görülemeyen kelimelerin bile gösterdiğini hiç olmazsa hayal yoluyla zihinde yaşatıyoruz. 7-8 yaşındaki çocuklarda tahlil kabiliyeti az olduğu için usule ait çözüm yolu bu senedeki çocukların anlayışlarına uygun gelmemektedir. “Jean Jacques Rousseau” “Emili” ye harfleri öğretmeye 11 yaşında başlıyor. Pestalozzi de aynı suretle hareket ediyor. Soyut harfin öğrenimi ancak bu devrede mümkündür.

...

Kıraat şekilden fikre intikaldir. Yani şekiller vasıtasıyla bir fikri anlamaktır. Şekilden fikre intikal edemeyen çocuk kelimedeki harfleri, sadaları teşhis etse bile faydasızdır. Çocuk harfleri sesli harflerle birleştirmek suretiyle manayı feda ile yalnız kelimeleri okumak ister. Bu tarzda alışan çocuklar manaya güçlkle intikal ederler. Bu fena itiyattan çocuklar kendilerini zor kurtarırlar. Bunun en basit tecrübesini sarf usulüyle talim edilen çocuklar üzerinde yapmak suretiyle kıymetini tayin edebiliriz. Çocuk en kolay bir cümleyi harflerini teşhis ederek okuduğu hâlde ifadeyi kıymetini izah edemez. Çünkü çocuk bütün kudretini bi-lüzum tahlil ve terkibe sarf etmiştir.

Elifba’da mühim bir inkılap husule getirebilmek için şimdiye kadarki elifba kitaplarında tertip olan düzeni bozmak lazımdır.... Biz şimdi asıl cümle ve kelimelerin ne suretle tetkik ve ta’lim edilmesi lazım geleceğini izah edeceğiz:

- Cümledeki hüküm ve ifade
- Cümledeki hüküm ve ifadenin tahlili
- Cümledeki hüküm ve ifadenin tatbiki (resim, işaret ve hareket yardımıyla)
- Cümledeki kelimelerin ayrılması
- Kelimenin şeklen incelenmesi
- Kelimenin münazarası (tartışılması)

- Kelimeyi zihinde canlandırma
- “Temas suretiyle”
- Kelimenin incelenmesi (harflere, seslere ayırmak)
- Kelimenin terkibi (harfleri birleştirmek)

Bu makalede Osman Bey okuma yazma eğitiminde takip edilen yöntemlerin değişmesine paralel olarak savti(heceleyerek okuma) usulün sakıncaları olduğunu belirtmiş, kelime ve cümle yöntemlerine geçilmesiyle birlikte okuma yazma eğitiminde önemli bir yer tutan elifbâ kitaplarının da lüzumsuz kelimelerle doldurulmaması gerektiğini ve bu kitapların ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulması lazım geldiğini vurgulamıştır (Osman,1927:909).

1926 Programında sözcük ve cümle kavramları önemli bir yer tutmuştur. Sözcük ve cümle yöntemleri ilkokuma yazma öğretiminde çözümlene mantığına dayanan ve iç içe kullanılan yöntemlerdir. 1924 ve 1926 programlarında tavsiye edilen bu yönteme eğitimcilerce dönemin süreli yayınlarında da yer verilmiştir. Dönemin eğitimcilerinden İhsan (Sungu) Bey tarafından kaleme alınan “*Kıraat Hakkında Tetkikler*” (1928a) adlı makalede okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları üzerinde durulmuş yapılan bilimsel çalışmalardan söz edilmiş ve ilkokuma ve yazma öğretiminde neden cümle yönteminin kullanılması gerektiği ortaya konmuştur:

Son zamanlarda gerek çocukların, gerek gençlerin gözlerinin okuma sırasında izlediği durumlar hakkında yapılan incelemeler, özellikle alfabeye başlanırken harften değil, “sözcüklerden” daha doğrusu, “cümleden” başlanması gerekeceği düşüncesini doğrulamıştır. Gerçi bu deneylerde görülmüştür ki okuma sırasında okur öğrendiği parçanın içeriğini ve harflerini birer birer görerek kavramaz; sözcükleri bütünü ile görür ve okur. Daha önce “Mademki sözcükler harflerden oluşmuştur; önce çocuklara harfleri öğretmeli, ondan sonra harflerden oluşan sözcükleri göstermeliyiz.”denilirdi. Öğretim yöntemi biliminde devrim yapmış olan H. Pestalozzi bile bu fikre takılmış kalmış, sözcükleri göstermeden önce harfleri öğretmenin gereğine inanmıştı. Sözcükleri öğretmek için harflerden başlanması gereğine inanmış, onları böyle düşünmeye yönelten düşünce güya “yalından karmaşığa” ilkesi idi. Oysa çocuk için hiçbir anlamı olmayan, çocuğu ilgilendirmeyen harflerden başlamakla asıl “yalından karmaşığa” ilkesine uyulmamış oluyordu. Çocuk için yalın olan şey harf değil; anlamını anladığı ve ilgilendiği “sözcükler” ve “cümleler”dir. ... Kısaca son yapılan incelemeler gösteriyor ki bir sözcüğün önce harflerini birer birer tanımak suretiyle okumuyoruz. Belki sözcükleri genel şekillerinden tanımak suretiyle okuyoruz....

Bütün bu incelemeler çocuklara alfabeye başlanırken harflerden değil, sözcüklerden; daha doğrusu çocuğu ilgilendirecek cümlelerden ve en iyisi, ilgi çekici öykülerden başlamanın gereğini ortaya koymaktadır. İşin başlangıcında çocuğun önüne alışık olduğu cümleleri koyarsak, çocuk cümleleri daha büyük bir kolaylıkla okumaya başlar ve gittikçe her satırda gözünün aldığı durumlar (sıçramalar) azalır. Göz bir sıçrayışta satırın ne kadar çok yerini kavrar ve bu durumda ne kadar az zaman harcarsa parçayı da o kadar çabuk okur. Bunun için öğrenciyi daha başlangıçtan itibaren satırı daha çabuk kavramasına alıştırmak gerekir.bunun için de okuyacağı parçaların kendisini ilgilendirecek bir nitelikte olması ve parçayı oluşturan sözcüklerin çocukların tanıdıklığını arttıracak eğitsel önlemlere başvurulması gerektir....

Şurasını da arz edeyim ki çocuklara başlangıçta harfleri değil, sözcükleri ve hatta cümleleri okutmaya başlamak gerektiğini savunmakla “sözcükler çocuklara hiç çözümlettirilmemeli ve sözcükleri oluşturan harflerin seslerine dikkat etmemeli” demek istemiyoruz. Çocuklar bir süre cümle ve okuma parçalarındaki sözcüklerle “yakınlık” sağladıktan sonra kendilerine bazı sözcükleri çözümlettirebiliriz. Bu yolda çözümler daha önce bildikleri bir sözcüğe rastladıkları zaman, o sözcüğü kolayca okumak olanağı sağlar. Gerçekten yalnız birleşim(terkip) yolundan giderek çocuklara hiç çözümleme yaptırmazsak, öğrenci bildikleri bir sözcük karşısında, o sözcüğü çıkarmak için büyük zorluklara uğrar... Çocuklar gerektiğinde sözcükleri çözümleyebilmeli; fakat her sözcüğü mutlaka çözümleyerek okumak alışkanlığını da almamalıdır (İhsan 1928 a’ dan akt. Binbaşıoğlu,1997).

1924 ve 1926 Türkçe Öğretim Programlarında ilkokuma yazma eğitiminde kullanılması tavsiye edilen kelime ve cümle usulleri, Trabzon’da yayımlanan *Özdilek Mecmuası*’nda dönemin İlk kıraat dersleri metot ve tetkik muallimi Baha Tevfik Bey’in de önemle vurguladığı bir yöntem olmuştur. Çocuğun ilkokumaya hazırlanma süreci, öncelikle çocuğun ilgisinin çekilmesi ve kullanılacak kelimelerin çocuğun anlam dünyasına hitap etmesi gerektiği öncelik verilmesi gereken konulardır (1928:9-10):

Çocuğu kırata alıştırmak tabiri içinde bugünkü terbiyeciler çocuklara kendi seviyelerindeki kelime ve cümleleri okumaya alıştırmayı kastederler.

Yedi yaşında bir Fransız çocuğu ancak kendi çocuk lisanına dâhil olan bir kısım kelime ve cümlelerini yazıyor ve okuyor. O manasını anlayamayacağı kelimeleri okuyamıyor.

Bizde çok eski zamanlardan beri muallimlerin taşıdıkları çok yanlış bir zihniyet vardır. “Çocuk her kelimeyi sökse fena mı olur?” derler. Evet fena olur çünkü çocuk seviyesinden yüksek olup hazmedemeyeceği kelimeleri ve bunlardan teşkil eden ibareleri hiç de kavrayamayarak tamamıyla mihaniki bir surette telaffuz etmeğe ve binâen-aleyh manalarına dikkat etmeden adeta papağan gibi okumak itiyâdını alır. Bu işlerle çocuk çok fena itiyâd sahibi olur. Maalesef eski mekteplerimiz çocuklarımıza bu fena itiyâdı vermiş olduğundan bir makale veya bir hikâyeyi okurlar ve layık veçhile kavrayamaz, anlayamaz ve anlatamazlar.

Çocuklarımız ve hatta büyüklerimiz bir ibareyi bir parçayı okuduktan sonra birisi “hiç efendim... ehemmiyetsiz.... Bir şey yazmıyor... ehemmiyetli havadis yok” gibi baştan savma kabilinden sözlerle yükü üzerlerinden atarlar. Çünkü okuduklarını anlamıyorlar ve anlatamıyorlar. İşte kelime usulü bu fena itiyâdın da husûlüne katiyyen meydan vermeyecektir.

En son tedaris metotlarını esaslı ve alakalı takip ve tatbik ederek terbiyevî düşüncelere koyulacak olursak kuvvetle iman ederiz ki ilkin ilerde çocukların ellerine kıraat veya hikâye kitapları “elifbalari” kat’iyyen doğru bir iş değildir. Birinci sınıfta bu aylarda okuma işleri parlak ve açık renkli resimleri ve bunların üzerlerinde ve yanlarında o resimlerin adlarını taşıyan cazip levhalarla ve kara yazılı beyaz ve muhtelif renkli kartonlarla etiketli eşya ve meyve kutularıyla, tombala levhalarıyla biraz sonra arz edeceğimiz bir takım terbiyevî ve savtiusulü dairesinde kullanarak ilkin “okuma ve yazma işleri” çocuklara da zevk ve neşe hevesi içinde öğretilir.

İlkin okuma işlerinde çocukların hakiki ve tabii alakalarından istifade etmek şarttır. Bir kelime usulünü ehemmiyetle tatbik ederken bu ciheti çoklukla temin etmeye yarayan yolu açmış bulunuyoruz.

İşte kelime .... Kıymetli bir işi de çocuğu daha ilk dersten itibaren okuma ve yazmaya karşı tabii bir alaka doğurabilmesidir.

*Özdilek Mecmuası*'nın Mart 1927 tarihli sayısında Sait Aydoğan, “*Kelime Usulüyle Elifba Tetkiki*” başlıklı yazıda yazının okuma ile eş zamanlı gitmesi gerektiğini belirtmiş, fakat imla meselesinin oturmasının daha güç olduğunu vurgulayarak öğretmenlere hareket etmeleri gereken yolu göstermiştir (1927:5-7):

1. Çocukların hiçbiri ihmal edilmemeli, muhtelif yollarla kontrol edilmelidir. Unuttukları kelimeleri yazmalı, tekrar etmeli, yazmadıkları kelimeler meşk hâlinde tekrar yazdırılmalıdır.
2. İlk yazılar büyük gayr-ı muntazamdır. Bunun ilk zamanlarda ehemmiyeti yoktur. Pek az zaman sonra kendiliğinden düzelmeğe başlar. Elleri yazıya alışınca kadar rik’aları defterlerine yazmalı ve yahud kitaptan defterlerine istinsah etmelidir.
3. Yazı evvela taklit ve kopya hâlinde devam eder.
4. Yazı yazılırken harfler takip edilmelidir. Mesela : (kuş) kelimesi yazılırken ( k u ş ) harfleri takip edilerek (kuş) kelimesi meydana çıkarılmalıdır. İzaha lüzum yoktur. Maksat ellerin harflere alışmasıdır.
5. Yazılarda noktaların yerine ve şekline çok dikkat edilmelidir. Mesela yine (kuş) kelimesi yazılırken hem telaffuz ettirilir hem de kafın iki noktası, şin in üç noktası muntazam yazdırılmalıdır.

Bursa ve İstanbul’daki kongre münakaşa ve münazaralardan anladım ki kelime usulü ile elifbada hece ve harflere ehemmiyet verilmediği zannediliyor. Hâlbuki birinci derste hecelere ehemmiyet verildiği zahirdir. Harfler hakkında ancak üç dört ay sonra kitabın sonunda izahat verilecektir. O vakit (çocuk) kelimesinin niçin çocuk olduğunu muhakeme ederek okumağa da alışacaktır. Bu muhakeme diğer elifba usulündeki mekanik, ezberci muhakeme değil, çocukların kendi zekâlarından doğacak, malumat sabıklarına esas olarak çocuklar tarafından yapılan orijinal bir muhakeme, bir istikradır. Aradaki fark: eski usullerde muallimin muhakemesi çocuklara adeta ezberlettirilir. Çocuklar muallimin telkinine göre muhakeme eder. Kelime usulü ise kendi görgülerinden, tecrübelerinden istifade ederek çocukların kafalarından doğacak olan keşfi istikrai bir muhakemedir. Kelime usulü hece ve harflerden müstagni değildir.

Kuş gördüm cümlesini çocuk ( ku gö düm) diye ayrı ayrı okuduğu zaman bilmeyerek hece yapıyor demektir. Ve (ku) şeklini göre çocukta (k ) ile (u) harflerinin birleşmesinden hasıl olan şekli görüyor demektir. Binaenaleyh ileride kendisine izahat verildiği zaman bu izahatı hakkıyla anlamak için lazım olan iptidai malumata malik ve sahip olmuş bulunacaktır.

Mesela (mektep, müdür, merdiven, münir) kelimelerini öğrenmiş olan çocuğa elifba hakkında izahat verilmeğe ve elifba mekanizmasını tahlil etmeğe başladığında bakın çocuklar bu kelimelerin başındaki harfe (mim) derler. Mim harfi yahut herhangi bir harf başta bulunursa üç suretle okunur. (mu, me mi)(şükür, şeker, şaka ) denilirse derhâl anlar ve bu suretle hareke hakkında fikir edinir. Kuran-ı kerim okutmağa da geçirilir. Onun için tekrar etmek isteriz ki ilk günleri harf ve hece hakkında uzun uzadıya vakit sarf etmeden kaçınılmalıdır. Yavruların zihnini boş yere yormaktan sakınmalıdır. Çocuk dördüncü ay nihayetinde 1400-1500 kelime öğrenmiş bulunduğu zaman siz elifba mekanizmasını kolaylıkla bir hafta hatta birkaç gün zarfında mükemmel bir surette öğretebilirsiniz. Çünkü çocuk o vakit mekanizmayı anlamak için lazım gelen malumata sahip olmuş olacaktır. Hulasa asıl mesele usulün tavsiye ettiği veçhile tatbik edilmesindedir.

6. Yazı okuma ilerledikçe harfler hakkında fikir de verilmeğe başlanır. Ara sıra harfler ve hece hakkında yalnız nazar-ı dikkati celbetmek kifayet eder. Bu mesele psikolojinin muğlak ve biraz izaha muhtaç kısmıdır. Fazla yorulmağa lüzum yoktur. Harflerden bahsedilmek lüzumu his edilirse harfleri sesleriyle değil isimleriyle öğretmeli. Mesela (ce) değil (cim) demelidir. Mesela onuncu derste

geçen kelimeler arasında muallim lüzum görürse bu (cim) der deyip geçmelidir. Israra hacet yoktur.

Baha Tevfik Bey de elifba öğretiminde bütün kelimelerin öğretilbileceği bir metodun olmadığını fakat cümle metodu ile çocuğun manasını anladığı ve ilgisinin olduğu kelime ve cümleler vasıtasıyla okuryazarlığa ulaşacağını belirtmiştir. Yazar, elifbaya başlanırken harflerden değil, kelimelerden daha doğrusu cümlelerden başlanması lazım geldiğine dikkati çekerek son zamanlarda gençler ve çocuklar üzerinde yapılan, kıraat esnasında gözlerin hareketlerini inceleyen araştırmaları da örnek göstermiştir (1928:9-10):

Okuma işlerinde bugüne kadar çok fena çok yanlış bir mantalite hâkimdi. Bu yanlış ve fena mantaliteye sahip olanlar okumanın, başkalarının yazılmış olan fikirlerini sadece telaffuzdan ibaret zannederlerdi.

Okuma işini bu yolda kabul eden eski mantalite istiyordu ki çocuk ilk sınıfında bütün kelimeleri öğrensin! Bunun için de bütün kelimeleri öğreten bir metot olsun demişler.

Uzun zamanlar bu mevhum metodun peşinde koşmuşlar, dolaşmışlar. Fakat bir türlü bulamamışlar. Lisandaki bütün kelimeleri öğretecek bu yolda bir metot yoktur, olamaz.

Bütün kelimeleri öğreten değil belki yalan yanlış telaffuz ettiren bir metot üzerinde beyhude yere emek sarf etmişler! Bu eski fena mantalitenin yerine bakiyelerine ara sıra şahit olmakla mesleki vicdan azabı duyuyoruz. Bu yanlış anlayışla bu yanlış sanmalar; takma ve eğri bilgilerle hedef ve gayesi layıkıyla takdir, tayin ve tespit edilmemiş, faaliyetlerle hiçbir vecihle mahiyetleri hâiz olmamış bilgilerle tedrisat icra edenler bir an evvel doğru yolda yürümeğe azmetmelidirler. Asrî pedagojinin esasta ehemmiyet verilmeyecek en son terbiye ve tedris metotlarına vâkıf olan pek yanlış olan köhne metotlarla körpe dimağları tahrip edici zecrîyollarda yavrularımızı yorarak, kafalarını tahrip ederek terbiyeye vasita olan tedrisatı, okuma yazmayı çocuklara zehir ü zıkkım olarak ve bunu belirterek yapanlar belki bugün de mevcuttur.

Okumak başkalarının yazılmış fikirlerini okuyup kavramak değildir. Bugün biz çocuğa ancak kavrayabileceği şeyleri okuturuz. Çocuğun anlayamayacağı bir şeyi okumaması daha iyidir. Anlamadan okumak çok fena bir itiyattır.

Son zamanlarda gerek çocukların gerek gençlerin gözlerinin kıraat esnasında takip ettiği vaziyetler hakkında yapılan pek çok uzun ve geniş tetkikler bilhassa elifbaya başlanırken harflerden değil, kelimedenden daha doğrusu “cümle”den başlanması lazım geleceği fikrini kuvvetle teyit etmiştir. Hakikaten bu faydeli tecrübeler öyle katıyyetle ispat etmiştir ki; kıraat esnasında okuyucu önündeki ibare mündericatının harflerini birer birer görerek kavramaz. Kelimeleri heyet-i umumiyesiyle görür ve okur; önce mademki kelimeler harflerden mürekkeptir, önce çocuklara harfleri öğretmeli ondan sonra harflerden teşekkül kelimeleri göstermeliyiz, denilirdi.

Tedris metodu ilminde büyük bir inkılap yapmış “Pestalotz” da bu fikre takılmış kalmış ve kelimeleri göstermeden önce harfleri göstermek lüzûmuna kani’ olmuştu.

Kelimeleri öğretmek için harflerden başlanması lüzûmuna kani’ olanları böyle düşünmeğe sevk eden fikir güya basitten mürekkebe gitmek zaruretiydi. Bugünkü



kanaat ve imanla deriz ki çocuk için basit olan harf değil manası, anladığı ve alakadar olduğu kelime ve cümlelerdir.

Hem biz kuş hakkında çocuğa bir fikir vermek istesek basitten mürekkebe gitmek lazımdır diyerek kuşun önce gagasına sonra kanatlarına daha sonra ayaklarına ve kuyruğuna mı çocukların nazar-ı dikkatini celbeder ve sonra kuşun bütününe dikkat ettiririz; yoksa kuşu önce bir “kıl” olarak çocuğa göstererek işte kuş budur mu deriz? Basitten mürekkebe gitmek meselesi yanlış anlaşılırdır.

Su hakkında çocuğa bir fikir vermek için “oksijen” ile “hidrojen” den bahsetmek doğru olur mu?

Çocuk ruhiyatının en belli başlı farklarından biri bizim için mürekkep olan şeylerin çocuk için basit olmasıdır.

Son seneler içinde yapılan tetkikler bize katıyette öğretmiştir ki bizler kelimelerini önce harflerini birer birer tanımak suretiyle okuyoruz, kelimeleri umumi şekillerinden tanıyarak okuyoruz.

Mesela “RAİSİN” kelimesini görünce hemen ne olduğunu kavriyor ve okuyoruz. Hâlbuki bu kelimeyi teşkil eden altı harf tanıtmış şekle mugayir şekillerde görürsek acaba derhâl kavrayabilir miyiz?

Kelimeyi harf harf görerek kavramış olsa idik soldan sağa değil her hangi bir şekilde olursa olsun gördüğümüz zaman kolaylıkla o kelimeyi kavramamız icabederdi.

Bundan başka bir diğer mesele bir kelimeyi teşkil eden harfleri ayrı ayrı mübeyyen bir mesafede gösterdikleri zaman kelimeyi teşhis edemediğimiz hâlde o harflerden müteşekkil bir kelimeyi aynı mesafede okumayabiliriz.

Kelimenin bütünü göze yabancı olmadığı için okuma bizim için mümkün oluyor.

Bütün bu tetkikler çocukları elifbaya başlanırken kelimelerden daha doğrusu çocuğu alâkadâr edecek cümlelerden ve en iyisi cazip hikâyelerden başlamanın lüzumunu kuvvetlendirmiştir.

İşin başlangıcında çocuğa alışık olduğu cümleleri kursak çocuk bu cümleleri daha büyük bir kolaylıkla okumaya başlar ve gittikçe her satırda gözünün aldığı vaziyetler azalır.

Çocuk okuyacağı cümlelerin kendisini çoklukla alakadar edecek bir mahiyeti olması lazımdır.

Seçilecek cümleler ve kelimeler çocukların ve muhitin dillerine uygun, onlarda alaka, heves uyandıracak kıymette bulunmalıdır.

İlkokuma yazmada öğretim yöntemi olarak cümle usulünün tavsiye edildiği bir başka makale de *Bulgaristan Muallimler Birliği Mecmuası* 'nda Hüseyin Edip tarafından yazılan Aralık 1924 tarihli “*Usul-ı Tedris: İptidaiyye Birinci Sene Dersleri*” başlıklı yazıdır. Cümle yönteminde cümleler zamanla kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere ayrılır. Hecenin keşfinin sağlandığı ders örneğinde öncelikle öğrenciler amaçtan haberdar edilir ve çoğunlukla soru cevap yöntemiyle kelimeler hecelere ulaşana kadar

tahlil edilir. Ders örneği; hazırlık, belletme ve mümarese olmak üzere üç kısma ayrılmıştır (1924: 74-76):

## Hecenin Keşfi

(Ders Örneği)

Maksat:

Çocuklar bugün kelimenin neden yapıldığını öğreneceğiz. Bugün ne öğreneceğiz? Başkası söylesin! Arif söyle!.....

1.Hazırlık

- İneği öğrenmiş miydiniz? O hayvanlardan hangisini biliyorsunuz? İnek çayırdan ne yapar?
- İnek çayırdan otluyor
- Bununla ne söylemiş oluyoruz? Hasan! Bu cümleyi hepimiz birden söyleyelim! (Şakirdan hep birden söylerler) Unutmamak için bu cümleyi ne yapmamız lazımdır? Cümleyi kara tahtaya nasıl işaret ederiz? Bu cümleyi Mahmut işaret etsin! Cümle neden yapılmıştır? Biriniz bu cümleyi kelimelere ayırarak okusun! Bu cümlede kaç kelime vardır? Üç kelime olduğunu nereden tanıyoruz? Birinci kelime hangisidir? İkinci hangisidir? Ya üçüncü kelime hangisidir? Kelimeleri kara tahtaya nasıl işaret ederiz? Biriniz birinci kelimeyi kara tahtaya işaret etsin! Sami işaret et! Başka birisi ikinci kelimeyi işaret etsin! Hayri sen işaret et! Üçüncü kelimeyi kim işaret edecek? İşaret et Bilal!

2. Belletmek

- Birinci kelimeyi nasıl söyleyeceğime iyi dikkat ediniz. (Muallim birinci kelimeyi hecelere ayırarak söyler.) (i-nek) Birinci kelimeyi söylerken ağzımı kaç defa açtığımı kim söyleyecek? Her ağzımı açtığım vakit söylediğimi kim bilecek? Eğer şakirdandan cevap alınmazsa Muallim (her ağzımı açmakla bir hece söylüyorum) O hâlde birinci kelimedenden kaç hece vardır, ne için bu kelimedede iki hece vardır? Hecelerin nasıl işaret edileceğini kim biliyor? Kelimeler hecelerden yapıldığı için kelime çizgilerini ne yapmamız lazım gelir? Her kelimeyi gösteren çizgiyi kaç parçaya bölmek lazımdır? Ben birinci kelimenin hecelerini işaretleyeceğim. Biriniz ikinci kelimeyi okusun! Kemal sen oku! İkinci kelimeyi hecelere ayırarak kim okuyabilecek? Fevzi oku! İkinci kelimedede kaç hece vardır? Üç hece olduğu nereden biliniyor? Biriniz üçüncü kelimenin hecelerini işaret etsin! İşaret et Nuri! Bir hecesi olan birer kelime düşününüz! Racip bulduğun kelimeyi söyle! Mehmet sen de söyle! İki hecesi olan kelimeler düşününüz! Naile söyle! Mahmut bulduğun kelimeyi söyle! Ah!..şimdi üç hecesi olan kelimeleri düşününüz! Rasim bulduğun kelimeyi söyle! Sen de söyle Makbule! (Bu suretle daha birkaç talebeye buldukları kelimeler söylettirilir.)

Cümle neden yapılmıştır? Ya kelimeler neden yapılmıştır? Kelimeleri nasıl işaret ederiz? Heceleri nasıl ederiz? Kelimeler hecelerinin sayısına göre nasıl olurlar? Heceyi nasıl işaret ederiz? Hece neye diyoruz? (Ağzımızı bir kere açmakla söylediğimize hece derler) Bunu başkası da söylesin: Macide söyle! Ayağa kalkınız! Bunu hepimiz birden söyleyelim! Bir hecesi olan kelimelere ne deriz? İki den ziyade hecesi olan kelimelere ne deriz? (çok heceli) Böylece cümleyi neye ayırıyoruz? Kelimeyi neye ayırıyoruz?

### 3. Mümarese

-Bugün neyi öğrendik? Her biriniz birer kelime düşününüz! Söyle Ad..! Bu kelimeyi hecelere ayırarak söyle! Bu kelime kaç hece vardır? İki hece olduğu neden anlaşılıyor? Birinci hece hangisidir? Niyazi bulduğun kelimeyi söyle! - Araba. Bu kelimeyi hecelere ayırarak söyle! Araba kelimesinde kaç hece vardır? Üç hece olduğu nereden biliniyor? Birinci hece hangisidir? İkinci hece hangisidir? Üçüncü hece hangisidir? Birer cümle düşününüz! Söyle Veysel! Sen de söyle Cafer! “Kedi tırmalar” biriniz bu cümleyi kara tahtaya işaret etsin! İşaret et Sami! Lütfi işaret edilen cümleyi oku! Bu cümleyi kelimelere ayırarak kim okuyacak? Hüsnü oku! Bu cümlede kaç kelime vardır? İki kelime olduğunu nereden biliyoruz? Birinci kelime hangisidir? İkincisi hangisidir? Biriniz bu cümledeki kelimeleri işaret etsin! İşaret et Şevket! Birinci kelimeyi biriniz okusun! Hasan oku! Birinci kelimeyi hecelere ayırarak kim okuyacak? Birinci kelime kaç hece vardır? Birinci hece hangisidir? İkinci hece hangisidir? Biriniz birinci kelimenin hecelerini işaret etsin! İşaret et Leman! ( diğ er kelime de bu tarzda tahlil ettirilir) Her biriniz evde ikiş er cümle düşünüp plakanıza işaret edeceksiniz. Sonra cümleyi kelimelere, kelimeleri de hecelere ayıracaksınız! Evde ne yapacaksınız?

Örnekte verilen diyaloglarda öğrencinin vereceği cevaplar, öğretmenin sorularına yön verecektir. Bu nedenle sadece sorulardan oluşan ve uygun cevapların öğrenciler tarafından verildiği varsayılarak oluşturulan bu ders örneğinde, öğrencilerin tam bir cümle hâlinde cevaplar vermeleri gerekmektedir. Görülmektedir ki Türkçe ilkokuma yazma yöntemi olarak cümle yöntemi ülke sınırları dışında da kullanılmaktadır.

Türkiye’de ilkokuma yazma yönteminin gelişiminde “elifba cüzü” ve yöntemi ilköğretimin yenileşmeye başladığı 1847 yılından sonra Cumhuriyet Dönemi’ne kadar devam etmiştir. Bu arada bunun Türkçeye uyarlanması ve yönteminin geliştirilmesi yolunda birtakım çabalar harcanmıştır. Hatta bu yenileşme çabaları ve bunları belirleyen eserler, Cumhuriyet’ten önce zaman zaman devletin resmi ilkokuma ve yazma yöntemi olarak kabul görmüştür (Binbaşıoğlu, 1999: 17).

Cumhuriyet’ten önceki ilkokuma yazma öğretiminin özellikleri hakkında Ali Haydar (Taner), *Muallimler Mecmuası*’nda Ocak/Şubat 1924 tarihinde yayımlanan “*Elifba Kitabiyatı*” başlıklı yazısında ilkokuma yazma öğretiminde yıllardır kullanılan “Elifba Cüzü” ve Kayserili Doktor Rüştü Bey’in “*Nuhbetü’l Etfal*” kitabının değerlendirmesini yapmıştır.

Ali Haydar, (1924a:330) Elifba yazarlarından Abdulkadir Efendi’nin elifbayı ilim ve fennin tohumu olarak gördüğünü; iyi yazılmış bir elifba kitabının çocukları yetiştirirken öğretmenlerin en büyük yardımcısı olduğunu belirten şu sözlerini aktarıyor:

Elifba kitabı ulum ve fününun tohumudur. Tohumdan nasıl dallı budaklı kocaman ağaçlar meydana gelirse, elifba kitabından da binlerce şubâtı havi hüner ve maarif tevellüt eder. Filhakika elifba bütün bilgilerin anahtarıdır. İyi elifba kitabı muallime güzel bir kılavuz olur. Bahusus köy muallimlerinin ekseriyeti ve şehir muallimlerinin bazıları mesleki tahsil görmediklerinden kıraatin usul-ı tedrisine aşına değildirlir. Bunların eline tevdi olunan çocukların kıymetli seneleri heba olup

gitmektedir. Binlerce ve yüz binlerce çocuklar ancak fena terettüp edilmiş kitaplardan kıraite başladıklarından dolayı cahil kalmışlardır. İyi terettüp edilmiş bir kitap usul bilmeyen bir muallimin vazifesini de teshile medar olur. Son senelerde oldukça iyi elifba kitapları vücuda geldi. Bu kitaplar tecrübelerin ve uzunca bir tekâmülün mahsulüdür. Bu tekâmülün ne suretle husule geldiğini anlayabilmek için şimdiye kadar intişâr eden elifba kitaplarını ilmî nokta-i nazarlardan tetkik etmek icap eder.

Ali Haydar yazının devamında o döneme kadar yazılan elifba kitaplarının nereden bulunması gerektiğini sorgulamış, her ne kıymette bulunursa bulunsun bütün matbu eserlerin toplanması gereken bir “millî müessese”nin meydana getirilmediğinden bahsetmiştir. Kendi çabasıyla bulabildiği elifba kitaplarını satın alarak yüzden fazla kitap içeren bir koleksiyon vücuda getirdiğini fakat bu koleksiyonun tamamlanmasından çok uzak olduğunu belirtmiştir. Yazar bu tertip sırasında elifba kitaplarının yayın tarihini esas almış ve yazarların kullandıkları hicrî veya malî senelerin ve ilk baskısı elde edilemeyen kitapların, bu tertip sırasında sorun teşkil ettiğini belirtmiştir.

Ali Haydar daha sonra Elifba Cüzü’nü değerlendirmiş, “*bundan yetmiş sene evveline kadar Elifba Cüzünün garp Türklerinin yegâne elifbası olarak asırlara hâkim olduğunu*” belirtmiştir. Yazar, bu kadim Elifba Cüzü ile Türk çocuklarının neden Türkçe okuma ve Kuran-ı Kerim tilâvetini öğrenemediğini sorgulamış ve şu yorumda bulunmuştur (1924a:351):

Türkçe öğrenemiyorlardı. Çünkü bu elifbada Türkçede kullanılan (p, ç, j) gibi harfler, huruf-ı imla temrinatı ve Türkçede müstamel hiçbir kelime yoktu. Tilâvet-i Kuran dahi öğrenemiyorlardı, çünkü bu elifbada yalnız resmî hareketlerin temrinine ehemmiyet verilip harfî hareketlerin talimine hiç mevki verilmemiştir. Bu elifba risalesini ikmal eden zeki bir çocuk bile (kal, yekulun, sübhaneke) gibi basit kelimeleri okumaktan acizdir.

Makalenin devamında Kayserili Doktor Rüştü tarafından 1274/1852 yılında kaleme alınan ve Türkçeye en uygun bir elifba kitabı olarak gösterilen “Nuhbetü’l Etfâl” (Çocuklara Armağan) hakkında bilgi verilir. İlk olarak bu değerli eserin yazılma gerekçesi olarak Tanzimat’ın ilanı ile beraber yeni okulların açılmaya başlanmasıyla “millî lisan”ın ön plana çıkması ve Türkçenin tedrisine elverişli bir elifba kitabına ihtiyaç duyulması gösterilmiştir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak yazdığı kitabında Mehmet Rüştü Bey, Arapça elifbada bulunmayan fakat Türkçede bulunan (p, ç, j) gibi yeni harfleri eklemiştir. Okuma çalışmalarında Türkçe sözcüklere yer verilmesinin yanında elifba cüzünde asla mevcut olmayan hareke-i harfiye temrinlerine yer verilmesi, kitap yazısıyla beraber el yazısının (rika) da kitaba konulması gibi olumlu özellikleri vurgulanmıştır. Kitabın eksiklikleri olarak da harflerin sözcükler içinde değil bağımsız gösterilmesi, bir alfabe kitabında rakamların öğretimine gerek duyulmaması, kıraat için seçilen beyitlerin çocukların seviyelerinin üstünde olması, çok fazla yazı çeşitlerine yer verilmesi, yazarın Elifba Cüzü’nün etkisinden kurtulamaması gösterilmiştir (1924a: 358-359).

Türkçe öğretimi tarihinde önemli bir yeri olan *Nuhbetü'l Etfâl*, Türkçe sözcüklere yer vermesi, alfabe olarak dönemi içinde önemli bir eser olması yönüyle dönemin eğitimcilerince de takdir edilmiştir.

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte elifba kitaplarının çağdaş eğitim metotlarına ve millî değerlere uygun hâle getirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Dönemin Milli Eğitim Bakanlığı ilkokullar için ders kitaplarının yeniden oluşturulması amacıyla müfettişler, öğretmen ve eğitimcilerden oluşan bir ilkokul kitapları inceleme (tetkik) komisyonu oluşturdu. İlköğretim alanındaki temel dersleri kapsayacak şekilde alfabe (elifba), okuma (kıraat), matematik (hesap), geometri (hendese) ve müzik (musiki) kitapları için ayrı ayrı oluşturulan komisyonlar her bir ders için raporlar yayınladı. Bu komisyonların yayınladığı raporlar yeni ders kitaplarının hazırlanmasına öncülük etti. Raporlar matbu olarak basılıp eğitim müdürlüklerine gönderildiği gibi öğretmen ve öğrencilerin rahat ulaşabilmeleri ve yararlanabilmeleri amacıyla Maarif Vekâleti Mecmuası'nda da yayımlandı (Alp, 2012: 106).

*İlkokul Kitapları İnceleme Komisyonu'nun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu* Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 1 Temmuz 1926 tarihli sayısında yayımlanmıştır. Bu rapora göre 19'u Türkçe Elifba, 5'i Kuran-ı Kerim Elifba'sı olmak üzere 24 elifba kitabının incelenmesi uygun görülmüş, değiştirilmesi ve düzeltilmesi gereken bölümler 15 madde hâlinde belirtilmiştir:

1. Elifbanın gayesi talebeyi okumaya alıştırmaktır. Okumak da yazılı olan fikirleri kavramak demektir. Bugünkü terbiyeciler çocuğun manasını bilmediği kelimeleri sadece telaffuz etmesini "okuma" adetmiyorlar. Binaenaleyh çocuk daha ilk dersinden itibaren manasız veya manalı kendi seviyesinden yüksek bir kelimeyi veya cümleyi okumaya sevk edilmelidir. Elifba kitabındaki kelimelerin cümlesi çocuk lisanına dâhil olur, ibarede onun seviyesinde ve onu alakadar edecek cazip bir tarzda yazılmış olursa hem çocuk o ibareyi okumaktan zevk alır, hem de kıraat esnasında sözün gelişinden de istifade ederek manidar kıraate alışır. "Çocuk manasını bilmediği kelimeleri şimdilik okusun da sonrasını öğrenir." fikri doğru değildir. Çünkü böyle manasını bilmediği kelimeleri ve ibareleri okumağa alışınca kendisinde okuduğu şeyin manasını kavramağa lüzum görmeden okuma itiyadı hasıl olur. Bu da pek fena bir itiyattır. Bir çocuğu bu itiyâddan kurtarmak çok müşküldür. Gerek savti ve gerek kelime ve cümle usulünde çocukları kıraate alıştırmak kıraat vetiresinin bu en mühim noktasını nazar-ı dikkatten uzak bulundurmamak lazımdır. Hâlbuki elifba muallimlerinin çoğu bu cihette layıkıyla ehemmiyet vermemiş görünüyor: Evvela çocuklara ilk derste gösterilen harflerle manasız hece temrinleri yaptırılıyor. Hâlbuki daha ilk dersten itibaren çocuk lisanına dâhil kelime ve hatta cümle ve ibarelerden istifade etmelidir. Bu cümle ve ibareler ne kadar cazip olursa çocuk o kadar kolaylıkla kıraate alıştırılmış olur. Saniyen: Kullanılan kelime ve ibarelerin bir kısmı- tetkik ettiğimiz elifbalar hakkındaki raporlarda mufassalan arz ettiğimiz vechle- yalnız çocuk lisanında değil bugünkü tahrir lisanımıza da dâhil olmayan kelime ve ibareler teşkil ediyor. Salisen: Elifba kitaplarının birçoğunu çocukları kıraate alıştırmak için çocuk lisanına uygun sade cümleler teşkil etmişlerse de bu cümleleri birbirine gayri merbut müstakil cümleler hâlinde bırakmaktadırlar. Hâlbuki daha ilk derslerden itibaren çocukları alakadar edecek cazip fikirlere ihtiyaç vardır. Çocuğa okumaya sevk için eline kendisini alakadar edecek cazip parçalar vermeliyiz.

Kıraat vetiresi çocuk için gerek bedeni ve gerek zihni mühim bir faaliyete ihtiyaç gösterir. Çocuk azami faaliyeti ancak kendisini alakadar eden kendi insiyaklarına hadim olan şeylere karşı ibraz eder. Elifba muharrirleri çocuğun bu ruhi ihtiyaçlarını pek az nazar-ı dikkate alıyorlar. Çocuğun şevk ile okumasını bekledikleri cümleler (dadı derede arı aradı) (arı duvarda vızladı) gibi manası olsa da çocuğu alakadar etmeyecek cümlelerden ibaret kalıyor. Muharrirlerimiz çocuklar için cazip gelen fıkralar getirmek üzere derin mesai sarfına lüzum görmedikçe elifba kitaplarımızı bugünkü müze'ic şekillerinden kurtarmak imkânsızdır. Bugünkü elifba kitaplarımızın dünkü elifbalarımıza nazaran çok büyük terakki hatvesi atmış olduğunu iftihârla itiraf ederken elifba muharrirlerimizin nazar-ı dikkatini bu mühim noktaya celp etmeyi bir vazife addederiz.

1. Savti usulde harflerin hangi sıra dâhilinde talebeye gösterileceği pek mühim meseledir. Bir kısım muharrirlerimiz bu sıra tertibine layıkıyla itina etmedikleri için çocuklara cazip gelecek cümle teşkilinde büyük muvaffakiyetsizliğe duçar olmuşlardır.

**Evvela:** Sâitler kelime teşkili için en mühim bir vasıta olduğu cihetle arada münasip fasılalar vermek şartıyla çocukları bütün sâitlerle bir an evvel istinas ettirmek elzem iken bazı sâitlerin elifbanın sonlarına doğru tehir edilmesi muvafık değildir.

**Saniyen:** (v) ve (y) gibi hem sâmit hem sâit vazifesini gören harflerin her iki vazifesini aynı zamanda veya birbirlerine pek yakın bir fasıla ile gösterilmesi çocukları tereddüte ve müşkülata sevk edebilir.

**Salisen:** (v) ve (y) sâitleri gibi birkaç türlü telaffuz edilen harflerin her tarz-ı telaffuzu ayrı ayrı ve birbirinden fasıllı derslerde göstermek lazım gelirken bu muhtelif tarz-ı telaffuzları aynı veya birbirini veli eden derslerde gösterdikleri vakıadır. Bir derste (o) diye telaffuz edildiğini gösterdiğimiz harf aynı derste veya ertesi günü (ou) veya (eu)<sup>2</sup> diye de telaffuz edildiğini göstermek çocuğun zihnini teşviş eder. Bu gibi dersler arasında talebenin evvelki dersi hazmetmesine imkân temini için münasip fasılalar bırakılması elzemdir.

**Rabian:** (b, p,t [te], s [peltek]), (s[sin],ş [şin]), (s[sad], d [dad, zad], (t [tı],z [zı]), (a[ayn], g [gayn]), (f, k[kaf]), (c, [cim],ç, h [ha],h [hı]) gibi birbirine şeklen ve lafzen çok benzeyen harflerin aynı derslerde veya birbirine pek yakın fasılalarla verilmesi de çocuğu tereddüte sevk edebilir. Bundan ihtiraz etmek lazımdır.

2. Çocuğa öğretilen şeylerin münasip fasılalarla tekrarı onun zihninde tekerrür etmesine bâdî olur. Binaenaleyh her derste eski derslerde aldığı harfleri tekrar ettirecek cümle ibare ve fıkralar bulundurmamak lazımdır.

3. Bir çocuğa herhangi bir faaliyeti temrin ettirmek, o faaliyeti itiyat hâline getirmek demektir. Bir kelimeyi çocuğa okutmak demek o kelimeyi gördüğü anda tanımak, manasını derhâl kavramak, bilâ-tereddüd o kelimeyi telaffuz etmek itiyadını vermek demektir. Çocuğa bir itiyat verirken o itiyadı ileride değiştirip değiştirmemek zaruretinde kalacağımızı nazar-ı dikkatten uzak bulundurmamalıyız. İleride behemehâl değişeceğine kani olacağımız bir itiyadı çocuğa vermek için cehd sarfetmek, temrinler yapmak, çocuğun kudretini lüzumsuz yere israf eylemek demektir. Elifba muharrirlerimizden bir kısmının bu mühim esasa layık olduğu derecede itina etmedikleri görülüyor.

<sup>2</sup> Parantez içinde gösterilen sesli harfler makalenin orijinalinde olduğu gibi Latin harfli olarak gösterilmiştir.

**Evvelen:** Bazı kelimeleri güya daha iyi okuyacağız diye evvela munfasıl harflerle gösterildikten ve bu şekilde birçok temrinler yaptırdıktan sonra asl-ı tabii şeklini talebeye gösteriyorlar. Mesela: (diri), (dizi) kelimelerini bir müddet (diri, dizi) şeklinde gösterdikten sonra başka bir şekilde öğrenmek ve tanımak mecburiyetinde kalan çocukların bu usul neticesinde ne kadar mühim bir zarara uğradıkları tevile sayandır.

**Saniyen:** Bazı muharrirler bidâyette bazı kelimelerin arasında (A, ra, dı) şeklinde (-) konuşmasını istilzam ediyorlar. Bu da kelimelerin umumî şeklini çocuğun nazarında değiştirecek bir tarzıdır. Ve de doğru değildir. Çocuk (aradı) kelimesini ileride nasıl tespit edecekse bugünden o şekli tespit etmesi lazımdır.

**Salisen:** (v [vav] sâitin (o, ou, eu, u) gibi muhtelif vazifeleri için ayrı ayrı harf bulunmaması Türkçe elifbanın en mühim noksanıdır. Bununla birlikte fikrimizce çocuk sözün gelişinden istifade ederek bir kelimedeki (v [vav]) harfinin tarz-ı telaffuzu bulmağa kolaylıkla alışır. Bazıları (v[vav]) sâitin muhtelif vazifelerini göstermek için bilhassa elifba kitaplarında çocuğa büyük bir suhulet temin eder zannediyorlar. Yalnız bu işaretler çocuğun ileride okuyacağı kitapların hiçbirinde muttariden kullanılmadığı için çocuk bir kere bu işaretlere alıştığı için ondan sonra işaretli yazılan (v[vav]ları ) okumakta ne kadar müşkülata uğrayacağını nazar-ı dikkate alamıyorlar. İşaretlerin bütün kitaplarda, gazetelerde muttariden kullanılmasının ne dereceye kadar amelî ve kabil-i icraya olduğunu burada münakaşa etmeğe lüzum görmeden şurasını arz ederiz ki muhtelif kitaplarda kullanılmayan bu işaretlerin elifba kitaplarında kullanılması talebenin zihnini teşviş etmekten başka bir şeye yaramaz. Kaldı ki her muharrir (v) sâitin muhtelif şekillerine kendi bildiği gibi bir işaret kullanmakta ve bazıları kabul ettikleri işareti bazen kelimelerde kullandıkları hâlde diğer kelimelerde kullanmamaktadırlar. Bu hâlin elifbalarda ne kadar mühim teşevvüşe meydan açtığını arz ve izaha hacet yoktur. Mademki (v) lere işaret vaz'ına lüzum görülüyor; hiç olmazsa bütün muharrirlerin vaktiyle ilmî bir heyet tarafından tespit edilen ve (usul-ı imla) risalesinde gösterilen işaretleri muttariden ihtiyar etmeleri faideli olur.

**Rabian:** Muharrirlerimizin çoğu elifba kitaplarının imlasında ittırada hiç riayet etmemişlerdir. Fikrimizce imlamızın bozukluğunda harflerimizin değil, kelimelerin imlasında muttarid bir kaideye ittiba etmeyişimizin, daha doğrusu imlamızın mazbut olmamasının tesiri vardır. Çocuk bir kelimenin iki, üç hatta dört türlü yazıldığını ve bu kelimenin her kitapta ve her yerde aynı imlaya tabi olduğunu görmelidir. Mektep kitaplarında bu ittırâdı temin etmek lazımdır.

**Hamisen:** Şeddeli kelimelerin tarz-ı telaffuzunu göstermek için (dikkat[şeddeli] – dikkat), (affet[şeddeli]-affet) tarzında yazılması bazen (e[elif]) sâiti gibi telaffuz edilen (h[he]) sâiti hakkında temrin yaptırmak için (kapıda[h ile]- kapıda[elif ile]) şeklinde gösterilmesi doğru değildir. Çocuğun zihninde ikinci şeklin iz bırakması ihtimali vardır.

**Sadiyen:** (bir, misal, terlik) gibi kelimelerde fetha ve kesreyi mademki umumiyetle kitaplarda kullanmıyoruz o hâlde elifba kitaplarında da fetha, kesre ve zammeyi muttariden görmeğe alışmalıdır.

4. Bir kısım muharrirlerimiz kendi tasavvur ettikleri harf şekillerini tamim etmek için elifba yazmışlardır. Biz elifba derslerinde ancak umûmun kabulüne mazhar olan muayyen şekilleri öğretmek ıztırarındayız. Hiç kimsenin kabulüne mazhar olmayan bir şekli çocuklara öğretmeye hakkımız yoktur.İmlalarda bile herkesin kabul etmediği aykırı şekillere çocukları alıştırmak doğru değildir.

5. Elifba kitaplarımızın bazısı tamamen rika yazısıyla yazılmıştır. Vâkiâ elifba derslerimizde rika yazısına da bir mevki vermek ve okuma ile yazmayı mütevaziyen ilerletmek mecburiyetindeyiz. Fakat öteden beri kitaplarımız nesh yazısıyla tab‘ edilmekte olduğu için okurken çocukların nesh yazısıyla ülfet kazanmaları ve rika yazısına da alışmaları için her dersin nihayetinde rika yazısıyla bazı temrinler bulunması lazımdır.

6. Elifba kitaplarının her sahifesinde talebeye çok miktarda kıraat parçaları buldurmak lazım gelirken birçok elifbalarımız sahifelerinin büyük puntolu harf ve manasız ve münferit kelimelerle doldurulmakta, asıl kıraat temrinini bir iki cümleye hasretmektedirler. Sahifeleri boşu boşuna dolduran manasız temrinler yerine evvelce arz ettiğimiz cazip ve alakabahş fıkralar buldurmak lazımdır.

7. Kitaplarda kullanılacak yazının 24 puntodan aşağı olmaması, rika yazının da aynı nispette bulunması lazımdır.

8. Elifba kitaplarımıza konulan resimler çocukları hiç alakadar etmeyecek tarzda eşya resimlerine münhasır kalıyor. Çocuklar hareket ifade eden canlı resimlere ve parlak renklerle yapılmış boyalı resimlere alakadar oldukları için elifbalarda mündericât ile sıkı sıkıya alakadar olacak bu nevi resimler buldurulması elzemdir.

9. Elifba kitabı çocuğa ilk kitap zevkini verecek en mühim vasıta. Tab‘ının kâğıdının nefasetine, resimlerinin güzelliğine, şeklinin zerafetine, ciltlerinin metânetine ne kadar iltifat edilse azdır. Pek elim itiraf etmeliyiz ki bugün elifba kitaplarımızın heman büyük bir kısmı kâğıt, tab tertip ve resim itibariyle feci bir zevksizlik numunesidir. Çocuklarımızın bedii zevkine en ağır darbeyi vurmaktan berbat eserlerden kendilerini kurtarmak için Vekâlet-i Celilenin ihtiyar edeceği her fedakârlığın millî hars namına en mühim bir hizmet olduğunu arz ederiz.

10. Savtı usul ile yazılmış olan elifba kitaplarımız hakkında arz olunan noktaların birçoğu kelime ve cümle usulünde yazılmış olan eserler hakkında da vardır. Harflerimizin ve imlamızın bugünkü şekline nazaran fikrimizce çocuklarımızı kıraate başlatmak için en iyi bir usul olan kelime ve cümle usulü üzerine yazılmış olan kitaplarımız hakkında bilhassa nazar-ı dikkati celp eden en mühim noktaları da arz ediyoruz.

**Evvelen:** Kelimelerin intihabı ekseriyetle tesadüfe bırakılıyor. Hâlbuki cümle usulünün muvaffakiyeti intihap edilecek kelimelerde fevkalade tedrice riayet hususunda gösterilecek maharete mütevâfıktır.

**Saniyen:** kelime ve cümle usulünü tatbik eden eserlerde her derste hazmettirilecek kelimelerin miktarına ehemmiyet verilmemiş, her dersin çocuklara tahammül edeceği yorgunluk nazar-ı dikkate alınmamıştır. Bir derste yeniden yirmi yedi kelime öğretmek isteyen kitaplara tesadüf edilmiştir.

**Salisen:** Kelimeleri çocuklara öğretmek için yapılan temrinlerde hiç ilmî esaslara riayet edilmemiştir. (Çocuk) kelimesini teşkil eden hecelerin (ço ço ço ço...cu cu c ucu...k k k...) yolunda tekrarı çocukları özendirmekten başka bir şey yapamaz. Çocuklara öğreteceğimiz kelimeler cazip ve çocuk seviyesine uygun olarak yazılmış, fıkralar da gayet tabii bir surette tekrar edilmiş olmalı ve çocuk sevk ve alaka ile o kelimeleri tekrardan bir zevk almalıdır.

**Rabian:** Kelime ve cümle usulündeki kitaplarda tahliller ya müze’ic bir şekilde yaptırılmış veya hiç tahlile ehemmiyet verilmemiştir. Her iki yol da doğru değildir.

**Hamisen:** Kelime ve cümle usulünde yazılan eserlerde hemen kitapların sonuna kadar birbirlerine gayr-ı merbut cümlelere mevki verilerek cazip parçalara ehemmiyet verilmemiştir. Çocuklarda okuma alakası ancak onları cazip fıkralar,



çocuk insiyaklarına tatmin edecek parçalar okutmaya sevk etmekle temin ve muhafaza edilebilir.

**Sadisen:** Kelime ve cümle usulünü tatbik eden muharrirler lisanın bazı müşkül noktalarını kolaylıkla hazmettirmek için tedricî bir yoldan gitmekten kendilerini müstağnî addediyorlar ki doğru değildir. Mesela: daha ilk derslerde (iyi), (orta) gibi kelimeler kullanılarak hem sâmit ve sâit olan (y) ve (v) harflerinin iki vazifesini de bir arada göstermek muvafık değildir.

11.Elifba kitaplarının içinde muallimlere ait birtakım ihtarlar bulundurulması muvafık değildir.

12.Elifba kitaplarımızda tenkide riayet edilmesi doğru değildir.

13.Elifba kitaplarının ne kadar kelimeyi havi olması mühim bir meseledir. Eskiden hemen her memlekette elifba okutmakla lisanın bütün kelimelerini okumak imkânı temin edilmek istenirdi. Bugün bütün terbiyeciler çocuklara okutulacak kelimelerin çocuk lisanında yaşayan kelimelere münhasır kalmasını iddia etmekte müttetikirler. O hâlde çocuk lisanında yaşayan kelimelerin bir listesini tertip etmek fevkalade ehemmiyeti hâiz bir meseledir. Amerika'da son zamanlarda ilk mekteplerin her sınıfında hangi kelimelerin okutulup imlası hazmettirileceği mütehasıslar tarafından ilmî usullerle tespit edilmiştir. Yapılan tetkiklere nazaran orada sekiz senelik iptidaî mektebini bitiren çocukların hazmetmeleri lazım gelen kelimelerin miktarı dört bin olarak tespit edilmiştir ki bu hesaba göre her sınıfta talebenin öğreneceği kelimelerin adedi beş yüzü geçmiyor. Her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek hangi kelimelerin imlasını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksîf imkânını elde etmek suretiyle muvaffakiyete doğru bir adım atmış olur. Öyle bir liste aynı zamanda ilk mektepler elifba ve kıraat kitapları yazacak müellifler için de kıymetli bir vazife görmüş olur. Vekâlet-i Celilenin bu meseleyi ilmi bir heyete havale buyurmasını teklif ederiz.

14.Avrupa'da ve bilhassa Amerika'da ilk mektebe müdâvim çocukları kıraate başlatmak için gayet nefis bir surette tab' ve neşr edilmiş olan eserlerden birer sergi tertibi ile muhtelif şehirlerimizde teşhiri ve arzu eden muhabirlerimiz tarafından bu eserlerin tetkikine müsaade buyurulması, bu yolda eser yazacak muharrirlerimize mühim bir hizmet olacaktır. Meseleyi Vekâlet-i Celilenin nazar-ı tasvibine arz ve teklif ederiz.<sup>3</sup>

Raporda yer alan bilgiler ilkokuma yazma öğretimi açısından oldukça önemlidir. Komisyona sunulan eserler hakkında ayrı ayrı raporlar yazılmış ve uygun olmayan eserlerin neden reddedildiği açıklanmıştır. Raporda elifba kitaplarının amacı öğrencilerin okumayı sevmesi, okumaya alıştırılması, çocuğa okuma zevki verilmesi olarak açıklanmıştır. Elifba kitabındaki kelimelerin çocuğun lisanına dâhil olması gerektiği, böylelikle çocuğun kelimenin manasını kavrayarak okuması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Okumaya karşı ilgi ve şevkin artması için çocuk için cazip parçaların seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Savti usul ile ilgili handikaplar sıralanmış ve öğretmenlere harflerin hangi sıra ile göstermeleri gerektiği tavsiye edilmiştir. Komisyon üyeleri çocukları okumaya başlatmak için en iyi yöntem olarak kelime ve cümle usulünü göstermişlerdir.(Madde 11) Bu usulde yazılmış elifba kitaplarındaki eksiklikler tespit edilerek, kitapların bilimsel esaslara uygun olarak hazırlanmaları gerektiği

<sup>3</sup>Komisyon raporlarının günümüz Türkçesine aktarılmış şekli için Hayrûnisa Alp'in "İlkokul Kitaplarını İnceleme Komisyonlarının Raporları (1924-1927)"adlı makalesinden faydalanılmıştır.

belirtilmiştir. Dönemin elifba kitaplarının kitap basım kalitesi, resimler, basım gibi özellikleri sebebiyle büyük bir zevksizlik örneği oldukları (Madde 10) ve millî kültürün gelişmesi için bakanlığın her türlü fedakârlıkta bulunması gerektiği belirtilmiştir. Elifba kitapları ile ilgili bir diğer önemli mesele de çocuklara kitaplar vasıtasıyla ne kadar kelime öğretilieceğidir. Çocuk lisanında yaşayan kelimelerin listesinin çıkarılması üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.(Madde 14) Raporda Amerika’da ilkokulların her sınıfında hangi kelimelerin okutulup öğretiliceğinin bilimsel yöntemlerle tespit edildiği, sekiz senelik ilkokulu bitiren çocukların bilmeleri gereken kelime miktarının dört bin olarak belirlendiği yer almaktadır. Her sınıf düzeyi için belirlenecek olan kelime listesinin öğretmenler için ve elifba ve kıraat kitapları yazarları için bir rehber vazifesi göreceği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yararına sunmak amacıyla Avrupa ve Amerika’da hazırlanmış alfabe ve okuma kitaplarından bir sergi oluşturulması teklif edilmiştir. (Madde 15).

Elifba Kitaplarını İnceleme Komisyonu Raporlarının daha iyi yorumlanabilmesi için Cumhuriyet’in ilk yıllarında kullanılan elifba kitaplarının özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Şahbaz (2005:424), ilkokuma yazma öğretimi ve elifba kitapları ile ilgili şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

1847 tarihli talimatname ile başlayan ilkokuma ve yazma öğretiminin resmî boyutu, Cumhuriyet dönemine kadar yöntem açısından birbirini tamamlayan, yenilenen bir özellikle müfredat programlarında yer almıştır. Bu durum Batı’daki gelişmelerle koşutluk gösterir. Yönergelerde ve programlarda, sırasıyla harf, ses, sözcük ve cümle yöntemleri önerilmiştir. Öğretim programlarındaki bu kuramsal yapıya bağlı iyi yönde gelişmeler, uygulamada görülmez. Hazırlanan ders kitapları yazarların bakış açısıyla biçimlenmektedir. Bilimsel ya da teknolojik gelişimlerden yararlanılarak yayımlanan elifba kitapları kendisinden sonra yayımlanan kitapların öncülü olamamıştır. Örneğin 1875 yılında yayımlanan Mebde-i Talim-i Sıbyan adlı eserde cümle yönteminin esasları görülür. Yazarı belli olmayan bu eserin daha sonraki yıllarda yayımlanan eserlere örnek olması beklenirdi. Aynı tarzdaki alfabe kitaplarını biz kırk sekiz yıl sonra Cumhuriyet döneminde görebileceğiz. 1874 yılında Hafız Refî tarafından yayımlanmış Resimli Elifba-i Osmanî adlı eserde kullanılan resim kalitesi de ne yazık ki hiçbir dönemde yakalanamamıştır.

Her ne kadar 1928 Harf Devrimi ile toplanan bu komisyonun, elifba kitapları hakkındaki raporunda imla ile ilgili ele alınan sorunların tekrar gözden geçirilmesi gerekse de bu raporlar, Cumhuriyet Dönemi’nde ilkokuma yazma eğitimine önem verildiğini göstermektedir. Bu raporların Avrupa ve Amerika’da yapılan çalışmalar göz önüne alınarak ve millî kültürümüze uyarlanarak elifba kitaplarının yazılmasına öncülük ettiğini söylemek mümkündür.

Elifba kitaplarının nasıl olması gerektiği ile ilgili dönemin süreli yayınlarında da yazılar yayımlanmıştır. R.Rami Bey, *Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)Mecmuası*’nda yayımlanan “*İlk Tedrisat Hakkında Düşüncelerim*” adlı yazısında bu konuya değinmiştir (1926 a):

Elifba: Elifba, ilk tedrisatın temel taşıdır. Elifba...kıymeti memleketimizde takdir edilmemiş değildir. Yalnız tekâmüle muhtaçtır. Elifba...ilim meselesi değil, saat ve tecrübe meselesidir. Elifbanın terbiyesi bazı ince noktaları var ki ihtimal nazar-ı dikkati celb ederek düşülmüş, fakat ihmâl edilmiştir.

A- Mesela [Nefaset]... İlk tedrisatta kitap telifinde aranacak mühim cihettir. Maalesef şimdiye kadar mündericâtının nispeten ta'diline rağmen nefâsete ve intizâma ehemmiyet verilmemiştir.

B- Elifba telifinde dikkat, duygu hafıza nazar-ı ehemmiyete alınarak intibâh edilecek mevzunun yavruların küçük dimağlarının kavrayabileceği bir tarzda dikkat çekecek, elektrik fişi gibi derhâl mütehassıs edecek, sönmeyecek itlaa bırakacak bir surette mevzuları süslemeli, kitaba bedii, nefis bir şekil vermelidir. Hülâsa: Hissî, ruhî o mevzua merbut ve meclup kılacak çareler düşünmelidir. Bunun içinde çare: Kitaptaki resimleri tabii renkleriyle tayin etmelidir.

Ç- Her harfin mahiyeti istinaden birisine benzediği nazarı hamiyete alınarak neye benziyorsa o eşyanın tabii renkleri resmi bu harfin yanında şöylece bulunmalıdır. Mesela [Elif] harfini gösteren derste İbaştan olmalıdır ve bunun sol tarafında I harfiyle başlayan bir şekil ve şeklin altında yazısı yeni ismi olmalıdır.

D- Ders bir sahifeye evvela sülüs yazı ile yazılmalı altına da ayrıca aynı ders rika ile yazılmalı ki yazıda mütevaziyen kıraatle birlikte ilerlemiş olsun dersler ilerledikçe rika kısmı sol sahifeye yazmak suretiyle temin edilmelidir.

H- Elifbanın kâğıdı sağlam, sahife beyaz nefis olmalıdır.

V- Elifba malum; zihni uyandırarak hissî harekete, ruhî heyecana, itlaî şiddetle hafıza medar olmak üzere sınıfa kemanla giren dersin mevzusu olan harfle, geçmiş derslere ait harflerin sedalarını kemanla çıkararak dikkat-i umumiye kemanın ahenk harfin ve şekli üzerine çekmeye çalışmalıdır.

Z- Elifbanın şekli kabul edildikten sonra elifbayı telif eden heyet tarafından muallimlere rehber olmak üzere elifbanın usul-ı tedrisi hakkında tecrübe ve amelî müfessir bir [Elifbanın Usul-ı Tedrisi] risalesi tanzim edilmelidir.

H- Elifbada mesela, bir harfin tedrisi için tertip edilen cümle ve bahislerde kati intizam ve ahengin mevcut olmamasına itina etmek ders muntazam ve manalı gelme cümleler olduğu gibi gayri şuuri olarak hıfze dileceğinden nihayetinde azami iki satırla muntazam kelime ve cümleler arasında geçen harfleri istimal etmektir. Çünkü dikkat vazifesini dersin bidâyetinde yapmıştır (Rami, 1926 a).

R. Rami Bey, ilk tedrisatta elifba kitaplarının önemli bir yer tuttuğunu belirterek, İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu doğrultusunda Elifba kitaplarını eleştirmiş; yerel olarak yayın hayatına devam eden ve Çorum ilinin İskilip kazasında yayımlanan Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu) Mecmuası'na eğitimci olarak katkıda bulunmuştur.

İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu Üzerine fikirlerini “*Türkçenin Tedrisi*” başlıklı yazısında Kazım Nami (Duru), *Fikirler Mecmuası* 'nın 1 Şubat 1928 tarihli sayısında dile getirmiştir (1928:6):

Maarif Vekâleti Mecmuası'nın sekizinci sayısında mütehassıs encümenin elifba kitapları hakkında bir mütalaanamesi vardır: Gerek savti usulle, gerekse kelime usulüyle elifba kitaplarının ne suretle yazılması lazım geleceğine dair elifba

müelliflerine bazı ilmî direksiyonlar veriyorlar, tavsiyelerde bulunuyorlar. Fakat mütalaanameyi biz Türkçe okuma, yazma aletinin nasıl kullanılacağı hakkında usulî ihtarlarda bulunan bir metodoloji raporu da addedebiliriz. Demek isteriz ki o rapor elifba yazacaklar kadar, tedris edeceklere de takip olunacak yolu gösterecek mahiyettedir. O raporun en mühim maddesi de şudur:

“14. Elifba kitaplarının ne kadar kelimeyi havi olması mühim bir meseledir. Eskiden hemen her memlekette elifba okutmakla çocuğa lisanın bütün kelimelerini okumak imkânı temin edilmek istenirdi, bu gün bütün terbiyeciler çocuklara okutulacak kelimelerin çocuk lisanında yaşayan kelimelere münhasır kalmasını iddia etmekte müttefiktirler. O hâlde çocuk lisanında yaşayan kelimelerin bir listesini tertip etmek fevkalade ehemmiyeti haiz bir meseledir. Amerika'da son zamanlarda ilk mekteplerin her sınıfında hangi kelimelerin okutulup imlasının hazmettirileceği mütehasıslar tarafından ilmî usullerle tespit edilmiştir. Yapılan tetkiklere nazaran orada sekiz senelik iptidaî mektebini bitiren çocukların hazmetmeleri lazım gelen kelimelerin miktarı dört bin olarak tespit edilmiştir ki bu hesaba göre her sınıfta talebenin öğreneceği kelimelerin adedi beş yüzü geçiyor. Her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek, hangi kelimelerin imlasını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksif etmek suretiyle muvaffakiyete doğru mühim bir adım atmış olur. Böyle bir liste aynı zamanda ilk mekteplere elifba ve kıraat kitabı yazacak müellifler için de kıymettar birer rehber vazifesini görmüş olur.”

Bu maddeden ne anlıyoruz? Çocuk yedi yaşma girdiği senenin eylülünde ilk mektebe girecek, bu yaştan itibaren de okuma, yazma aletlerini elde ederek Türkçeyi okumaya başlayacak. Çocuğa bizim bildiğimiz, kullandığımız kelimeleri öğretmekte mana yok. 7-8 yaşındaki bir çocuğun konuşma, anlaşma için kullandığı kelimeler mahdut, bu kelimeleri zapt etmek lazım. Miktarı ne kadardır acaba? Amerika'da sekiz senelik ilk tahsilin sonunda çocuk dört bin kelime öğrenmiş olacak. Ya bizim beş sınıfa bitirecek çocuklarımız kaç kelime öğrenmek mecburiyetinde olacaklar? İşte ilk mektep muallimlerinin metodik surette arayacakları çok ehemmiyetli bir meçhul. Mamafih maksadımızın anlaşılmasını kolaylaştırmak için bazı faraziyelerde bulunabiliriz: Beş sene nihayetinde çocuklarımız nihayet üç bin kelime öğrenmiş olacaklar. Bu kelimelerin beher seneye düşen vasafı miktarı altı yüz olsa da hakikî miktar, ilk senede çoktan başlayarak son senede en az miktara inecektir. Binaenaleyh evvela elifba kitaplarında sonra da her seneye ait kıraat kitaplarında çocuklara öğretilecek kelimeleri tayin, tespit etmek zarurîdir.

Özellikle ilkokuma eğitiminde ve ilkokulun ilk senelerinde çocuğun öğrenmesi gereken kelime miktarı önemlidir. Bu durum raporda da ortaya konduğu gibi ilk sene elifba kitaplarında olmak üzere daha sonra kıraat kitaplarında da çocuklara öğretilecek kelimelerin belirlenmiş olması gereklidir. Kazım Nami (Duru) yazının devamında kendi öğrenim hayatından örnekler vererek ve istifade ettiği kıraat kitaplarını söyleyerek bu kitaplarda Türkçeyi harflerle hecelerle öğrenmediğini, küçük cümleleri ezberleye ezberleye sonra da karalama hâlinde yaza yaza öğrendiğini belirtiyor. Burada “savti usul” ile elifba öğretimini de bir eleştiri getiren yazar aynı zamanda okumanın yazı ile eş zamanlı yürütülmesi gerektiği görüşündedir (1928: 6):

Hâlbuki hele Meşrutiyet'ten sonra-savti usul diye ortaya öyle bir tedris usulü çıkarıldı ki çocuklarımız Türkçe kelimelere varmak için aylarca harfler, manasız

heceler öğrenmek mecburiyetinde kaldılar. Yazı da kıymetten düştü. Nihayet Türkçe en az öğrenilen bir ders şubesi derecesine tenezzül etti!

Bugün iyi Türkçe öğretebilmenin yolu çocuk dilinde yaşayan kelimelerden yapılmış çocukça cümlelerden işe girişmektir. İyi muallimler bıkmaksızın az bir gayretle çocukların her yaşa göre kullandıkları kelimeleri toplayabilir. Onların bu kelimeleri cümle hâlinde kullanım tarzlarını öğrenebilir. Elde mevcut elifbaların en iyileri dahi böyle tettebbu mahsulü değildir. Onun için bunlara büyük bir kıymet vermeyerek kendi tetkiklerinin neticesini tedrisatına rehber ittihaz etmelidir. Elifba kitabı tali derecede bir muavin olarak kullanılabilir. Burada önümüze mühim bir mesele daha çıkıyor: Çocuk lisanındaki kelimelerin telaffuz tarzları, çocukların bu kelimelerle cümleleri teşkil tarzları bizde her yere göre değişir. İstanbullu bir çocukla Bolulu bir çocuğun kullandıkları kelimeler hep birbirinin aynı olmadığı gibi birbirinin aynı olanlarının telâffuzları birbirine benzemez. İstanbullunun (kaf -, ti-) sı, Anadolu'nun birçok yerlerinde (gayın- , yahut, de-) dir. Bir yerde (geliyorum) başka bir yerde (geliyom), geliyon, geliyin) gibi bir hayli surette telaffuz olunuyor. İstanbul'daki (bardak) Anadolu'da küçük testinin adıdır...

Binaenaleyh çocuğa Türkçe öğretmeye başlarken mahallî lehçeyi ne yapacağız? Şive farkını çocuğa sezdirmemek mümkün mü? Mahallî şivelerde harflerin telâffuz tarzlarına dokunmamak zarurîdir. Kafi kaf, genizden gelen kefi nun okutmakta ısrarın bir faydası zaten yoktur. Fakat asıl Türkçe, güzel Türkçe, İstanbul Türkçesidir ki elifba, kıraat kitaplarımızdaki kelimelerin hepsi bu Türkçe iledir. Artık o kelimeleri, yerli kelimelerin yerine koymak, çocuklara onları öğretmek lazımdır. Her mahallin hususî kelimelerine de kıymet verdiğimiz takdirde işin içinden çıkmanın imkânı olmayacağı gün gibi aşikârdır.

Türkçenin bu ilk tedrisinde okumanın yazı ile hem zaman olmasına şiddetle taraftarız. Kelamın, kelimenin zihinde takarrürü, yalnız basarî, sem'î hafızaların çalışması ile o kadar kolay temin edilemez. Her iki hafızanın da işe girişmesi çok faydalı olur. Hususiyle yazı denilen aletin de ilk zamanlardan elde edilmesi öğrenmeye ne iyi bir yardımcıdır.

Yazı, okuma ile müşterek yürütüleceğinden okumanın doğruluğu kadar yazının da dürüstlüğü, güzelliği ehemmiyetle nazar-ı dikkate alınacaktır. Çünkü yazıda güzellik hem serbest okumayı, hem de zevk almayı mucip olur. Güzel yazı meşk defterlerinin hâlâ iyi mekteplerde ehemmiyetli bir mevki haiz olmalarını takdir etmek lazımdır.

Okuma, yazma aleti elde edildikten sonra iş daha güç bir vadiye sapsmış oluyor, çünkü mesele kelimeleri okumak değildir. Mademki prensibimize göre okunacak kelimeler çocuğun konuştuğu kelimelerdir. Çocukça kolayca okunacağına da şüphe edilmemelidir. O hâlde kıraat neden bu kadar ehemmiyetli bir mahiyet alıyor?

Bir ibareyi, bir fıkrayı alelade okuyup geçivermek Türkçeyi mihaniki bir surette papağan gibi öğrenmek demektir. Biliyoruz ki sözüme bir jest terfîk edemediğimiz zamanlar sesimize hususî bir ahenk vermeye çalışırız. Bir (ey) nidasının murat edilen manaya göre birkaç türlü telaffuz edildiği yok mu? Her kelime, her kelam için aynı hâl varittir. Bundan başka dilin kelimeyi teşkil eden sesleri doğru ahenkli okuyabilmesi de bir hayli temrine muhtaçtır. Binaenaleyh iyi bir kıraat evvela manalı sonra da bedii kıraatin üssü'l-esasıdır.

Kazım Nami, elifba öğretiminde aynı zamanda telaffuz hatalarından da bahsetmiş, yerel söyleyişleri olabildiğince İstanbul Türkçesi ile telafi etmek gerektiğini belirtmiştir. Kazım Nami Bey, okumayı sadece mekanik değil, önce anlama dayalı,

sonra da zevk veren bir süreç olarak tanımlamış ve okuma becerisini yazma ve telaffuz noktasında konuşma becerileriyle de eş zamanlı geliştirilmesi gereken bir uğraş olarak görmüştür.

Kazım Nami (Duru)'nin bu yazısına karşılık olarak *Fikirler Mecmuası*'nın 1 Mart 1928 tarihli sayısında Şükriye Emel'in "Türkçe Tedrisi Hakkında" yazısı yayımlanmıştır. Bu yazıda Türkçe eğitiminin genel sorunlarından bahseden Şükriye Hanım, Kazım Nami Bey'in Türkçe eğitimi üzerine yaptığı çoğu tenkidi haklı bulmakla beraber, bu sonuçları doğuran asıl unsurun tespit edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada yazar asıl sorunu harf ve dolayısıyla imladan kaynaklanan ikilikler olarak görmüştür. Bu nokta halledilmedikçe bu kriz de son bulmayacak ve Türk çocuğu da doğru okuyup yazmakta başarılı olamayacaktır. Bu şekilde eldeki kitaplardan da faydalanılamayacaktır(1928: 11):

Yeni neşredilen ve mekteplerde tedrisi kabul edilen elifba kitaplarını bir gözden geçirirsek bahsetmek istediğimiz fecaatin katmerleştiğini hissederiz. Zavallı çocuk nasıl şaşırılmaz, nasıl okumaktan, yazmaktan aciz kalmaz? Bir kelimenin bir yerde imlası başka, diğer bir yerde başka olduğu gibi, bir yerde bilfarz [huruf-ı heca] kullanılmış diğer bir yerde ise Arabın [hareke-i resmiyye]si istimal edilmiştir.

[Berberlik] kelimesini ele alalım: şimdi zavallı yavru bu kelimeyi nasıl okusun [bir birlik] mi desin, yoksa [berberlik] mi? şüphesiz harf hareketlerine alışan çocuk bunun resm-i harekesiyle okunacağını bilemez. Ve çünkü Arabın resm-i harekesini bellemeye de mecbur değildir. [Biz] kelimesini [biz] mi okusun, [bez] mi? Bunlar küçük birer misaldir. Tetkikat ilerletilirse daha binlerce misal bulunabilir.

Hele imla meselesi onu hiç sormayın. Her muallim kendisine göre bir imla usulü kabul etmiştir. Bir muallim ev kelimesini (ء ة) şeklinde diğeri yalnız (أ ) gibi yazar. Talebe hangisini yazacağına mütereddittir. Zaten muallim de katı bir fikre sahip olmamakta ve bir kelimenin birkaç türlü yazıldığını görünce talebesine böyle yazılması lazımdır diyebilmekten uzak bulunmaktadır.

Dönemin süreli yayınlarında tanıtılan İlkokuma yazma ders örneklerinden biri de Ali Ziya tarafından kaleme alınmıştır. *Dilek Mecmuası*'nda yayımlanan " *Tecrübi Ders Numuneleri: Elifba Hakkında*" başlıklı yazısında sesleri tanımada öykülerden yararlandığı görülmüştür (1922: 13-14):

Evvela harflerin suretlerini sonra şekillerini öğretmeli. Çünkü elifbayı teşkil eden harfler, bir suretin işaretidir. Onun için çocuğa bir harf gösterilince çocuk hemen sadayı hatırlayarak o harfi söyler.

Öğrenciler birbirlerine hikâye anlatırlar ve dikkatle dinlerler. Daha sonra gene anlatırlar ve harflerin sadaları iyice belleğe yerleşir. Muallim sadaları ve günlerce söylenebilse usanmayarak dinleyebildikleri hikâye usullerinden istifade ederek vereceği harfin sadasını muvaffakiyetle zihinlere nakş edebilir. Bu suretle çocuk hikâyeyi ve dolayısıyla harfin sadasını unutmaz.

Muallim: - dersinizi kitaptan okuyarak mı öğreteyim yoksa güzel bir hikâye var onu mu söyleyeyim?

- Efendim cümlemiz hikâyeyi pek çok severiz.
- Tamam o zaman hikâyeyi tekrar size söyleteceğim.

Hikâye yöntemi ile ses buldurulur. “o” sesi ile ilgili başka kelimeler buldurulur.

Okuma, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yoluyla da zihinsel bir süreçtir. Okumada başarılı olmak için bu iki sürecin birbiriyle eşgüdüm içerisinde çalışması gerekir (Özbay;2009:5).Okumanın fiziksel unsurları içerisinde göz hareketleri, aktif görme alanı, netlik açısı, okuma mesafesi, ses organları gibi unsurlar önemliken okuma eyleminin zihindeki algılama ve düşünme süreci de okumanın zihinsel boyutunu oluşturmaktadır. Okuma esnasındaki göz hareketleri hakkında Amerika’da yapılan deneysel çalışmalar, Türkiye’de İhsan (Sungu) Bey’in 1 Ocak 1928’de *Terbiye Mecmuası*’nda yayımlanan “*Kıraat Hakkında Tetkikler*” makalesi ile duyurulmuştur.

Makaleye göre 1879 yılında Fransız Javal’in yaptığı araştırmalar neticesinde gözün okuma sırasında aldığı durumların sürekli değişmekte olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar daha sonra Harvard, Kolombiya ve Şikago Üniversitelerinde yapılan araştırmalarla geliştirilmiştir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki “*göz okumaya başlarken aldığı durumda satırların yalnız bir kısmını görüyor, sonra hareketle (sıçrama ile) durumunu değiştirerek satırın başka bir yönünü daha sonra yeni bir hareketle yeni bir durum daha alarak satırın diğer bir yerini kavlıyor; fakat gözün okuma sırasında yaptığı bu hareketler o kadar hızlı oluyor ki okur bunun farkında olmuyor. Okurken gözün aldığı durumların uzayıp gittiği sanılıyor.*” (İhsan,1928a).

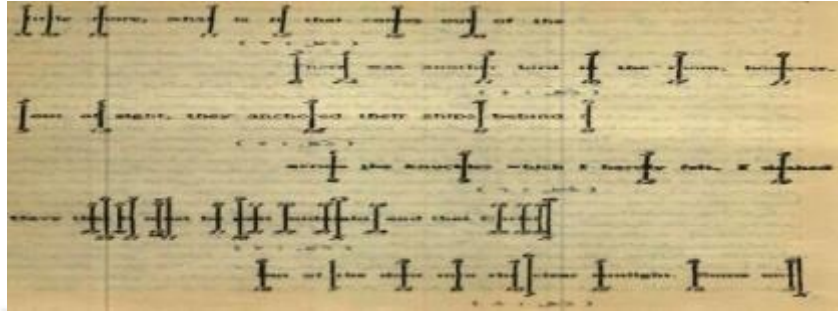
Bu durumu tıpkı sinemada meydana gelen bir manzaraya benzeten yazar, nasıl çeşitli sahnelerin arka arkaya akması o manzarayı kesintisiz canlı olarak yaşıyorsa, bizim de gözümüzün önündeki yazıyı kesintisiz olarak gördüğümüzü ve gözümüzün aldığı durumun değiştiğinin farkına varmadığımızı belirtmiştir. Dr. Gray tarafından ortaya çıkarılan ve daha da geliştirilen fotoğraf makineleriyle yapılan deneylerde şu hususları matematiksel olarak saptamak olanağı elde edilmiştir:

1. Okurun gözleri okuduğu satırın neresinde duruyor?
2. Her satırda kaç kez duruyor?
3. Göz, her duruşunda ne kadar zaman harcıyor?
4. Gözün her duruşta aldığı durum, satırın izlediği yöne mi, yoksa tersine mi doğrudur?

Aslında “görme” eyleminin gözün satır üzerinde sıçramadan sonraki “durma” sırasında gerçekleştiği; göz durumunu değiştirdiği (sıçradığı) sırada, yani hareket hâlinde iken, görme eyleminin gerçekleşmediği bilinmektedir. Bununla birlikte Şikago Üniversitesinde yapılan deneylerde kullanılan fotoğraf makinesi, herhangi bir okurun okuma sırasında önce gözün satırın hangi noktasına dikildiğini, sonra durumunu değiştirince hangi noktada durduğunu saptamaktadır. Böylece duruşta (sıçramada) gözün, satırın hangi taraflarını kavramış olduğu anlaşılabilir olur (İhsan, 1928a).

Makalenin devamında İhsan Bey, yapılan incelemelerin ve araştırmaların sonucunda okullarda okuma sorununun önemli evrelerini ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Bir öğrencinin sesli ve sessiz okuma sırasındaki göz hareketleri incelenmiş ve anlaşılmıştır ki okurun gözü bir parçayı sessiz okuma hâlinde sesli okumadan daha hızlı kavramaktadır. Küçük sınıflarda öğrencilerin sessiz okuma sırasında gözlerinin aldığı durumlar da incelenmiş ve küçük sınıfların okumasında beceri sahibi öğrencilerin bile her satırda gözün aldığı durum (sıçrama) miktarının çok olduğu gözlenmiştir.



Şekil 2: Kıraat Hakkında Tetkikler (Şekil 3, 4, 5,6,7,8 )<sup>4</sup>

Yukarıdaki şekil daha küçük çocukların gözlerinin satır üzerinde aldıkları durumları saptamaktadır. Makalede yer alan bu şekil, daha anlaşılır bir hâliyle Şekil 3'te yorumlanmıştır:

Şekil No	Sınıf	Bir Satırdaki Harf Miktarı	Bir satırdaki Sözcük Miktarı	Bir Satırdaki Sıçrama Miktarı	Bir Sıçramada Kavranan Harf Miktarı	Bir Sıçramada Kavranan Sözcük Miktarı
4	3	35	10	7	5	1,4
5	4	35	7	6	5,8	1,3
6	6	39	9	5	7,8	1,8
7	7	40	9	4	10	2,2

Şekil 3: Kıraat Hakkında Tetkikler

Şekillerin incelenmesinden elde edilen sonuca göre sınıflar yükseldikçe her satıra düşen (isabet eden) “durum” (sıçrama) miktarı gittikçe azalmaktadır (İhsan, 1928 a). Yani bir sözcüğün önce harflerini birer birer tanımak suretiyle okumuyoruz, okurken sözcükleri bütünüyle kavramaktayız. Göz bir bakışta kavradığı sözcüklerin bütün harflerini, sözcüğün dikkat çekici genel şeklini, ya da dikkat çekici olan harflerini kavramakta, sözcüğün geri kalan kısmını zihin tamamlamaktadır.

İhsan Bey, yapılan bu çalışmaların alfabe öğretiminde “*harflerden değil, sözcüklerden; daha doğrusu çocuğu ilgilendirecek cümlelerden ve en iyisi, ilgi çekici öykülerden başlamanın gereği*” (s. 12)’ni vurgulamıştır. Böylelikle çocuğun gittikçe her

<sup>4</sup>Şekil 2 ve Şekil 3, makalede yer alan numaralarıyla verilmiştir.



satırda gözünün yaptığı sıçramalar azalacak, göz bir sıçrayışta satırın ne kadar çok yerini kavrar ve ne kadar az zaman harcarsa parçayı da o kadar çabuk okuyacaktır.

İhsan (Sungu) Bey'in, okuma üzerine Amerikalı bilim adamlarının çalışmalarından hareketle kaleme aldığı bu makale o dönemden günümüze kadar okuma süreçleri ile ilgili çalışmalarda geçerliliğini korumuştur. Okuma öğretiminde amaç hızlı ve anlamlı okumayı öğrenmektir. Binbaşoğlu (1993), hızlı ve anlamlı okumayı sağlayan başlıca etkenleri, söz konusu bilimsel araştırma ve kaynaklardan hareketle şu başlıklar altında açıklamıştır (1993: 16-20):

1. Kişiye ve onun alışkanlıklarına ilişkin etkenler
  - a. Gözün satır üzerindeki görüş alanının genişliği
  - b. Gözün gerileme hareketlerinin azlık ve çokluğu
  - c. Her sıçramada ve her geriye dönüşten sonra gözün yaptığı duraklama süresinin azlığı ve çokluğu
  - d. Gözün okurken satır sonuna vardığında, ani bir dönüşle onu izleyen satırın başına geçişte gösterdiği beceri
2. Kullanılan okuma aracına ilişkin etkenler
  - a. Okuma metinlerinde yer alan harflerin çeşidi ve büyüklükleri
  - b. Okuma metinlerinde satırların uzunluğu
  - c. Satırlarda harflerin aralığı ve satırlar arası genişliğin azlık çokluğu.

Görülüyor ki metin okunurken metin üzerinde ne kadar geniş bir alangörülüyor, ve göz sıçramaları ne kadar geniş bir alanda yapılıyorsa, duraklamaların sayısı ne kadar azsa ve duraklamalarda ne kadar az duruluyorsa satırın sonuna varıldığı zamanda da- orada fazla beklemeden- hemen öteki satırın başına geçebiliyorsa okumanın hızı ve başarısı o kadar yüksektir. Binbaşoğlu tüm bu ifadeleri “göz-ses uzaklığı” kavramıyla açıklamıştır (1993: 15-20). Bu kavrama göre gözün görebildiği alan ile seslendirebildiği alan arasında bir fark oluşur. Bu farka göz-ses uzaklığı denir. Bu farkın çok olması kişinin iyi bir okur olduğunun işaretidir. Acemi okuyucularda bu fark çok azdır, hatta hiç yoktur. Kişi ancak görebildiği alanı seslendirebilir. İlk okuma aşamasında sesli ve sessiz okuma hızlarının fazla değişmemesi bu şekilde açıklanabilir.

Cumhuriyet'in ilk yılları, eğitimcilerin ilkokuma yazma eğitimi üzerine önemle eğildikleri bir dönem olmuştur. Gerek yeni kurulan Cumhuriyet yönetiminin aldığı kararlar, yapılan inkılaplar, eğitim programları, toplanan komisyonlar gerekse dönemin eğitimcilerinin ve aydınlarının çeşitli ilkokuma yöntemlerini esas alarak hazırladıkları elifba kitapları bu fikri doğrulamaktadır. Dönemin eğitim mecmualarında da bu konuya eğilen yazılar çoğunlukla mevcut uygulamaların bırakılması gerektiği ve ilkokuma yazma metodu olarak kelime ve cümle usullerinin savti usule göre tercih edilmesi gerektiği yönündedir. Amerika'da yapılan deneysel çalışmaların Türkçeye çevrilmesiyle okuma eğitiminde yeni yaklaşımlar, uygulamalara önderlik etmeye başlamıştır. Yapılan bilimsel çalışmalar göstermiştir ki göz, harfleri ayrı ayrı algılamamakta, kelimeyi bir bütün olarak kavramaktadır. Hızlı okuma, bir satırın mümkün oldukça az göz hareketiyle okunmasını gerektirir. Bu durum da metinde ve cümlede “anlam” kavramını ön plana çıkarmaktadır. İlkokuma yazma eğitimi de kullanılan cümle yönteminde de

anlamalı ve kısa cümleler, sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere ayrılır. Seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturulur. Dönemin eğitim mecmualarında yayımlanan makalelerde de neden tercih edilmesi gerektiğine değinilen bu yöntem 1926 Türkçe Öğretim Programından, 2005 Türkçe Öğretim Programına kadar ilkokuma yazma yöntemi olarak kullanılmıştır.

#### 4.1.2. Okuma Eğitimi ile İlgili Bulgular

Okuma eğitimi ile ilgili tespit edilen makaleler, Tablo 3'te listelenmiştir.

Tablo 3. Okuma Eğitimi ile İlgili Makaleler

1.	İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Kıraat Kitapları Hakkında Raporu. (1 Temmuz 1926). <i>Maarif Vekâleti Mecmuası</i> , 2 (9).
2.	İhsan (30 Kasım 1928b). Sükûti Kıraat, <i>Terbiye</i> , 3, (10), 1-19.
3.	İhsan (1 Ocak 1928a). Kıraat Hakkında Tetkikler, <i>Terbiye</i> , 2, (9), 1-13.
4.	İhsan (1 Eylül 1927b). Kıraat Derslerine Alakanın Temini, <i>Terbiye</i> , 2, (5), 10-13.
5.	Kazım Nami (1 Şubat 1928). Türkçenin Tedrisi. <i>Fikirler</i> , 1, (15), 6-8.
6.	Mustafa Şekip (8 Kasım 1928). Kıraatın Ruhîyatı, <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (102), 466.
7.	Mehmet Emin (5 Temmuz 1928a). Okumanın Manası, <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (84), 106-109.
<b>TOPLAM: 7 makale</b>	

Okuma eğitimi ile ilgili toplam 7 makale tespit edilmiştir. Toplam incelenen 223 makale içerisinde okuma eğitimi ile ilgili makalelerin oranı %3,1'dir.

Okuma, anlamaya dayalı dil becerilerinin iki ana ögesinden birisidir. Okuma zihinle yapılan bir faaliyet olup yazılı bir metindeki yazı karakterlerini sesli ve sessiz çözümlenmenin ötesinde iletilen duygu, düşünce ve iletileri de anlamlandırabilmeyi gerektirir. Yapılan tanımlar okumanın farklı yönlerine dikkat çekmektedir. Binbaşoğlu (1993: 15) okumayı “*basılı bir sayfadaki yazıdan, düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmak*” olarak tanımlarken Özdemir (1993: 13), okumayı “*basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik*” olarak tanımlar. Akyol'a göre (2009) okuma ise, “*ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasındaki etkileşime dayanan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir*” Sever ise (2004: 12) okumayı, “*bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği*” olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan yola çıkarak okuma, görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık, duyuşsal ve zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanabilir (Karatay, 2010: 459).

İnsan için yeni bilgilere ulaşma yolu, anlama aracı olan okuma, dinleme ve izleme becerilerinden geçer. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir (Özbay, 2009:2). Okuma anlamanın önemli bir parçası olduğu için eğitimde her dersin en önemli basamağı konumundadır. Okuma becerisi gelişmemiş bir birey eğitim hayatında başarılı olamayacağı gibi, kişilik gelişimi, ruh sağlığı gibi yönlerden de gelişimini tamamlayamayacaktır. Temel bir öğrenme ve bilgi edinme yolu olarak okumanın bireyin benlik kavramını ve özsaygısını yükseltip kişilik gelişimini desteklediği ortaya çıkmıştır (Dökmen,1994: 42).

1924 ve 1926 İlk mektep Türkçe Müfredat Programının “kıraat” başlığı şu ifadeleri barındırmaktadır:

1. Talebeyi okuduğunu anlamaya alıştırmak
2. Okuduğunu anlatmaya alıştırmak
3. Yeni lügatler öğretmek talebenin malumatını arttırmak
4. Çocuklarda selis ve vazih kıraat meselesi husule getirmek (Özbay, 2009: 92).

Farklı dönemlerde lise birinci devre, orta mektep, ortaokul olarak adlandırılan ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan Türkçe öğretim programlarından 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı ile temel dil becerilerini kazanmaya başlamış öğrencilerin, bu becerilerinin daha ileriye taşınması hedeflenmiştir. Kıraat dersi hedefi olarak “İyi, doğru, güzel eserlerin sade olanlarından başlanacak, şiirlerin, küçük hikâyelerin, fıkraların, muhtelif mevzulu nihayet iki üç sahifeden müteşekkil makalelerin anlaşılmasını temin etmek gaye olacaktır.” (Maarif Vekâleti, 1340/1924-b) ifadesi yer almaktadır. Programda okuma eğitiminin aşama aşama geliştirilerek “İcada, tertibe, vahdete, edaya, hasbîhâle, muhavereye, tahkiyeye, tasvire, üsluba (vuzuha, münakkahiyete, ahenge, mümtaziyete) dair izahat ile kısaca yazı nevileri (mektup, makale, hikâye, temaşa, tenkit) hakkındaki malumat, kıraat parçalarının mihveri etrafında” (Maarif Vekâleti, 1340/1924-b) işlenecektir.

*İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Kıraat Kitapları Hakkındaki Raporu Maarif Vekâleti Mecmuası'nın* 1 Temmuz 1926 tarihli sayısında yayımlanmıştır. Komisyon tarafından toplam 68 kıraat kitabı incelenmiş, bunlardan 13'ü ret, 10'u kabul edilmiş, 41'i tadil edilmek şartıyla üçü mütalaa kitabı olarak kabul edilmiştir. Kıraat kitaplarında görülen önemli eksiklikler 14 madde şeklinde listelenmiştir:

1. Kıraat kitaplarının mevzularında tenevvü yoktur. Kitapların kısm-ı azamı ahlaki parçalar ve manzumelerle doldurulmuştur. Hâlbuki kuru kuruya nasihat kabilinden eserler çocukları alakadar edemez.
2. Kıraat kitaplarımızda çocukların kendi hayatlarına kendi tecrübelerine ait parçalar, masallar, heyecanlı sergüzeştler, canlı bir surette yazılmış seyahatler, hayvanlarla nebatlar âlemine ait meraklı fıkralar, yüksek mefkûreleri uğruna ömür yıpratmış ve nihayet gayelerine ererek insaniyete hizmet etmiş büyük adamlara ait

canlı menkıbeler, memleketimizin muhtelif yerlerine ait ve çocuk seviyesine muvafık tasvirler, muhtelif keşfiyata dair meraklı hikâyeler, çocuklarda alaka uyandıracak fenni meseleler, muasır Türk edebiyatında çocuk seviyesinde yazılmış güzel parçalar, tarihi, millî ve vatani parçalarla, istiklal mücadelesine ve Türk inkılabına dair canlı menkıbeler, fedakârlık ve kahramanlık gösteren çocuklara ait menkıbeler, hâsılı çocuklarda okuma zevkini temniye edecek, onlarda kıraat alakasını uyandıracak eserler noksanıdır

3. Muharrirlerimizin bir kısmı kıraat parçalarını yazarken veya intihap ederken çocuk seviyesini kâfi derecede nazar-ı dikkate almıyorlar. Bazen ancak küçük sınıflarda işe yaratacak basit parçaları yüksek sınıflara ait parçalara geçiriyorlar. Bazen de ancak tahsili ilerlemiş insanların anlayabilecekleri mevzuları ilk mekteplere ait kitaplara derc ediyorlar. Kıraat kitaplarımıza konulacak parçalarda mevzu ve ifade itibarıyla tedrice fevkalade riayet etmelidir. Her sınıf talebesinin tarih, coğrafya ve fenn-i malumatı; hasılı umumi seviyesi ve çocuğun o yaştaki zihniyeti nazar-ı dikkate alınmalı. Her sınıfın kitabına konulacak parçaları bu nokta-i nazardan sıkı bir intihaba tabi tutulmalıdır.

4. Muharrirlerimizin çoğu çocukların ne gibi şeylere karşı alaka duyabileceklerini düşünmeye lüzum görmeden yetişmiş adamlara mahsus birtakım kanaatleri ve malumatı-olduğu gibi- çocukların zihnine doldurmak yolunu tutmuşlardır. Hâlbuki bir mevzu sade kelimelerle yazılmış olmakla çocukların kafasına uygun bir hâle getirilmiş olmaz. Yaşı veya tahsili ilerlemiş olanlar için yazılmış bir parçayı ihtisar etmekle de çocuğa muvafık bir eser yazılmış olmaz.

Bir mevzu çocuk kafasına uygun hâle getirmek için o mevzuyu çocukların muhtelif insiyaklarını tatmin edecek onların alakasını celp edecek bir hâle getirmek zaruridir. Kıraat kitaplarımızda mesela: (ev inşası, köpek, karınca, ebeveyne itaat, vatan muhabbeti) gibi mevzular üzerine yazılan parçalara göz gezdirilince bu mevzuların çocuk kafasına uydurulmasına hiç çalışılmadığı görülür. Bu yolda vücuda getirilen parçalar yetişmiş kimseler için ne kadar mantıklı olursa olsun çocuklara bir şey ifade etmez. Bir de çocukların fen, coğrafya ve tarih gibi derslerde göreceği mebahisi mücbelen kıraat kitaplarına geçirmekle çocuklarda mütalaa hevesi uyandırılmış olmaz. Kıraat kitaplarımızı gerek mevzu ve gerek ifade itibarıyla kuruluktan kurtarmadıkça bu eserlerle çocuklarımızda mütalaa zevki, mütalaa aşkı uyandırılmaz. Ve ilk mekteplerde kıraat derslerinden beklediğimiz gayeyi elde etmek imkânı kalmaz.

5. Kıraat kitaplarımızın hepsinde millî ve yerli bir havadan ziyade, tercüme kokusu duyuluyor. Yazılan hikâyelerde, tasvir edilen vakalarda Türk hayatına, Türk ruhuna, Türk harsına büsbütün yabancı bir âlem yaşıyor. Her şeyden evvel kitaplarımızı millileştirmeye muhtacız.

6. Kıraat kitaplarımızdan birçoğunun ifadesi, şivemize uygun değildir. Türk çocuğu ilk lisanı harsı bu kitaplardan alacaktır. Oraya girecek parçaların edebî kıymetine ne kadar itina olursa azdır.

7. Muharrirlerimiz kıraat kitaplarımıza konulan manzumelerin intihabında fazla müsamahakârlık gösteriyorlar. Manzumelerin ifadesinde yalnız sadelik değil, edebî ve bedii bir kıymet de aranılmasına taraftarız.

8. Kıraat kitaplarına konulan parçaların çocuklar üzerinde icra edeceği ahlakî tesirler, çok defa layıkıyla nazar-ı dikkate alınmıyor. Kıraat kitaplarımıza giren ahlakî parçaların çoğu, faide yerine zarar husule getirecek surette yazılmıştır. Ahlak sahasında Türk çocuğunu yalnız fenalık etmekten sakındıracak menfî bir şahsiyet olarak değil, müspet bir surette onu iyiliğe sevk edecek bir tarzda yetiştirmeliyiz.

(...)

9. Kitaplarımızda çocuklara ahlaki esaslar telkin olunurken hep istikbale matuf temenniler serd eylemekte ve mesela: “büyüdüğünüz zaman ileride vatanınıza hizmet edersiniz.” gibi cümleler sık sık tekrar olunmaktadır. Hâlbuki çocuklarda ahlaki esasları temniye için onların bugünkü hayatlarında bu ahlaki hislere inkişaf

verecek yollarda gitmek ve vatanperver yetiştirmek istiyorsak onların, vatanları için bugün yapabilecekleri şeyleri kendilerine yaptırmak en doğru, en terbiyevi yoldur. Çocuğu bugünkü hayatında müspet ve içtimai faaliyetlere sevk edersek yarınki içtimai faaliyetlere onları hazırlamış oluruz.

10.Kıraat kitaplarımıza konulan parçalar umumiyetle lüzumundan fazla kısadır. Bilhassa son sınıflarda çocuklarda kendi kendilerine mütalaa zevkini tenmiye etmek için daha uzun parçalara ihtiyaç vardır. Ba-husus bizde maateessüf çocuklarımızın kendi kendilerine mütalaa edebilecekleri cazip eserler (yoktur) denilecek derecede azdır. Bazı yerlerde çocuğun yegâne mütalaa kitabı kıraat kitabıdır. Onun için kıraat kitaplarının alaka-bahş uzun parçaları muhtevi olması şayan-ı temennidir.

11.Kıraat kitaplarımız köylü hayatıyla sıkı sıkıya alakadar edecek parçalardan mahrumdur. “Köylü ismini ancak köylünün biri” diye başlayan ve ekseriya köylünün safvet ve cehaletiyle istihza eden parçalara da tesadüf ediliyor. Memleketin menfaati namına bu zihniyete hitam verilmesi lazımdır.

12.Kıraat kitaplarımızdaki resimler çocuğun zevk ve alakasını tahrik edecek bedii bir kıymeti ekseriya haiz değildir. Manken gibi sıralara dizilmiş hareketsiz çocukları gösteren dersane resimleri ecnebi kitaplardan şöylece kesilerek fena bir surette hak ettirilmiş cansız sahneler çocukları cezbedecek evsaftan mahrumdur. Kitaplarımızda çocuk ruhunu okşayacak cazip resimlere ihtiyaç vardır.

13.Bütün mektep kitaplarımızda olduğu gibi kıraat kitaplarımızın imlasında da büyük bir ittatsızlık vardır.

Mürekkep yerine mürekkep, cübbe yerine cübbe gibi ifratların yanında doğru yerine toğru gibi tefritlere gidildiği bir sahifede aynı kelimenin iki üç türlü yazıldığı görölmüştür.

14.Hemen bütün mektep kitaplarımız gibi kıraat kitaplarımızın tab‘ı ve kâğıtları umumiyetle fenadır. Mektep kitaplarımızın nefasetini temin için tedabir-i lazimeye tevessül buyurulmasını ehemmiyetle istirham ederiz.<sup>5</sup>

İlkokul kitaplarını inceleme komisyonunun okuma kitapları hakkındaki raporunda mevcut okuma kitaplarının konularında çeşitlilik olmadığı belirtilmiş, kitaplarda çocukların kendi hayatlarına dair bir şeyler bulabileceği, alakalarını uyandıracak, onlara okuma zevkini verecek özellikler eksik olarak görölmüştür. Çocuğa nasihat edecek örneklerden çok, çocuğu aklını ve mantığını kullanmaya sevk edecek örnekler verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Madde 2). Kıraat kitapları ile ilgili bir diğer sorun da seçilen konuların çocukların bakış açısından irdelenmemesidir. Kitaplar gerek konu gerek kullanılan dil açısından çocuk bakış açısını yansıtmalı (Madde 4), seçilen kitaplar Türk kültürüne, Türk ruhuna uygun olmalı, yerli ve millî bir hava taşımalıdır. (Madde 5) Ayrıca kıraat kitaplarında yer alan parçaların Türk dilinin edebî değerini yansıtan parçalar olması gerektiği (Madde 6), kitaplardaki okuma parçaları vasıtasıyla çocuklara güzel ahlaklı insanların örnek gösterilmesi, hep olumsuz davranışın veya şahsiyetin tanıtımındansa güzel ve ahlaklı olanın vurgulanması gerektiği (Madde 8) vurgulanmıştır. Kıraat kitaplarının kullanılan resimler, baskı kalitesi gibi hususlarda da çocuk ilgi ve zevkine hitap etmesi gerektiği belirtilmiştir. (Madde 12-14).

Kıraat kitapları için vurgulanan bir diğer önemli nokta da okuma parçalarının gereğinden fazla kısa oluşudur. Çocukların okuma zevkinin gelişimi için uzun okuma

<sup>5</sup>Komisyon raporlarının günümüz Türkçesine aktarılmış şekli için Hayrünisa Alp’in “İlkokul Kitaplarını İnceleme Komisyonlarının Raporları (1924-1927)”adlı makalesinden faydalanılmıştır.

parçalarına ihtiyaç vardır. (Madde 10) Günümüzde kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Türkçe Öğretim Programında da uzun okuma parçalarının kısa okuma parçalarına göre çocukların dilsel ve zihinsel gelişimlerine uygun olduğu ve daha üst düzey okuma becerileri geliştirebileceği bilinmektedir. Güneş de (2009:16) , kısa metinlerin öğrencinin metinle etkileşiminin az olmasına neden olduğunu, böylelikle öğrenciye daha az bilgi ve düşüncenin, daha az kelimenin sunulduğunu ve öğrencinin kısa metinlerde daha az kelimeyle karşılaşarak zihinsel sözlüğünü geliştirmede başarısız olduğunu vurgulamıştır. Yani kısa metinler, öğrencinin dil, anlama ve zihinsel becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Sonuç olarak okuma kitaplarının Türkçenin güzelliklerini yansıtması, çocuklara estetik zevk, kültürel değerler aşılması, çocukların duyu, düşünce ve hayal dünyalarını beslemesi, kitapların resim, baskı kalitesi vb yönlerden kaliteli olması beklentileri, günümüzde de okuma kitaplarında aranan özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma eğitiminin en önemli unsurlarından biri de öğretmendir. Çünkü öğretmene ilk okuma çalışmalarından okumanın alışkanlık hâline gelmesine kadar büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri, sergiledikleri modellik stillerinde son derece etkili olmaktadır. Çocuğun okul ortamında sürekli bir etkileşim içerisinde bulunduğu öğretmenin sağlam bir teorik bilgiye sahip olması ve onu sınıf ortamında başarıyla uygulaması, iyi bir okuma eğitiminin kritik eşiklerinden birisidir. Öğretmenler modellik etmek ve okuma ile ilgili yöntem ve teknikleri sergilemek amacıyla farklı stratejiler kullandığı zaman okuma eğitiminde başarılı sonuçlar alınmaktadır (Braunger ve Lewis'den (1997) akt: Özbay,2009: 50). Öğretmenin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında öğrenciyi doğru sorularla yönlendirmesi gerekmektedir. Bu husus eğitimin her kademesinde ve her devirde önemli basamaklardan biri olagelmıştır. *Terbiye Mecmuası* yazarlarından eğitimci İhsan (Sungu) Bey'in de "*Kıraat Derslerine Alakanın Temini*" başlıklı yazısındaki öğretmenlere önerileri dikkate değerdir (1927b: 10-13):

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

Binaenaleyh kıraat kitaplarında nazar-ı dikkate almamız lazım gelen ilk nokta mevzuların çocukları alakadar edecek bir surette yazılmasıdır. Fakat kıraat mevzularının hadd-ı zatında alaka-bahş olacak bir surette yazılmış olması kâfi değildir. Muallimin alaka-bahş parçalar üzerine çocukların alakasını ve merak ve teccüsünü tahrik etmesi de lazımdır. İşte muallimin maharet ve sanatı burada kendini gösterir. Çocuğun okuyacağı mevzuları alaka-bahş bir hâle getirmek muharririn vazifesi ise bu parçalara talebenin nazar-ı dikkatini celbetmek de muallimin vazifesidir. Bu da o kadar kolay bir şey değildir. Bir mevzu, hadd-ı zatında alaka-bahş olduğu hâlde muallimin tedris sanatında kâfi derecede mahareti olmaması yüzünden çocuğun nazar-ı dikkatini o mevzu üzerine celbedememesi mümkündür.

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

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

Şimdi yukarıda arz ettiğim suallere geçiyorum:

1- Ne gibi hikâyeler seversiniz? Hayvan hikâyeleri hoşunuza gider mi?

İşte onlardan biri: Hikâyeyi okurken falan hayvanın neden öyle hareket ettiğine dikkat ediniz ve arkadaşlarınıza anlatınız.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 11- Hiç bu hikâyede verilen cevaplar kadar saçma cevaplar işittiniz mi?
- 12- Hayatınızda başınızdan ne geçtiyse hepsini hatırlıyor musunuz? Bu vakayı okurken muharririn nasıl olup da vakayı en ufak tafsilatına varıncaya kadar unutmadığını söyleyiniz.
- 13- Şu okuyacağınız vakanın sizin başınıza gelmesini ister miydiniz?
- 14- Bu okuyacağınız parçada bir oyunun nasıl oynandığı anlatılıyor. Bakalım, iki dakika içinde parçayı anlayarak okuyabilecek misiniz?
- 15- Roza Bonheur, büyük bir sanatkârdı. Bu parça, size onun nasıl sanatkâr olarak yetiştiğini öğretecektir.
- 16- Bu parçanın serlevhasından neden bahsettiğini tahmin edebilir misiniz?
- 17- Bu hikâyede ismi geçen iki Hintli kadar cesur ve fedakâr çok olduğunu zanneder misiniz?
- 18- Körlerle fil hikâyesini hiç okudunuz veya işittiniz mi? (Okumadınızsa okuyayım veya anlatayım) Bu parça ile o hikâye arasında ne münasebet bulunduğunu söyleyiniz.
- 19- Bu hikâyede iki çocuğun büyük bir tehlikeden nasıl kurtulduklarını göreceksiniz. Bu tehlikeden onları kurtaran şey nedir?
- 20- Her memleketin türlü türlü adetleri vardır. Okuyacağınız hikâye, falan memleketteki adetlerden birini gösteriyor. Bu adet hakkında ne dersiniz?
- 21- Bu hikâyede bir küçük çocuğun bir hâkimden nasıl daha akıllı çıktığına dikkat ediniz.
- 22- Bu hikâyeyi okurken daha bitirmeden evvel neticenin ne olacağını bakalım hikâyenin neresinde tahmin edebileceksiniz. Sonra hikâyeyi bitiriniz. Bakalım tahmininiz doğru çıkacak mı?
- 23- Bu hikâyenin bazı adamlar pek acıklı olduğundan bahsederler. Bakalım size de acıklı görünecek mi?
- 24- Bu hikâyeye Çinliler bayılırlar. Bilmem sizin de hoşunuza gidecek mi?
- 25- Bazı hikâyeler vardır. İçinde düşünülecek ve hatırda tutulacak mühim bir nokta bulunur. Bakalım bu hikâyenin en mühim noktasını bir okuyuşta bulabilecek misiniz?
- 26- Bu hikâyede ismi geçen çocuğun yerine kendinizi koyunuz çocuğun yaptığı şeyler arasında sizi en çok heyecana düşürecek şey nedir?
- 27-Bu masalı bir göz gezdirişte kavrayabilecek misiniz? Aynı neticeyi çıkarabileceğiniz buna benzer bu masalı uydurabilir misiniz?
- 28- Bu hikâyeyi yüzlerce seneden beri herkes birbirine çok anlatır. Bakalım bu hikâyenin bu kadar çok anlatılmasının sebebini bulabilecek misiniz?
- 29- Bir akıllı adam size: Üç sorunuz; cevabını vereyim, dese ona ne sorarsınız? Bu hikâyeyi bitirdiğiniz zaman akıllı adama sorulan suallerin sizin sormak istediğiniz suallere benzeyip benzemediğini düşününüz.
- 30-Bu parçayı okuduğunuz zaman her satır başına münasip bir serlevha bulunuz.



İhsan (Sungu) Bey'in sorulmasını önerdiği sorular, okuma öncesinde öğrenciyi başlığa, resimlere yönlendirerek metnin konusuyla ilgili tahmin yapmaya, kendi yaşantıları ve hatıraları ile bağ kurmaya teşvik etmektedir. Öğretmenin soracağı sorular ile öğrenci ön bilgilerini harekete geçirir. Yeterli bir ön bilgiye sahip olmak öğrencinin anlam kurmasına, metinden çıkarımlar yapabilmesine yardımcı olur. Öğretmenin sorular sorarak öğrencinin ilgisinin okunacak metne çekilmesinin bir diğer faydası da öğrencileri amaç belirlemeye yönlendirmektir. Sweet ve Snow (2003) okuma sürecinde amaç oluşturmanın önemini şöyle ifade etmektedirler (akt. Özbay, 2009: 52) : *“Her şeyden önce okuma sürecinde kullanılmak üzere okuyucuya bir plan sağlamaktadır. Bu planın okuyucunun dikkatini nasıl yoğunlaştırdığı, ilgili bilgiyi ilgisiz olandan nasıl ayırt ettiği hususunda dönütler vermektedir. Ayrıca okuyucu amacına ulaşmış ulaşılmadığını kontrol ederken anlam kurma sürecini de kontrol etmektedir.”* Görüldüğü üzere Türkçe öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak soru sorma metodu, öğrencinin okuma derslerine ve materyallerine ilgisini çekmek amacıyla da kullanılabilen etkili bir yöntemdir.

Öğretmenin görevlerinden biri de öğrencinin güdülenmesini sağlama, öğrenciye rehberlik etme ve öğrencinin derse katılmasını sağlamaktır. Kazım Nami (Duru) da *“Türkçenin Tedrisi”* başlıklı yazısında kıraat derslerinde öğretmenin görevini şu şekilde ifade etmiştir (1928:6-7):

İyi bir muallim için kıraat dersi evvelden ehemmiyetle hazırlanması lazım gelen bir vazifedir. Muallimin ilk düşüneceği şey dersini çocuklar için enteresan kılabilirdir. Çünkü sade bir kıraat yavan ekmek gibidir. Onu iştiha-âver bir şekle sokmak haylice uğraşmayı istilzam eder. En kolay zannolunduğu hâlde en güç bir ders varsa kıraat olduğunda şüphe edilmemelidir.

Kıraat esnasında lügat diye birtakım kelimelerin bünyesiyle uğraşmak alakayı ihlal eder, üzerinde durulmak istenen her lügat birer cazip fıkra içinde çocukların zihinlerine yerleştirilebilir. Yoksa kıraat içinden çıkarılarak bir deftere yazdırılmak suretiyle lügat ezberletmek faydalı olamaz.

Çocukları daha ilk sınıflardan itibaren hem manalı hem bedii kıraate alıştırmak da lazımdır. Kıraatte tesadüf olunan ufak bir çocuk şiirinin-velev çocukça olsun- bedii bir fıkranın -yine çocuklara göre- sanatkârane bir tarzda edasını temin etmemek büyük bir noksan olur.

Münferit bir kıraat kadar müşterek kıraatler yaptırılmasını da tavsiyeden kendimi alamam, biz ekseriyetle çocuklara teker teker okutmakla iktifa ederiz, şüphesiz her çocuğun kıraat hatalarını tashih etmek, kıraatlerini kontrol eylemek, iyi kıraat öğrenmelerini temin etmek münferit kıraatle mümkündür. Fakat ara sıra müşterek kıraate de kıymet vermek lazımdır. Bunun için bir kör musikide olduğu gibi çocuklar arasındaki tevafuku aramak, yani böyle bir kıraatte onları seslerinin muvaffakiyetine göre sıralayıp hepsine birden bir sesle okutmak icap eder. Herhangi bir küçük çocuk manzumesi, hep birlikte okununca sâmiayı okşayan şiire daha büyük bir bedii mana veren bir şekil alır. Bu neşeli okumanın sınıfta yardımlaşmaya hizmeti de büyük olur.

Adı geçen makalesinde Kazım Nami (Duru), Türkçe eğitimi ile ilgili sorunlara genel olarak değinirken kıraat derslerinin amaçlarından biri de öğrencilerin okuduğunu anlamasının ötesinde okunan metinlerden estetik zevk alabilmelerinin sağlanması gerektiği olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda özellikle şiir türü örnek gösterilmiştir. Okuma derslerinde şiir türüne yer vermek, dilin ifade zenginliğinin ve inceliklerinin anlaşılması bakımından önemlidir.

Makalede yer verilen bir diğer husus da okuma esnasında sözcük ediniminde sözcüğün anlamının kavranması ile ilgilidir. Yazarın, okuma esnasında sözcüğün anlamının okumayı bölerek sözlükten bakma suretiyle öğretilmemesi ve uygun edebî metinlerden yararlanılması tavsiyesi 2006 Türkçe Öğretim Programında yer alan “*Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını kavrar.*” (TÖP, 2006: 25) ve 2015 Türkçe öğretim programında yer alan “*Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.*” (TÖP, 2015: 23) kazanımları ile uyumaktadır. Sözcükler anlamın küçük parçaları olduğundan onları sözlükteki anlamları yerine cümle içindeki anlamlarıyla öğretmek daha faydalıdır (Karataş,2007:148). Onan’a göre de (2011: 91) kelimenin içinde bulunduğu bağlamla ilişkili olarak, kelimenin anlam değerini ifade eden derinlik boyutu ve çağrışım önem kazanmaktadır. Bu durumda kelimelerin metinden hareketle belirli bir bağlam içerisinde öğretilmesi gerekmektedir.

Kazım Nami “*Türkçenin Tedrisi*” yazısında okuma yöntem ve teknikleri olarak tekli okumaların yanı sıra toplu okuma yöntemine de yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Söz korosu da denilen bu yöntem, sözcükleri doğru telaffuz etmek, anlama göre vurgulamak, yazıdaki tamlama ve cümlelere göre duraklamak alışkanlıkları kazandırır. Sesini ve okuma hızını arkadaşlarına uydurabilmek için dikkatli olmaya zorlar. Bir duygu ve düşüncüyü arkadaşlarıyla birlikte anlatma heyecan ve zevki de verir (Özbay, 2009:149).

Okuma eğitiminde birden çok yöntem ve tekniğe başvurulması öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi adına oldukça önemlidir. Bu yöntemlerden biri de sessiz okuma yöntemidir. Bu okuma türünde öğrencilerin hızlı ve akıcı okumaları sağlanır. Göğüş’e (1968: 16) göre sesli okumada kavranan kelimelerin söylenmesi için vakit harcanır; sessiz okumada kavrayışlar birbirinin arkasından hızla gelir; bundan dolayı sessiz okuma daha hızlı olur. Sessiz okuma yöntemi okul hayatının dışında gündelik hayatta her yerde ve her zaman uyguladığımız okuma yöntemidir. Ancak okul hayatında edinilen sessiz okuma yönteminin amacına ulaşılabilmesi etkili bir şekilde kullanılabilmesi ile mümkün olabilir.

Terbiye Mecmuası yazarlarından İhsan (Sungu)’nun okuma üzerine yazdığı yazılardan biri de “*Sükûti Kıraat*” başlıklı yazısıdır. İhsan Bey yazısında sesli ve sessiz okuma arasındaki farklara değinerek sessiz okumanın hayatın her evresinde kullanıldığını Amerika’da Profesör Parker’in sesiz okumanın önemi ile ilgili anlattıklarından misaller vererek açıklamış; sessiz okumada anlama ve hızlı okumanın eş zamanlı olduğunu belirtmiştir. İhsan Bey, bu hususta öğretmenlere düşen görevleri

de maddeler hâlinde kaleme alarak aslında sadece öğretmenlerin değil, okuma fiilini yerine getiren her vatandaş için sessiz okuma yönteminin önemli olduğuna değinmiştir (1928 b:1-7):

Sükûti kıraat tabirini son senelerde Amerika terbiyecileri arasında ‘cehren kıraat’ tabirinin zıddı olarak kullanılmakta olan ‘silent reading’ tabirinin mukabili olarak kullanılıyor. ‘Sükûti kıraat’ bir parçayı okurken okuduğumuz kelimeleri telaffuz etmeyerek dudaklarımızı bile kıpırdatmadan yalnız gözümüzle ibarenin manasını kavramamız demektir. Geçen nüshada neşrettiğimiz makalede izah edildiği vechle esasen kıraat ‘yazılı olan fikirlerin manasını kavramak’tır. Biz ibareyi teşkil eden kelimeleri telaffuz ederek de manayı kavradığımız gibi dudaklarımızı kıpırdatmadan yalnız cümlelere göz gezdirmekle de onu kavrarız. Yakın vakte kadar her yerde mekteplerde yalnız cehren kıraata ehemmiyet verirler, talebenin ‘sükûti kıraat’te maharet kazanması meselesini ihmal ederlerdi. Hâlbuki hayatta en çok müracaat ettiğimiz kıraat tarzı cehren kıraat değil sükûti kıraattır. Bugün vasati bir adam gazete, mecmua veya kitap okurken nadiren cehren okumaya ihtiyaç görür. Ekseriya sükûti kıraat tarzını ihtiyar eder. Hâlbuki her nev ‘maharet’ler gibi ‘sükûti kıraat’ melekesi de temrin ile inkişaf ettirilebilir. Mektepler bu tarz kıraatı ihmal etmekle fertler hayatlarında her zaman müracaat mecburiyetinde buldukları bir kıraat tarzında ilelebet acemi kalmaya mahkûm ediyorlar demektir. Çünkü biraz sonra izah edeceğimiz vechle ‘sükûti kıraat’ tarzı usulü dairesinde inkişaf ettirilirse insan okuduğunu daha çabuk ve çok daha iyi kavrayacak bir hâle gelir ve dudağını kıpırdatmak, boğazını beyhude yormak gibi fazla vakit sarfına da mecbur kalmış olmaz.

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

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

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

Hasılı hangi nokta-i nazardan bakılsa bugün ferdin çok okumak ihtiyacında olduğu görülür. Okurken ferdin okuduğunu çabuk kavraması -yani sükûti kıraatta maharet kazanması- en mühim bir meseledir. Çünkü bugün vasati bir adamın okuyacağı

eserler hem çoğalmış hem de muhtelif cephelere dal budak salmıştır. Okunacak şeyleri çabuk ve iyi kavramadıkça okumaktan beklenen gaye elde edilmiş olmaz.

Vasati bir vatandaşa ‘sükûti kıraat’ın ne kadar lazım olduğunu izah için Şikago Darülfünunu terbiye müderrisi müteveffa Parker’ın getirdiği şu misal şayan-ı dikkattir: 1918 kanun-ı sanisinde Amerika’nın umumi harbe girmesinden dokuz ay geçmiş bulunuyordu. Amerika harbiye vekâletinin bu devreyi müsmir bir surette geçirip geçirmedığı meselesi birçok kimseleri ve bu arada gazeteleri işgal ediyordu. Muhtelif gazetelerin mütekabil neşriyatı bu mesele üzerine halkın fevkalade alakasını celbetmişti. Bir gün harbiye vekili, bir vesile bularak mebuslar ve sair zevat huzurunda uzun bir nutuk irad etti. Nutkun iradı bir gün sürmüştü. Harbiye vekili, nutkunda harp hazırlıklarının geçirdiği safhaları izah etti ve ‘halkın bizzat vakaları görerek ona göre kendi kendisine hüküm verebilmesi için’ bu izahatı vermeye ihtiyaç gördüğünü ilave eyledi. Bu nutuk ertesi gün gazeteler tarafından aynen neşrolundu. Gazetelerde ufak harflere üç sahifelik bir yer işgal ediyordu. Bir kadın, bu nutku ailesi efradına cehren okumaya karar verdi ve okumaya başladı. Aradan kırk beş dakika geçtikten sonra yorulduğu için okumayı bırakmaya mecbur oldu. Kadın, kırk beş dakika zarfında nutkun ancak beşte bir kısmını okumuştü. Aile efradından sükûti kıraatta mahir olan bir başkası nutkun gerisini sükûti kıraat tarzında okumaya karar verdi ve nutkun kalan beşte dört kısmını yine kırk beş dakika içerisinde okuyarak bitirdi. Şu suretle sükûti kıraatta mahir olan zat, nutkun beşte dört kısmını (cehren okuyan zatın ancak beşte bir kısmını okuyabildiği bir zaman zarfında) okumuş ve hazmetmişti. Profesör Parker, bu meseleden bahsederken diğer bir noktaya temas ediyor: Nutkun gazetede intişarının ertesi gün üç Amerikalı genç, harbiye vekilinin nutkundan bahsederken nutku saçma bulduklarını ileri sürmüşler, neresini saçma buldukları kendilerine sorulunca esasen nutku tamamen okumadıkları, yalnız hükümete muhalif bir fırkaya mensup bir gazetenin nutuk hakkında yazılmış birkaç satırlık mülâhazasını okuyarak buna istinaden nutku saçma buldukları meydana çıkmıştı. Profesör Parker, bunun üzerine ‘hâlbuki harbiye vekili vatandaşların bu hususta tenevvür etmeleri ve vakalar üzerinde kendi kendilerine hüküm verebilmeleri için vakaları olduğu gibi tafsil ve izah etmek istediğini söylemişti’ diyor ve üç gencin vatani bir meselede kendi kendilerine o meseleyi tahkik ederek hüküm vermeleri imkânı varken bi-taraf olmayan bir gazetenin birkaç satırlık yazısına istinaden mesele hakkında mütalaa dermiyan etmeleri hakiki vatanperverliğe mugayir olduğunu anlatmak istiyor.

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

- 1- Her gün aşgari bir gazete okumak mecburiyetindedir. Hem muallim hem vatandaş sıfatıyla memlekette ve hariçte tahaddüs eden vakalar ve umumi meselelerle alakadar olmaktan istigna göstermez.
- 2- Edebî, içtimaî meselelerden bahis haftalık, on beş günlük veya aylık mecmualardan hiç olmazsa birisini takip etmesi icab eder.
- 3- Okutacağı derslere ait olarak evvelce çıkmış veya yeniden çıkan en mühim kitaplarla risaleleri okumak zaruriyetindedir.
- 4- Terbiye ve usul-i tedrise dair yazılmış meslekieserlerle mecmuaları da bittabii takip etmesi elzemdir.

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

6- Günün en mühim millî ve içtimaî meselelerine dair yazılmış ciddi eserleri takip etmeye mecburdur.

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

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

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

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

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

dördüncü vaziyette ‘flowers’ kelimesinin ‘e’si üzerine dikildiği sırada çocuğun dudakları ‘wreath’ kelimesinin ‘a’sına kadar olan kısmı telaffuz ettiği görülmüştür.

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

İhsan Bey daha önce kaleme aldığı “*Kıraat Hakkında Bazı Tetkikler*” yazısına da atıfta bulunarak sessiz okumanın sesli okumaya göre üstünlüğü olarak “göz-ses genişliğine” değinmekte, sessiz okumada gözün daha az durumlarda bulunarak ifadeyi daha geniş olarak kavradığını ve zihnin de bu hızlı okumayla daha çabuk anlama ulaştığını belirtmiştir. Daha çabuk anlamaya ve kavramaya yönelik olan sessiz okuma yönteminin öğrenciye kazandırılması ve geliştirilmesi okuma eğitiminin en önemli amaçlarındanır.

İhsan Bey yazının devamında sesli ve sessiz okumaya okullarda okuma derslerinde beraber yer verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. İlk sınıflardan itibaren okuma öğretiminde yer verilmesi gereken sessiz okumada göz dışında dudak, dil ve boğaz gibi organların hareketine izin verilmemelidir. Sessiz okumayı gözün aldığı hareketler kadar etkileyen bir başka husus da okunan metnin niteliğidir. Okuyanın ilgisini çeken metinler daha çabuk okunurken daha soyut düşüncelerin yer aldığı metinler daha geç okunur. Metni okuma amacı, okuyucunun dikkati, motivasyonu gibi içsel etkenler dışında, harflerin puntoları, baskı kâğıdının kalitesi gibi dışsal etkenler de sessiz okuma hızını etkileyen hususlardır (1928 b: 7-13):

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

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

-Hayır. Hayatta sükûti kıraatın ehemmiyeti olduğu için şimdiye kadar mektepte ihmal edilmiş olmasını muvaffak bulmuyoruz ve elimizden geldikçe mekteplerde sükûti kıraata da mühim bir mevki ayırmayı zaruri görüyoruz. Yalnız bundan cehren kıraatın büsbütün mekteplerden kaldırılması veya ihmal edilmesi fikrinde olduğumuz anlaşılmalıdır. Çocuklar hayatta icabında bir şeyi cehren okumak zaruretinde de kalacaklardır. Binaenaleyh mektepte okurken kelimeleri dürüst okumak ve manalarını iyi kavramak itiyatlarını almaları icap eder. Zaten aşağıda

arz edeceğimiz vechle sükûti kıraat tarzında ders verdiğimiz zaman da icabında cehren kıraat tarzından da istifade edeceğiz.

2- Çocukları sükûti kıraata ne zaman başlatacağız?

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

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

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

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

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

2- Okuduğu ibarenin manası çocuğun seviyesinde bulunmalıdır.

3- Okutulan parça, çocuğun alakasını celp edecek derecede cazip olmalıdır.

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

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

1- İlmi tecrübelerin verdiği neticeye nazaran her ferde sükûti kıraat melekesinin inkişafı için birinci şart, bu ferdin sükûti kıraat tarzında temrinler yapmasıdır. Bir insan, bisiklete binmeyi bisiklete binerek, yüzmeyi yüzerek, Fransızca söylemeyi Fransızca söyleyerek, dikiş dikmeyi dikiş dikerek ve doğru düşünmeyi doğru düşünme düşüne öğrendiği gibi sükûti kıraatta sürat ve mahareti sükûti kıraat temrinlerine devam ederek kazanır.

2- Sükûti kıraat tarzında ilerlemenin mühim bir şartı da okurken yalnız gözle mananın kavranılmasına ehemmiyet verilerek bu esnada dudak, dil veya boğazda hiçbir harekete meydan vermemektir. Bazıları sükûti kıraat esnasında dudaklarını kıpırdatmaktan veya dudakları kapalı bile olsa dillerini hareket ettirmekten veya hançeresini zorlamaktan kendilerini alamazlar. Yapılan ilmi tecrübeler gösteriyor ki bu nev hareketler ibarenin süratle okunmasına ve mananın süratle kavranılmasına hail olmaktadır. Sükûti kıraatta süratle ilerlemek için dili, dudağı,

boğazı kıpırdatmamak kâfi değildir. ‘İçinden okuma’ tabiriyle ifade edebileceğimiz bir hâle de meydan vermemek lazımdır. Biz esasen mananın yalnız gözle kavranılması meselesinde hiç idmanımız olmadığı için en seri okuyamız bile tasavvut uzuvlarından hiçbirini kıpırdatmasa bile ibareyi ‘içinden okumak’ itiyadından vazgeçmeyerek ve garibi şu ki suret-i mahsusada ihtara maruz kalmadıkça ibareyi içinden okuduğunun farkına bile varmıyor. Bu itiyat baki kaldıkça süratle sükûti kıraatta ilerlemeye imkân yoktur. Çünkü dudak, dil, boğaz hareketleri içinden okuma vaziyeti ibarenin gözle süzülerek manasının kavranılmasını adeta eşkâl ediyor.

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

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

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

6- Sükûti kıraatta sürat ve betaet bir de kıraat mevzusunun ne gibi bir gaye ile okunduğuna göre de değişir. Okuyan çocuk okuduğu parçanın en ufak teferruatının bile kendisinden sorulacağını bildiği zaman bittabii yavaş okumak zaruretini duyar. Parçanın yalnız umumi manasından mesul olacağına kani olduğu vakit daha çabuk



okur. Talebeyi seri bir surette sükûti kiraata alıştırmak için bedayette kendilerinden parçanın umumi manasını sormakla iktifa etmeli, talebe seri kiraatta maharet kazandıkça parçadaki tali teferruata ait noktaları kendilerine sormalıdır.

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

8- Mananın kavranılmasındaki süratte çabuk okumak üzerine tesir icra eder. Okumak, 'yazılı olan fikirleri kavramak' demek olduğuna göre okuyan kimsenin fikirlerin timsalleri olan kelimeleri derhâl tanıyıp manaya intikal kudretini haiz olması bittabii çabuk okuması üzerinde mühim bir âmildir. Çocuğun okuyacağı şeyler kendisi için ne kadar sühuletle hazmı kabil olursa çocuk onları o kadar süratle kavrar.

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

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

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

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

13- Her ferd için sükûti kıraatta elde ettiği neticenin tespiti ne kadar faideli ise bir sınıfa müdavim bütün talebenin istihsal ettikleri neticeleri havi grafikler tertibi de talebeyi sükûti kıraatta azami muvaffakiyete sevk için o kadar ve belki daha mühim bir amildir. Bir sınıfa müdavim talebenin muvaffakiyet neticelerinin grafiklerle gösterilmesi o sınıfta en çok ve en az muvaffak olanları bir bakışta gösterir. Bu hâl hem çok muvaffak olanların hem de az muvaffakiyet gösterenlerin yeni bir terakki hamlesi atmaları için mühim bir saiktir. Çok muvaffak olanlar muvaffakiyetlerini yükseltmek, az muvaffakiyet gösterenler buldukları aşağı mevkiden kendilerini kurtarmak için cehd ederler. Bir sınıf için umumi grafikler tertibi bir sınıfın muhtelif şubelerini birbiriyle veya bir sınıfı diğer bir sınıfla veya bir mektebin muhtelif sınıflarını diğer mekteplerin mukabil sınıflarıyla mukayeseye müdar olur. Bir sınıfın topluca müsabakaya girmesi içtimai bir rekabete saik olmak itibariyle ferdi rekabetten çok daha müesser ve çok daha faidelidir.

Sükûti kıraatta sürat ve muvaffakiyet, saydığımız amillerden başka bir de harflerin puntoları, kâğıdın parlak veya mat olması gibi maddi cehtlerle alakadar olduğu gibi diğer taraftan karinin aksülamel husule getirmek hususundaki fitri kabiliyetine göre de değişir. Mamafih bilhassa bu son cihetin tadili muallimin iktidarı dâhilinde olduğu için bir mesele üzerinde ısrar etmeye lüzum görmüyoruz.

İhsan Bey makalenin devamında sessiz okumayı ilerletmek için öğretmenlere tavsiyelerde bulunmuştur (1928 b: 13-19):

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

1- Seri sükûti kıraat temrinleri

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

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

Şimdi bu temrinlerin nasıl yaptırılacağını arz edelim

1- Seri Sükûti Kıraat Temrinleri

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

Biz burada ilk mekteplerin ilk sınıflarında çocukları sükûti kıraata nasıl başlatacağımızı izah etmeyeceğiz. İlk mekteplerde cehren ve sükûti tarzda kıraata nasıl başlatılacağı ayrı bir meseledir ki ayrı bir makaleye mevzu teşkil edebilir. Bizim burada şimdilik yapmak istediğimiz, ilk mektebin son sınıflarıyla orta

mekteplerde ve daha yüksek müesseselerde seri sükûti kıraat temrinlerini nasıl yaptırmak lazım geleceğini izahtır.

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

Sükûti kıraat temrinlerinde intihap edilecek parçanın büyük bir ehemmiyeti vardır. Sükûti kıraat tarzında okunacak parçanın okuyanın seviyesinde, onun için cazib ve alakabahş olması ve manası kolayca kavranılabilecek bir surette yazılmış bulunması lazımdır. Bir hikâye, bir sergüzeşt, bir seyahatname ile bir hesap, haber, felsefe kitabı aynı derecede seri sükûti kıraat temrinine elverişli değildir. Bir hikâye veya sergüzeşt kabilinden eserler seri sükûti kıraat temrinlerine ne kadar münasip ise riyaziyat veya felsefe kitabı da o kadar münasip değildir.

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

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

İşte tettebbu hayatında takip edilecek bu tarza orta mekteplerle lisede de talebeyi alıştırmak lazımdır. Şimdi seri bir surette sükûti olarak çocuklara okutacağınız parçayı intihap ettiniz. Onlara okutmadan evvel kendilerine güç gelecek bir fikir veya kelime olup olmadığını düşüneneceksiniz. Siz talebenizi bittabii tanıyorsunuz. Onlara güç gelecek kelimelerle fikirleri tabiatıyla siz herkesten iyi takdir edersiniz. Böyle bir fikir veya kelime varsa evvela onları çocuklara anlatmak müşkilatı izale

etmek lazımdır. Fakat bunlar üzerinde uzun uzadıya vakit geçirmek doğru değildir. Yarım saatlik bir seri sükûti kıraat temrinin başlangıcında güç noktaların halli için azami beş dakikadan fazla vakit sarf etmeniz doğru değildir. Eğer o parçada çocuklara güç geleceğini tahmin ettiğiniz kelimeler veya fikirlerin onlara hazm ettirilmesi için beş dakikadan fazla bir zaman geçecekse o hâlde o parça çocuklarca sükûti kıraat tarzında okunmaya müsait değil demektir.

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

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

Sonra okudukları parçanın manasını kavrayıp kavramadıklarını anlamak için kendilerine sualler sorarsınız. Bu suallere ya tahriren veya şifahen cevap alırsınız. Bu cevaplar, parçanın şayan-ı dikkat noktalarını talebenin ne derece kavradıklarını size gösterir. Talebe cevapları arasında bittabii birbirine uymayan noktalar da bulunacaktır. Bundan bilâ-istifade talebe arasında meseleyi münakaşa edersiniz. Bir fikri muhtelif surette anlamış olanlardan her biri o parçanın evvelce sükûti olarak okuduğu kısmını bu defa cehren okur ve fikrini teyid etmeye çalışır. Bu sırada arkadaşları onun o fikri iyi kavrayıp kavramadığını alâka ile takip ederler. Mesele bütün talebenin nazar-ı dikkatini celb edecek bir şekil almış olur.

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

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

## 2- Tasavvutu Azaltma Numuneleri

Tasavvutu azaltma temrinlerinden ne kastettiğimizi yukarıda arz etmiştim. Bir insanın sükûti kıraat tarzında okurken dudaklarını ve dilini kıpırdatması süratle okumasına mani olur. Dudağını ve dilini kıpırdatmasa bile kelimelere göz gezdirirken onları içinden okuması da yine süratle okumasına manidir. Binaenaleyh çocuklara bir taraftan seri sükûti kıraat temrinleri yaptırılırken onların kıraat esnasında ağız, dil kıpırdatmamaları ve içlerinden kelimeleri okumamaları için de temrinler yaptırılmalıdır. Bunun için çocuklara sükûti kıraat esnasında dudaklarını ve dillerini oynatmamalarını, kelimeleri içlerinden okumamalarını tenbih edersiniz. Bu itiyadı almaları için şuurlu bir surette dikkat etmelerini kendilerine telkin ederseniz bu nev hareketlerin ve içinden okumanın seri okumaya engel olduğunu anlatırsınız. Diğer taraftan sükûti kıraat tarzında bir parçayı okurken dudaklarını veya dillerini oynatıp oynatmadıklarına dikkat eder ve bu itiyadı muhafaza edenlere ihtaratta bulunursunuz. Dudağını, dilini kıpırdattığı hâlde kelimeleri içinden okuduğunda şüphe ettiğiniz talebe varsa onları da bu itiyattan kurtarmaya çalışırsınız.

## 3- Kavrama Sahasının Genişletilmesi Temrinleri

Geçen nüshamızdaki “Kıraat Hakkında Tedkikler” makalesinde izah ettiğim gibi biraz evvel de arz eylediğim vechle göz okurken ibareyi mütemadi bilâ-inkita bir surette görmez. Göz ibare karşısında kalınca bir defa dikilir, ibarenin diğer bir kısmını kavrar ve böylece vaziyet değiştirerek aldığı her yeni vaziyette ibarenin başka bir tarafını görür. Kari, gördüğü kelimeleri evvelden iyi tanıyorsa, okuduğu parça kendi seviyesinde ise bir vaziyette gözün kavradığı saha, daha geniş oluyor. Bilakis kari tanımadığı, alışmadığı kelimelerle karşısında kalırsa gözünün her vaziyette kavradığı az oluyor. Kavranılan saha ne kadar geniş olursa kıraat da o kadar seri olur. Diğer taraftan her vaziyette göz, ne kadar az durursa yine kıraat o kadar seri olur. Gözün bir vaziyette çok durması oradaki kelimeyi kavramaya çalışmasından neşet etmektedir. Eğer kelime, karinin bildiği, görmeye alıştığı bir kelime ise göz o kelimeyi süratle kavrayacağından o vaziyette çok durmaz. Binaenaleyh biz çocukların seri okumasını istiyorsak onlara okutacağımız parçalardaki kelimelerin onların çok iyi tanıdığı ve görmeye alıştığı kelimeler olmalı, fikirler de kendi seviyelerinden yüksek olmamalı. Okunulan parça, alakabahş bir eser ise çocuğun süratle kavraması işi bittabii daha kolay olur. Tecrübe göstermiştir ki sükûti kıraat tarzında karinin bir vaziyette gözünün kavradığı saha cehren kırattakine nispetle daha geniş oluyor. Her vaziyette de gözün durduğu müddet daha az oluyor. Sükûti kıraat tarzında cehren kıraata nispetle bir parçanın daha seri okunmasının sebebi budur. Mamafih yine tecrübe göstermiştir ki bir insan bir ibarenin bir vaziyette daha geniş bir sahasını kavramaya cehd ederse gittikçe kavradığı saha, daha ziyade genişleyebiliyor. Binaenaleyh bir ibarenin daha geniş bir sahasını kavramak için çocuklara temrinler yaptırılması çok lazım ve faydalıdır. Bunu temin için terbiyeciler birer kart üzerine çocukların tanıdığı ve bildiği kelimelerden cümleler yazılıp kendilerine bir hamlede okutulmasını tavsiye ederler. Karilere yazılan cümleler çocukların önünde kısa bir zaman tutulur ve derhâl çekilir. Karta ne yazılı olduğu kendilerinden sorulur. Bedayette kartlara yazılan cümleler kısa olmalı, yavaş yavaş daha uzun cümleler intihap edilmelidir. Çocuklardan okudukları cümleyi tahriren yazmaları da istenebilir. Talebe arasında cümleyi en seri okuyanların tayini için müsabakalar tertip edilir. Bu suretle o cümleleri daha seri okumak için talebe arasında alaka uyandırılmış olur. Böylece uzun cümleleri bile sükûti olarak seri bir surette okumaya – gözle o cümlelerin manasını kavramaya talebeyi alıştırmış olursunuz. Sinemada buldukları zaman sinema perdesine aksettirilen cümleleri cehren değil sükûti olarak okumalarını tenbih edersiniz.

Şunu da arz edelim ki talebesine iyi bir usulde seri sükûti kıraat temrinleri yaptırmakta muvaffak olmak isteyen bir muallimin evvela kendisinin seri sükûti kıraat temrinlerine alışması lazımdır. Sükûti kıraat tarzında bir parçayı okurken dudaklarını kıpırdatmamalarını sık sık tembih eden bir muallim, bu hususta talebesine imtisal numunesi onun mesaisi akamete mahkûm kalır.

İhsan Bey, öğretmenler için öğrencileri seri bir şekilde sessiz okumaya alıştırmak üzere yapılması gerekenleri listelemiştir. Bunun için yapılabilecek alıştırmalar üç kısma ayrılmıştır. Sessiz okuma çalışmalarına ilkokulun ilk sınıflarından itibaren yer verilmeli, ilk mektebin son sınıfı ve orta mektepte ise sessiz okumaya çalışmaları arttırılmalıdır. Sessiz okumalarda okunan parçaların türünün okumanın hızı ve sürekliliği için oldukça önemli olduğunu belirten yazar, sessiz okuma yanında okuma yöntem ve tekniklerinden göz atarak okuma ve işaretleyerek okumanın da parçanın ana fikir ve yardımcı fikirlerinin kavranmasında kullanılabileceğini belirtmiştir. Sessiz okuma çalışmalarından sonra öğrencinin okuduğu metni anlatması, özetlemesi, metnin ana fikir ve yardımcı fikirlerinin söylemesi istenerek öğrencinin anlayıp anlamadığı denetlenmelidir.

Sessiz okumayı aksatmamak için öğrencilerin dudak-dil kıpırdatmalarını olabildiğince engellemelidir. Yazar, “Tasavvutu Azaltma Numuneleri” başlığıyla bu konuya değinmiştir. Bu maddeye ek olarak yazıyı parmakla veya kalemle takip etme, baş ve gövde hareketleri de sessiz okumayı engelleyen davranışlardır.

Öğretmenin sessiz okumayı geliştirmek için uygulayabileceği bir diğer yöntem “kavrama sahasının genişletilmesi”dir. Okuyucunun görme alanı, okunan metnin anlamını kavramayı ve okuma hızını etkilemektedir. Kavranılan saha ne kadar geniş olursa okuma da seri olmaktadır. Bu bağlamda okuyucunun tanıdığı, karşılaştığı kelimeler okuma hızını attırırken, bilinmeyen kelimelerin çokluğu ve okunan parçanın okuyucunun seviyesinden yüksek oluşu kavrama sahasını daraltarak okuma hızını azaltmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerin görme sahalarını genişletmek adına yapabileceği uygulamalardan bahseden yazar, sessiz okuma hususunda öncelikle öğretmenin örnek davranışlar göstermesi gerektiğini vurgulamıştır.

İhsan Bey’in “*Sükûti Kıraat*” başlıklı yazısı günümüzde de okuma yöntem ve tekniklerinin en önemlilerinden olan sessiz okumanın ilkelerini ve sınıf içi uygulama biçimlerini, öğretmenlere düşen görevleri açıklayıcı bir makaledir. Son yıllarda gelişmiş ülkelerin çoğunda uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma göre, zihinsel ve dilsel becerilerin gelişimine en çok katkı sağlayan faaliyetlerden biri okumadır. Özellikle ilköğretimin ilk kademesinden itibaren en çok yer verilen okuma teknikleri sesli ve sessiz okumadır. Son yıllarda yapılan okuma araştırmaları sesli okumanın sessiz okumaya göre öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini daha çok geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar ilköğretim düzeyinde okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından sesli okumanın daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır. Sessiz okuma konusundaki görüşler 1990’lı yıllara doğru tekrar değişmeye başladı. Yaklaşık yirmi yılın değerlendirmesini yapan araştırmacılar, okullarda sessiz okumayla

hızlı ve sistemli okuma yapıldığını, ancak anlama becerilerinin yeterince gelişmediğini, hatta sessiz okumanın yüzeysel ve ritmik okumaya neden olduğunu, bu tehlikeden öğrencileri kurtarmak için her iki okumaya da ağırlık verilmesi gerektiğini belirttiler. Bazı araştırmacılar önce sesli ardından sessiz okumaya gidilmesi gerektiğini, birinin yerine diğersinin konulmamasını önerdiler (Güneş,2011:8-9). Charmeux (2003) ise sesli okumanın ayrı bir alan olduğunu, dil öğretimine zenginlik getirdiğini, sessiz okumayla karşılaştırılmaması gerektiğini belirterek sesli okumanın önemini ve yararlarını açıkladı. (akt: Güneş, 2011:9). Sesli okuma, öğrencinin okuma sürecini izlediği, kontrol altında tuttuğu, yönlendirdiği, ses, vurgu, tonlama, sözcüğü tanıma ve anlama, konuşma, dinleme becerilerini geliştirdiği bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz ki okuma derslerinde hem sesli okuma hem de sessiz okuma çalışmalarına gerektiği ölçüde yer verilmelidir. İhsan (Sungu) Bey de kaleme aldığı “*Sükûti Kıraat*” makalesi ile sessiz okuma yönteminin yararları ve bu yöntemle okuma derslerinde yer verilirken nelere dikkat edilmesi gerektiği hususunda Cumhuriyet öğretmenlerine yol gösterici olmayı hedeflemiştir.

Okuma ile ilgili tanımlar okumanın iki temel yönüne işaret etmektedirler. Bu iki temel nokta karmaşık bir süreç olan okumanın fiziksel ve zihinsel süreçleridir. Görme, seslendirme yönüyle fiziksel bir süreç olan okuma eylemi, kavrama, anlamlandırma yönüyle de zihinsel bir süreçtir. İhsan (Sungu) Bey, “*Kıraat Hakkında Tetkikler*” yazısında okumanın zihinsel ve fizyolojik yönüne, yurtdışında yapılan araştırmalar ilgili araştırmalar doğrultusunda değinmişti. Okumanın zihinsel ve fizyolojik yönüne değinen bir başka makalede Mustafa Şekip (Tunç)’in *Hayat*’ta yayımlanan 8 Kasım 1928 tarihli “*Kıraatin Ruhiyâtı*” makalesidir. Bu makale aynı zamanda Latin harflerinin kabulü sürecinde okuma faaliyetini irdelemiştir. Yazar, okumayı farklı bir alfabe ile öğrenecek kişiler için okumanın ilk zamanlarda anlam yönüyle zarara uğrayabileceğini söylemiş; okuma mekanizması otomatikleştikçe zihnin serbest kalarak hız ve anlamı bir arada yürüteceğine değinmiştir (1928:2):

Kıraatte gözlerin nasıl hareket ettiği de tetkik edilmiştir. Göz okurken her harfin üzerinde durarak hareket etmeyip birkaç harfi birden kavrar. Seri kırata yaklaşıldıkça bu hareketlerin adımları da açılır. Dikkat de iyi olursa bu adımlar büsbütün genişler. Kıraat yalnız gözün durduğu esnalarda olur; gözün hareketleri esnasında yalnız boz bir gölge görünür. Durmalar hareketlerin on ikide biri kadar kısa olur. Dikkat daima öne doğru gittiğinden soldan sağa doğru kavranan mesafe, sağdan sola doğru kavranabilecek mesafeden daha çoktur. Kelimelerin ilk kısımları son kısımlarından daha telkin edicidirler.

Dikkat metnin manasından ziyade harflere takıldığı zamana göz hareketleri çoğalır. Kolay bir metin okuduğumuz zaman kıraat sahası, harfleri vuzuhle idrak sahasını aştığı gibi göz de kelimelerin başında değil daima ortalarında duraklar.

Seri kıratatta birbirlerine benzeyen kelimelerden birini diğeri yerine okumak çok olağandır. Kelimelerin boyu ve eni çok mühim bir rol oynar. İlk harfler, majisküller, satırı aşağıdan ve yukarıdan aşan harflerle, enli ve çok bacaklı harfler diğers harflerden daha galip bir tesir yaparlar.

Bazı kıraat hatalarının sebepleri hasselerimizden bazıları da metin veya zihin hâlimizden gelir. O hâlde kıraatta bir mekanizmanın yani itiyadın bir de zihni faaliyetin hissesi vardır, kıraat bu iki faaliyetin imtizaçları ile olur.

Okuma, insanın anlama ve en önemli bilgi edinme yollarından biridir. Yaşamamızın belli bir aşamasında başlayıp biten bir etkinlik değildir. Araştırmada incelen süreli yayınlarda okumanın daha çok formal yönü üzerinde duran makaleler olduğu gibi okumayı yaşam boyu kullanılacak bir araç olarak yorumlayan, okumanın anlamı üzerine kaleme alınan yazılar da bulunmaktadır. Bunlardan biri de *Hayat Mecmuası*nda Mehmet Emin tarafından kaleme alınan “Okumanın Manası” başlıklı yazıdır. Bu makalede yazar, “okumayı öğrenmek” ifadesini ilk mektepteki anlamı ile harfleri birleştirerek okumadan ziyade farklı bir anlam boyutu olarak okumayı duyarlılığı, düşüncüyü geliştirici eleştirel bir eylem olarak ele almıştır (1928a:106-109):

İlk mektepte okuma öğrenmek “tabirine verilen mana o kadar umumileşmiştir ki her gazete ve her mecmua okunacak şeylere dair muntazaman müellifler neşrettikleri hâlde bu gazete ve mecmualardan hiç biri nasıl okumalı mevzusu üzerine makale neşretmemektedir. Yine anladık ki kitaplar hakkında birçok kitaplar neşrolunduğu, hangi kitapları okumamız ve neden bunları okumamız lazım geldiğine dair birçok neşriyat yapıldığı hâlde nasıl okumamız icap ettiğini bize bildirecek neşriyat ya hiç yok veya pek azdır. Yine anladık ki okumak “ahz” bir hareket olmaktan ziyade “mübdi” bir “vetire”dir. Okumanın ibdâ’i bir mahiyeti haiz olması, sırf bediimanası değil aynı zamanda hayatiyati manasıylaadır. “Okumak” fiili tamamen şahsî, hülâsa okumak hayatın bir şeklidir.

(...)

Şimdiye kadar verdiğimiz izahattan şu neticeyi çıkarmak istiyoruz: biz kendi tecrübelerimize istinat ederek okuruz. Biz evvelce gördüğümüz, işittiğimiz kokladığımız hissettiğimizden istifade ederek okuruz. Biz evvelce almış olduğumuz heyecanı, yaşadığımız aşkı, geçirdiğimiz korkuyu duyduğumuz nefreti duyarak okuruz. Yaptığımız müşahedelere ve bu müşahedelerden çıkardığımız neticelere, elde ettiğimiz fikirler üzerine kurduğumuz mefkûrelere göre okuruz.

(...)

“Okumayı öğrenmek” hakiki manasıyla zihni yetilerimizi genişletmek ve o yetilerimizi mübdi’ane bir tarzda kullanmayı öğrenmek demektir. Biz okurken muharrirden bir şey alırız. Fakat bu alışımız muharririn bize anlattığını doğrudan doğruya almak şeklinde değil, belki muharririn eski tecrübelerimizden yeni bir tarzda istifade etmememiz için bizi teşvik etmesi suretinde tezahür eder.

Yazar, okuma uğraşını yaşam boyu kullanılan bir araç olarak görmüş ve okumanın işlevleri üzerinde durmuştur. Yazara göre, en temel bilgi edinme yollarından biri olan okumanın işlevi ve niteliği ayrı bir önem taşımaktadır. Okuma eyleminin okur, metin ve yazar arasında etkileşimli bir süreç olduğunu belirten yazara göre okur, okuma eyleminde çok boyutlu bir etkinlik içinde olmaktadır, çünkü okuyucu okurken düşünür,



okuduklarını içselleştirir, kendi yaşantı süzgeçlerinden geçirir ve bilgiye ulaşır. Genel olarak düşünüldüğünde de insan hayatında okuma ediniminin amacı da budur. Bu bağlamda okuma eğitiminin, eğitimin her kademesinde çok iyi yapılması ve öğrencilere en önemli bilgi edinme yollarından biri olan okumanın öneminin kavratılması gerekmektedir.

Geleceğin toplumunun “öğrenen toplum” olduğu, sürekli öğrenmenin şart olduğu günümüzde, insan hayatı boyunca okuma becerisinin önemi ve işlevi daha da artmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi, tüm öğrenme/ öğretme süreçlerinde, bireyin iletişim becerileri geliştirebilmesinde ve dili etkili kullanmasında, dijital ortamları daha etkili ve aktif kullanma becerisi geliştirebilmesinde önemli bir yere sahiptir. Çalışma kapsamında incelenen makalelerin, okumanın fiziksel ve zihinsel boyutu, okuma yöntem ve teknikleri, akıcı okuma, söz varlığının önemi gibi hususlarda çağdaş yaklaşımlarla paralel olduğunu söylemek mümkündür. Geçmişteki uygulamaların, yaklaşımların bilinmesi, günümüzde okuma eğitimi programlarının ve kazanımlarının yapılandırılmasında ve bireyin çağa uygun okuma becerileri kazanabilmesinde etkili olacaktır.

#### 4.1.3. Yazma Eğitimi ile İlgili Bulgular

Yazma eğitimi ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 4’te listelenmiştir.

Tablo 4. Yazma Eğitimi ile İlgili Makaleler

1.	Cemal Gültekin (Ocak 1922). Yazı İdmanatı: Kitabet Hataları. <i>Dilek Mecmuası</i> , 14, 8-9.
2.	Hasan Fehmi (Haziran 1923). Usul-ı Tahrirden Tevsi-i Mevzu Hakkında Bir Ders, <i>Dilek Mecmuası</i> , (18),6-8.
3.	Sabri Cemil (1 Haziran 1927).Tahrirde En İyi Usul, <i>Terbiye</i> , 1, (4), 294-299.
4.	A.S. (31 Mart 1927). İlk Mekteplerde Tahrir Dersi, <i>Muallimler Birliği ( Kurtuluş Yolu)</i> , 1 (24), 299-301.
5.	M. Zeki (1 Şubat 1925a). Tatbikat Dersi (Bir Tahrir Dersi Örneği). <i>Yeni Fikir</i> , 1, (3), 22-23.
6.	M. Zeki (15 Şubat 1925b).Tahrir Dersi Numunesi. <i>Yeni Fikir</i> , 1, (4), 20-21.
7.	M. Zeki (1 Mart 1925c). Tahrir Dersi Numunesi. <i>Yeni Fikir</i> , 1, (5), 21-24.
<b>TOPLAM: 7 makale</b>	

İncelenen toplam 223 makale içerisinde yazma eğitimi ile ilgili 7 makale tespit edilmiştir. Yazma eğitimi içerikli makalelerin, toplam makalelere oranı % 3,1’dir.

Yazma ya da yazılı anlatım, zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir. Yazma; daha çok doğal bir süreçle edinilen dinleme ve

konuşmadan sonra, belli bir eğitimle okuma becerisiyle birlikte öğrenilen bir dil becerisidir (Zorbaz, 2014:109).

Yazma becerisi, ana dili öğretimi sürecinde öğrencilere bilgilerini düzenleme, zenginleştirme, düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı veren, önemli bir iletişim becerisidir. Bu iletişim becerisi asırlar boyunca uygarlıkların gelişmişlik düzeyini gösteren önemli bir etken olmuştur. Yazma becerisini kullanabilmek için Göğüş'e göre (1978:235), “*insanın bilgi kazanması, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanması*” gerekmektedir. Özdemir'e göre yazma (1991:121), “*Konuyu seçme ve sınırlandırma, bir amaca bağlama, söyleyecekleri belirleme, belirlenen düşünceleri bir plana bağlama, planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel etkinlikten*” oluşur. Yani yazma becerisi üst zihinsel becerilerin aktif olarak kullanıldığı karmaşık ve çok boyutlu bir beceridir.

Yazma becerilerinin etkileri sadece Türkçenin kullanımıyla sınırlı değildir. Yazma becerisinin, insanın tüm yaşamı boyunca kullanacağı ve hayatta önemli bir başarı kriteri olarak bireyin karşısına çıkacağı muhakkaktır. Bu nedenle geçmişten günümüze Türkçe Öğretim Programlarında yazma becerisinin geliştirilmesi temel hedeflerden olmuştur.

Yazma okullarda kazanılan bir beceri olduğundan Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren yazma becerisi, ilkokul ve ortaokullarda “ elifba” derslerinden sonra, “tahrir”, “imla ve yazı” derslerinde geliştirilmeye çalışılmıştır. 1926 İlk Mektep Türkçe Programı'nda tahrir dersine ikinci sınıftan itibaren iki saat süre ayrılmış ve yazma eğitiminin aşağıdaki ilkelere göre verilmesi gerektiği belirtilmiştir:

1. Kompozisyon konuları öğrencinin gelişim düzeyine ve ruh hâline uygun olmalıdır. Öğrenciler yabancı fikirler yerine kendi gördüğü, duyduğu ve bildiği şeyleri kendi kelimeleriyle yazmalıdır.
2. Kompozisyon ödevleri başlangıçta kısa cümlelerin yazımıyla gerçekleştirilir. Çocukların ortak beyan edecekleri fikirlerin düzenlenmesi şeklinde ortak yazma çalışmaları da yaptırılır.
3. Kompozisyon dersinin konularını çocuğun okulda veya okul dışında yaşadığı olaylar, hayat bilgisi dersinde anlatılan kısa hikâye ve masallar, okuma kitabında okunan parçalar oluşturur.
4. Kompozisyon ödevlerinin yapılmasında çocuklar mümkün olduğunca serbest bırakılmalıdır.
5. Öğretmenler, kompozisyon ödevlerini bizzat düzelterek hataları işaretlemeli, ödevleri düzeltirken yazım, fikir ve şive hataları sınıfta tartışılmalı ve öğrencilerin katılımıyla düzeltilmelidir.
6. Özellikle son iki sınıfta öğrenciye senet, mektup vb. türlerde de yazı yazma öğretilmelidir.
7. Kompozisyon dersi öğrenciye düzgün ve temiz yazma alışkanlığını kazandırmalıdır (MV, 1926: 38-39).

Bu ilkelere göre yazma dersleri öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri, yaşantıları dikkate alınarak kolaydan zora, basitten karmaşığa esas alınarak düzenlenmelidir.

Göğüş, (1978:241), “verilecek eğitimle öncelikle öğrencilerin hangi düzeyde olduklarının belirlenmesi, daha sonra gerekirse bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları ile öğrenciler arasındaki farklılıkların azaltılması için çalışılması gerektiğini” belirtmiştir.

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte okullarda yazı öğretimine önem verilmekte, Türkçe öğretim programlarında yazma eğitiminin ilkeleri niteliğinde maddeler yer almaktadır. Fakat yazma öğretiminde en önemli vazife öğretmene düşmektedir. Öğretmenin yazma öğretimine verdiği önem ve uygulayacağı yöntemler öğrencilerin duygu, düşünce ve bildiklerini yazılı olarak doğru ve güzel anlatmalarını sağlayacaktır. *Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu) Mecmuası*’nda 31 Mart 1927’de yayımlanan “*İlk Mekteplerde Tahrir Dersi*” adlı yazıda yazı dersinin önemine ve öğretmenin vazifesine dikkat çekilmiştir (1927:299):

İlk mekteplerde layık olduğu bir usul ile tedris edilemeyen bir ders varsa o da pek mühim olan tahrir dersidir. Bu dersin ehemmiyet ve kıymetine, çocuklar üzerinde bırakacağı tesire dair burada söz söylemesini lüzumsuz addedeceğim mevzum doğrudan mektepçi kardaşlarımla alakadar bulunduğu için bu hususu takdir etmeyen bulunamayacağı kanaatindeyim. Mekteplerde bu derse ait takip edilmekte olan usul ya doğrudan doğruya çocuklara herhangi bir mevzu verilmek ve oldukça izah edildikten sonra tevsi’ edilmesi talep olunmaktan ibaret kalır veyahut resmî, gayri resmî yazılacak bir numune gösterilerek defterlerine kayıt ettiriliyor. Çocukların buna hazırlayacakları cevabın neden ibaret kalacağını düşünelim!.. Çocuklar bu vazifeye dair evlerinde kalem bile almazlar, mektebe gelir gelmez tahrir dersi olduğunu anlayan açık göz bir efendi buna dair satırlık bir şey saçmalar, yanındaki diğer bir arkadaşı ben de seninkine bakarak yazıvereyim diye bir çare bulunur. Çocuktur vermemezlik yapamaz, diğer birisi ondan alıp kapıya itmek suretiyle o günün vazifesi bir efendinin kaleminden çıkmak üzerinde hazırlanır. Muallim derse girdiği zaman vazifelerinizi yaptınız mı der demez hepsi bir ağızdan evet yaptık muallim Bey deyip iftiharla uzatarak muallime teslim ederler. Muallim Bey de talebesinin çalışıklarına itimat ederek tashih edip iade eder. Aynı zamanda adı bir kağıt üzerinde yaptırılıp muallimin tashihinden sonra defterinize geçiniz emri veriliyor,geçiyorlar..Bu derste daha böyle pek çok usulsüzlük oluyor.Gerçi vazifesinin aşkı bir muallimi böyle usulsüzlüğe müsaade bulunamaz.Bu derse ait risaleler usul tedrisiler bulur,okur,muntazam bir usûl tahtında bu dersi tedris edebilir.Fakat ekseriyet itibariyle yazdığım gibi usulsüzlüğe tedrisat yapılmakta ve hiçbir netice elde edilememektedir.

Binâenaleyh bu dersin çocuklar için ne derece mühim ne kadar faydalı olduğu kabil inkârı mıdır? Bu kadar ehemmiyetli bir dersin tedrisatındaki noksanlık hiçbir zaman doğru değildir.

Burada yazar, ilk mekteplerde yazma derslerinde öğretmenlerin yaptığı bir yanlışta dikkat çekmektedir. Bu yanlış da yazma çalışmalarında yazma eğitiminin en önemli ilkelerinden biri olan kolaydan zora, basitten karmaşığa ve hedefe görelilik ilkelerine uyulmamasıdır. Okuma ve yazmanın öğrenilmesinden sonra cümle düzeyinde yazma eğitiminin verilmesi gerektiğine işaret etmiş ve tavsiyelerde bulunmuştur (1927:299-301):

Tahrir deyince; çocuklar muntazam ve süslü püslü bir şeyler yazacağını zan ediyor. Kalem eline alınca da böyle bir arzusuna ulaşamayacağını anlayarak yeise düşüyor. Tahrirden maksadım fikrinden geçen her düşüncüyü kalemiyle anlatabilmekten ibaret olduğunu talebenin zihnine yerleştirdikten sonra çocukları bu derste faaliyete geçirebilmek ve matlup gayeyi elde edebilmek için arz edeceğim usul- ı takip etmeği çok mühim ve faideli addediyorum.

Mâlum olduğu üzere bu ders ilk mekteplerin ikinci sınıfından başlıyor. Bu sınıfta gösterilecek tahrir dersi, tahrir olmaktan ziyâde şifahi olmalıdır. Çocukları selis ve sade bir lisanla düzgün cümleler söyletmeye alıştırmalı, mekalemeler yaptırmalı ve en çok lisanlarını tashih etmekle beraber tahtaya muallim tarafından yazılacak natamam cümleleri tamamlattırmaya, noksan kelimeleri buldurmaya ve bu suretle araştırma fikrini uyandırmaya çalışmalı, bu sınıfta henüz imla yazamayan çocuklara ayrıca mevzu vermek vazife ve tevsî beklemek doğru bir şey değildir. Üçüncü sınıftan itibaren artık vazife beklemek muvaffak olur. Evvela herhangi bir şeyi. Mesela-soba-mevzusu veriliyor. Bu mevzuya dair bir tertip yapılmalıdır.

1-Soba nedir? Sobayı hiç gördünüz mü? Bir kimseye karşı nasıl anlatmak lazım gelirse o suretle tarif edileceğini izah etmelidir.

2-Soba neden ve nerede yapılır?

3-Soba nerede ve ne hizmette kullanıldığı.

4-Soba çeşitleri ve sahi sobalar hangileridir?

5-Sahte muzır olan sobalar ve .....

6- Sobaların beşeriyete hizmeti.

Bu gibi çocuklara mevzunun neresinden bağlanacağını ne tertip üzere devam edileceğini öğretmek elbette lazımdır. Talebesini tertipsiz mevzunun tevsî'ine çalıştıran bir muallim yüzde doksan dokuz bu derste muvaffak olamaz. Çocukların fikrine tercüman olamayan kalemleri tertipsiz hareket ederse daha ilk satırında neresinden başlayacağını da şaşırır yazacak bir kelime bile bulamaz. Bir iki satırla vazifeyi bitirir. Tertibe bu şekilde alıştıran talebeye sonra tevsî usûlü öğretiliyor. Tevsî'inde evvela bir müsvedde yapılarak kendileri tarafından boyalı bir kalemle tashih edilmesine daha sonra vazife defterine kaydedip müsveddesinin dahi aynı sahifeye rabıtıyla muallimine ibraz ve iraesine mecbur tutulan bir talebenin bu dersinde az zaman zarfında elde edeceği muvaffakiyeti takdirlerle karşılar ve dolayısıyla vazifenin evinde yapıldığını kontrol etmiş bulunursunuz. Tahrir vazifesi olduğu günün gecesi acaba hangi talebe bu şekilde müsveddesini ve defterini hazırlamadan uyuyabilir mi? Bu şekilde yapılan tedrisatta talebe bu dersin baştan savma bir ders olmadığını ve fazlaca çalışmakla elde edilebileceğini idrak etmeyen talebe bulunur mu? İlk mekteplerde tahrir dersiyle alakadar meslektaşlarımızın takip edecekleri bu usûl ile tahrir dersinde çok muvaffak olacaklarından emin ve kaniyim.

Bu makalede ilkokuma yazma evresinden sonra yazma öğretiminin nasıl olması gerektiği konusuna değinilmiş ve öğrencilerden bir yazıyı geliştirme, genişletme hususunda beklentiye girilmeden önce onlarla, cümle tamamlatma, eksik kelimeleri buldurma gibi basit etkinlikler yapılmasını önerilmiştir. Yazma öğretiminde ön hazırlık çalışmalarının yapılması, öğretmenin öğrencilere dönüt vermesi gibi basamaklar, yazma

öğretimi sürecini başarıya ulaştıracaktır. Göçer (2010:273) “*Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir.*” ifadesi ile yazma eğitiminde amaca önem vermek gerektiğine dikkat çekmiştir. Ülper ve Uzun’un Raimes’den aktardığına göre bir eğitim ortamında yazılı metin üretimi gerçekleştirilirken öğretmen ve öğrencilerin yapabilecekleri etkinlikler, şöyle bir genel çerçeve içinde yerine getirilebilir (2009:423-424):

- Konunun saptanması
- Ön yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi
- Öğretmen tarafından notların, listelerin okunması ve öğrencilere öneriler sunulması
- Öğrencilerce taslak metnin ana hatlarının yazılması
- Öğrencilerce taslak metnin oluşturulması
- Taslak metnin öğretmen ve öğrencilerce okunması; içerik hakkında yorumlar yapılması ve öneriler sunulması
- Öğrencilerce ikinci taslak metnin oluşturulması
- Öğrencilerce kontrol listesine göre ikinci taslağın düzeltilmesi
- Öğretmen tarafından ikinci taslağın okunması ve iyi noktaların ve geliştirilebilecek düşüncelerin gösterilmesi
- Öğrencilerce üçüncü taslak metnin oluşturulması
- Öğrencilerce taslak metnin düzeltilmesi
- Öğretmen tarafından ilk taslaktan son taslağa dek yazının gelişiminin değerlendirilmesi
- Öğretmen tarafından öğrencilerin zayıf noktalarını geliştirmeleri için ödev verilmesi

Yazma eğitiminde ön yazım çalışmaları oldukça önemlidir Öğrencinin yazacağı metni fikir düzeyinde oluşturması, amacını belirlemesi, içerik şemasının oluşturması noktasında öğretmene çeşitli görevler düşmektedir. Sabri Cemil Bey *Terbiye Mecmuası*’nda yayımlanan “*Tahrirde En İyi Usul*” başlıklı yazısında bu hususu ifade etmiştir (1927b: 294):

Tahrir dersinin ilmî bir gayesi vardır: o da çocuğu meramını yazı ile açık ve doğru olarak ifade edebilecek hâle getirmektir. Bunun aynı zamanda bütün... inkişâfına da tesiri vardır; zira en muvafık kelimeyi, en doğru tabiri, en mantıklı en kıymetli fikri aramaya alıştırmak suretiyle zihni, “teşkil” eder ve “zenginleştirir.” Hülâsa tahrir resim ile beraber bulmaya anlatmaya ve şahsiyetin ibtikârını inkişaf ettirmeye hizmet eden yaratıcı tedrisattan biridir.

Hâlbuki bu gayeye vusul için takip edilen usul ekseriya noksan ve hatalıdır. Kalemle alınacak mevzuyu muallim intihap eder. Vazife yapılacağı sırada bütün sınıfa söyler. Talebeler için önceden araştırılacak bir şey yoktur. Yalnız önceden fikirler buldurulur ve ağızdan doğru cümlelerle söylettirilir. Bu temrini idare eden muallimler, o söylenen fikirlerin bazısını kabul eder, bazısını reddeder; bunların münasip bir şekilde ifade olunmasına çalışır ve en doğru kelimeleri arattırır. Bu yoldaki çalışmayı kâfi gördüğü zaman tasnif-i muamelesine girişir, bütün talebeler tarafından mihveri olarak takip edilen bir plan dairesinde kara tahtaya yazdırır.

Sabri Cemil Bey verdiği yazı örnekleriyle, öğrencilerin yazma çalışmalarında kalıp bilgilerden çok kendi yaşantılarından elde ettiği deneyimlerden yola çıkmaları gerektiğinin altını çizmiştir. Bu durumu açıklayan yazı türlerine yazısında yer vermiştir (1927b: 294-299):

İşte “Sonbaharda kır” mevzuu üzerine bu tarzda yazılmış bir vazife numunesi:

“Sonbaharda hava karanlıktır. Büyük, esmer veya kara bulutlar güneşi örter. Çok defa yağmur düşer. Yel vardır. Günler kısadır. Sabah geç olur, akşam çabuk gelir. Erkenden lambayı yakmak icap eder. Geceler uzundur. Aile reisi gazetesini okurken ve çocuklar derslerine çalışırken anne de söküük ve yırtıkları tamir eder veya fanila, çorap örer.

Soğuk ve kuvvetli bir rüzgâr eser. Kuru yaprakları düşürür. Kuşlar susarlar çünkü üşürler. Ağaçlar da sığınacak yer bulamazlar. Çiftçiler sonbaharda tarlalarında çalışırlar. Oduncular ormandan odun taşırlar. Ben sonbaharı severim zira yağmur yağar, ortalık karanlıktır ve hava soğuktur.”

Bu vazifenin muharriri çizilen plana göre müştereken yapılan tavsiyeleri bir merkez etrafında toplamıştır. Bu çocuk sene sonunda böyle birçok mevzular hakkında hazır birtakım fikirlere malik olacak ve bunları yanlışsız ifade edebilecektir. Fakat bunu bir de zihinde teşkili ve şahsiyeti inkişafı noktasından tetkik edelim. Göreceğiz ki netice hemen hiçtir. Çocuk birtakım fikirleri hıfz etmiştir. Lakin hiçbirini kendi bulmamıştır. İşte bunun için eseri şahsi değildir. Bu çocuk sonbahara dair birtakım umumi fikirler kaydetmiş fakat hiçbir mu’in hareketi, hiçbir mümtaz hadiseyi tetkik etmemiştir; çiftçileri tarlada, oduncuları ormanda gördü mü? “Aile reisinin” gazete okuduğunu yazması da böyledir; her aile reisi gazete alır da okur mu?”

Bütün vazifeleri birbirine benzer, fikirler aynı tertip, dâhilinde bir yeknesaklıkla tevâli eder. Yazılar yalnız şeklen doğru olmamak, uzun veya kısa bulunmak suretiyle birbirinden fark eder. Bu da muharrirlerin hafızalarıyla mütebeddildir. O hâlde yazılar bir hülasadan başka bir şey değildir.

Binaenaleyh denilebilir ki bu usul talebeleri umumi fikirlerin doğru bir surette ifadesine alıştırtıyor, fakat çocukların şahsiyetini inkişaf ettirmiyor. Hiçbirinden derûni müşahedeye götüren ve kendisinde kendiliğinden bir ifade iktidarı doğuran neşeli bir alaka yaratmıyor.

Bu noktaların farkına varan bazı muallimler başka bir yol takip ederler: kaleme alınacak mevzu birkaç gün evvel talebelere bildirilir, sınıf haricinde her birine ayrı ayrı ve vasıtasız olarak hazırlatılır. Tasvir edilecek hayvan, şahıs veya vaka hakkında toplanan müşahedeler, tetkikler bilinir. Bir deftere not ettirilir. Vazife yazılacağı gün birinci usulde olduğu gibi hareket edilir. Muallimin nezareti altında müşterek bir hazırlık yapılır. Bu suretle daha şuurlu bir yazı kaleme alınmış olur.

Fikirlerde, buluşlarda az çok şahsiyet vardır. Üslup kuruluktan kurtulur. İbareler daha yumuşak bir harekete tabidir. Kelimeler mevkisinde kullanılır. Bu ikinci usul birincisine faiktir. Fakat maalesef müştereken hazırlık yapıldığı için fikirler ve üslup yeknesaktır.

Hâlbuki mevzunun müşterek bir surette istihzârını hıfz ederek bir metin karşısında çocuğu kendi şahsî teşebbüsüne terk etmek daha doğrudur. Yalnız kendisine çalışmak ve aramak yolları telkin olunur.

Mahdut bir zamanın mesela bir haftanın bütün mesaisi bir tek vazifeye ait olur; lügat temrinleri, ders-i kıraat, ezber, imla, musiki, resim, tabiat tetkiki... Velhasıl her şey çocukta telkinler, suretler, fikirler, mukayeseler tevliğine ma'tûddur. Edebî metinler (izahlı kıraat, imla, ezber) birinci derecede vasıtasız bir hazırlık teşkil ederler. Kaleme alınacak mevzu mektep haricinde şahsi hazırlığı teminen önceden verilir. İyice tetkik edilir ve ona göre yazılır.

İşte aynı mevzu hakkında bir numune:

“Dün akşam bahçemin çiti yanına gittim. Sağımda ve solumda akasyalar rüzgarlardan titriyor, ve şimdi de kavaklar başlarını eğiyorlardı. Bu ağaçların yaprakları sararmış ve dökülmeye başlamıştır. Rüzgâr derenin sathını buruşturuyor, kamışlar suda aynaya bakacaklarmış gibi ona eğiliyorlardı. Beygirlerin otladıkları çayırlarda artık ot kalmamıştı. Uzakta bir bahçede elma ağaçları olgun meyvelerini gösteriyordu. Aralık aralık bir elma kopuyor ve yere düşüyordu. Daha uzaklarda biraz evvel savrulmuş tarlaların esmer lekeleri görünüyordu. Gök bazı beyaz bulutlarla bir ak mavi renkte idi. Ay yeni doğuyordu. Rüzgârın ağaçlarda ve dere kenarındaki kamışlarda fısıldadığı işitiliyordu. Kuvvetli bir elma kokusu teneffüs ediliyordu. Birden bire yaprak koptu ve çıtırdayarak düştü. Akşam serin idi. Biraz sonra annemin “Haydi içeri gel, hava soğuk; dışarıda durma!” diye bağırdığını işittim. Eve girdim.”

İşte şahsi bir vazife! Zamanı, mahali tespit edilmiş, vasıtasız itla'ların teakubiyle tersim etmiş hakiki bir sonbahar tablosu!

Bütün vazifeler birbirinden tamamiyle farklıdır. Bunlarda güzel tabirler eksik değildir. Hele bazı mümtaz talebelerde üslup ekseriya bir zerafet bir zenginlik tenevvü gösterir. Böylece çocuklar üslubun güzelliğine vâkıf olurlar. Bu suretle yalnız doğru yazmayı öğrenmiş olmaz; belki lügatçeleri ve fikirleri zenginleşir. Yalnız şahsiyete hürmet edilmiş olmaz, belki şahsiyeti-i tevsî takviye ederler. Yazmak hevesini uyandırır. Çocuk, eşyanın güzelliğini, bu eşyayı tavih eden tabirlerin güzelliğini sevmeyi öğrenir.

Sabri Cemil Bey yazılı anlatım çalışmalarında sağlıklı fikirler üretebilmenin ve öğretmen liderliğinde bunları bir araya getirebilmenin önemine değinmiştir. Her ne kadar öğretmen liderliği önemli olsa da öğrencinin yaşantılarıyla ve gözlemleriyle eş zamanlı giden bir yazma sürecinin önemine farklı iki örnek göstererek vurgu yapmıştır.

İyi bir anlatım için konunun çok iyi kavranması ve benimsenmesi gerekmektedir. Anlatımda konunun tespit edilmesinden sonra bu konu ile ilgili bilgiler toplanır. Bilgi toplama yöntemleri olarak da gözlem, okuma ve düşünme unsurlarından yararlanır. Bazen de araştırmaya gerek kalmadan yazan veya konuşan kişilerin tecrübelerinden faydalanılabilir (Bağcı,2011: 85).

Anlatım mutlaka açık, düzgün, özentisiz olmalı; görülen, düşünülen ve bilinenler eksiksiz, fazlasız anlatılmalı; anlatımda açıklık, akıcılık, duruluk, yalınlık ve kişisel bulunmalıdır (Karaalioğlu'ndan akt. Bağcı, 2011: 85). Yazar Sabri Cemil Bey, yazısında verdiği üçüncü örnekte de öğrencinin kendi yaşantısından hareketle elde ettiği deneyimlerin yazma sürecinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Yazma çalışmalarının şahsi olması gerektiğine ve konu seçimine de değinmiştir. Konu seçimleri de öğrencinin yaşantısından yola çıkılarak yapılmalıdır. Yaşantılar, anılar,

gözlemler yanı sıra çeşitli manzara, kişilik, durum tasvirleri konu olarak seçilebilir (1927b: 295-299):

Şu üçüncü usul bazı talebelerde iyi semereler, vasati kabiliyetli çocuklarda alelade neticeler husule getirir. Çünkü birçoğunda bazen fena tatbik edilmiş bir hafıza mesaisinden başka bir şey temin etmez. Bir sınıfın bütün talebelerini iyi düşünmeye ve iyi yazmaya alıştıramaz. Bu gayeyi başka bir usul ile temin etmek mümkündür.

Bu dördüncü usulde diğerlerinde olduğu gibi metinlerin tetkik ve mütalaasına ehemmiyet verilir. Tahrir vazifeleri evvela: kaleme alınacak mevzu ile münasebeti olmayan metinlerin izahlı kıraatine dair temrinlerle; Saniyen muin bir mevzuya ait değil fakat her nevi müşahedeye elverişli hususi bir metnin tetkikiyle hazırlanır. Bu metnin mafsâl olması icap etmez; bilakis kısa, veciz olması münasiptir. Bir şahsiyeti, bir seciyeyi, bir vaziyeti, bir hareketi, bir manzarayı, bir sahneyi tavsif etmelidir. Böyle bir metnin intihabı nazik bir iştir. Zira birçok şartlara uygun olmak icap eder. Öyle şartlar ki bunların olmaması hâlinde metnin bütün kuvveti zail olsun. Yani metin edebî bir kıymeti haiz olmalı, basit bir mevzuyu hikâye etmeli, talebelerin her günkü hâline ve tecrübesine pek yakın olmalı, kelime ve tabirleri de uzun uzadıya izahata hacet bırakmayacak surette kolay bulunmalıdır. Bir misal gösterelim:

Muallim talebelerine bir hareketin nasıl ifade olunacağı hakkında fikir vermek istiyor. Metin olarak “Sefiller”den bir kızın bir su kavgasını taşıdığı hakkındaki tasviri intihap eder. Bu on beş satırlık parça yukarıda söylenen şartlara tamamiyle tevafuk eder. Güzel okunduktan sonra tahlil edilir; kelime ve cümleler tayin ve tevzih olunur. Sonra bir defa daha kıraat başlanır; o esnada bir iki talebe hareketleri taklit ederler.

Bu usulü ana mekteplerine layık görenler bulunabilir fakat bu tarzın asıl ruhî ehemmiyeti buradadır. Bu harekî hafızaya bir müracaat demektir. Hâlbuki ilk tedrisatta Buna rağbet edilmez, zira laf her şeye kâfidir zan olunur. Metinde geçen filan kelimeyi okurken talebe anlamamıştır. Onun için hıfz edemez yahut yanlış beller. Hareket ile kelime ve tabirlerin hakiki ve mihaniki bir şekilde tespit edilmesinden sonra üslubuyla hareketlerden her birini muharrirlerin nasıl ifade ettiği ve kendisinin gördüğü şeyleri bize göstermeye nasıl muvaffak olduğu araştırılır. Filan tabirin neden güzel olduğu çocuklara buldurulur. Bundan sonra ikinci bir iş gelir: sınıfta kıraat edilirken muallim veya talebe tarafından yapılan hareketlerin not edilmesi. Böylelikle bir vazife yazılacak değildir. Fakat okunan metni taklit suretiyle seri ve veciz bir nakil yapılacaktır. Bulunmuş olan tabirler, tetkik, tenkit olunur.

Sonra pencere açılır; bahçeye ve sokağa çıkılır. Tesadüf edilen birtakım hareketler not edilir.

Görülüyor ki bu usulde talebeler bir hafta evvel verilen mevzular üzerinde yalnız başlarına çalışırlar. Bu mevzuları bütün hâlleriyle müşahede ve tetkik eder ve anladıkları gibi inşa ederler hocalarıyla. Buna bir resim de ilave edilebilir. İşte bu usulde yazılmış “Sonbaharda Gezinti” ye bir örnek:

“Karanlık hava uzun bir sağanak geleceğini haber veriyordu. Sabahtan arkadaşlarımla tarlalarda gezmeye çıktım. İnce ince örümcek ağları güneş gibi parlıyordu. Çorak yollarda derin tekerlek izleri vardı, ağır arabalar bu izlere gömülüyordu. Kuşlar susuyordu. Yanımızda bir rençber öküzleriyle tarlayı



sürüyordu. Sobanın paslı olması eskiliğini gösteriyordu. Daha ortada bir başkası tırmıkla düzeltiyor, öküzlerine “Oha, oha!” diye bağıyordu. Bir köylü tohum saçıyordu. Buzağılar çayırda soğuktan titriyor, bazıları bir düzlükte otuyorlardı.

Yakındaki bahçede elmalar ağaçtan yere şiddetle düşüyordu. Bir kavağın tepesi rüzgârdan sallanıyor, sarı yapraklar ağaç diplerinde birikiyordu. Karga sürüleri acı sesler çıkararak havada uçuyorlardı.”

Bu vazife tetkik edilecek olursa görülecektir ki diğerlerinden şahsidir. Aynı mevzu üzerine yazılmış manzumelerle hiçbir münasebeti yoktur. Yalnız şahsi görüşler ve intibalar vardır. Mukayeseler belki biraz çocukçadır fakat daha samimidir. Bununla beraber bu tarzda yazı yazmak istidadını gösterenlerin miktarı daha çok olur. Çünkü mesela şu sonbahar tasvirinde muvaffak bir tabir bulmayacak hakiki bir intiba ifade etmeyecek hiçbir talebe yoktur. Bu yoldaki tecrübeler mesut neticeler vermiştir. Artık sonbahar mı kaleme alınacak, bir çocuğun bu mevsime dair bilebileceği şeyleri tekşife lüzum yok. Sonbahar bütün gürültüleriyle, ziya oyunlarıyla, mahlukat ve eşyanın hareketleriyle müşahede olunur ve çocuk hakiki hayatın basit vakaları hakkında kuvvetli intibalar hissetmeye alıştırılır. Ekseriyetle ahenktar bir şekilde tercüme edeceği bu intibaları onun kendi malıdır.

Sabri Cemil Bey “*Tahrirde En İyi Usul*” makalesinde bir yazılı anlatımda bulunması gereken özellikler olan şahsilik ve konu seçimi gibi hususlar dışında yazma eğitiminde aşamalı gelişimin de örneğini vermiştir. Üç farklı şekilde verilen “Sonbahar” başlıklı yazılar basit cümlelerin geliştirilerek yazılı anlatımda belli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma dersinin örneği niteliğindedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gözetilerek uygun yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Özbay (2000), yazma becerisi ile ilgili aşamaları cümle düzeyi, paragraf düzeyi ve metin düzeyi olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bu aşamalarda ilerlemeleri gerekmektedir. Sınıf düzeyi ve yazma aşamaları arasındaki ilişkiyi Coşkun, (2011: 45) “*İlk düzey olan cümle aşamasının ilköğretim 2-3. Sınıfta tamamlanması gerekir. İkinci düzey olan paragraf aşamasının ise ilköğretim 4-5. Sınıflarda tamamlanması gerekir. Metin aşaması ise en geç ilköğretim sonunda tamamlanmalıdır. Bununla birlikte bir sınıfta aynı anda üç düzeyden de öğrenciler bulunabilmektedir*” şeklinde açıklamıştır. 1926 Türkçe Öğretim Programında yer alan aşağıdaki maddeler de aşamalı yazma eğitimine dikkat çekmektedir:

1. Kompozisyon konuları öğrencinin gelişim düzeyine ve ruh hâline uygun olmalıdır. Öğrenciler, yabancı fikirler yerine kendi gördüğü, duyduğu ve bildiği şeyleri kendi kelimeleriyle yazmalıdır.
2. Kompozisyon ödevleri başlangıçta kısa cümlelerin yazımıyla gerçekleştirilir. Çocukların ortak beyan edecekleri fikirlerin düzenlenmesi şeklinde ortak yazma çalışmaları da yaptırılır.
3. Kompozisyon dersinin konularını çocuğun okulda veya okul dışında yaşadığı olaylar, hayat bilgisi dersinde anlatılan kısa hikâye ve masallar, okuma kitabında okunan parçalar oluşturur. (MV, 1926: 38-39).

Yazma yöntem ve teknikleri açısından faydalı ve bir yazının nasıl geliştirilebileceği noktasında açıklayıcı bir makale de *Dilek Mecmuası*'nda Hasan Fehmi tarafından kaleme alınmıştır. “*Usul-ı Tahrirden Tevsi-i Mevzu hakkında Bir Ders*” makalesinde “hangi, nasıl, nerede, ne vakitten beri, niçin” gibi sorularla bir cümlenin nasıl genişletilebileceği gösterilmiştir (1923:6-7):

Ahmet Efendi çalışıyor.....hangi derse?

Ahmet Efendi coğrafya dersine çalışıyor.....nasıl çalışıyor?

Ahmet Efendi kâmil-i dikkatle coğrafya dersine çalışıyor.....nerede?

Ahmet Efendi evinde kâmil-i dikkatle coğrafya dersine çalışıyor.....ne vakitten beri?

Ahmet Efendi sabahtan beri evinde kâmil-i dikkatle coğrafya dersine çalışıyor.....niçin?

Ahmet Efendi yarın imtihan olacağı için sabahtan beri evinde kâmil-i dikkatle coğrafya dersine çalışıyor.

Ahmet Efendi'nin çalışmasından anlıyoruz ki bu efendi çalışkan, zeki, terbiyelidir ve vazifesini bilir ve yapar. Şu hâlde münasip sıfatlar getirerek ve ibâreyi de şivemize uydurarak ifâdât-ı müteselsileyi beyân ederim:

(Ahmet Efendi zeki, çalışkan, terbiyeli, vazifesini bilir bir efendidir. Bugün sabahtan beri evinde kâmil-i dikkatle coğrafya dersine çalışıyor zira yarın imtihanı vardır.

İkinci bir misal daha: Muallim efendi bugün Ahmet Efendi'nin cezasını affetmiş) ibaresini alarak itmâm edelim.

Evvela muallim Efendi Ahmet Efendi'ye niçin ceza vermiş? Tabii dersini bilmediği için saniyen Ahmet Efendi ne yapmış da muallim efendi cezasını affetmiştir? Bundan sonra dersine çalışacağına söz vererek affını rica etmiştir.

Selâsen Ahmet Efendi niçin bu ricalarda bulunmuştur? Tabiatı aldığı cezadan müteessir olarak dersine çalışmadığına pişman olmuş da ondan.

İşte bu efkâr-ı müteselsileyi ilave ederek ibareyi itmam ve tevsi edelim: Ahmet Efendi bugün dersini bilmediği için muallim efendiden ceza aldı. Bundan müteessir olarak çalışmadığına nedamet etti. Dersine çalışacağına söz vererek muallim efendiden afv istirhamında bulundu. Muallim Efendi de cezasını affetti.

Hasan Fehmi, sözlü anlatım ve yazılı anlatım arasındaki farklara dikkat çeker, sözlü anlatımda şiveye dikkat etmek lazımdır. Ancak yazılı anlatımda da başarılı olmak için dilin kurallarına, dil bilgisi kurallarına hâkim olunmalıdır. Kitabette söyleyiş ahengine, sadeliğe ulaşmak lazımdır. Manası anlaşılmayan kelimeler, tabirler kullanılmamalıdır. Yazılı anlatım sözlü anlatıma benzese de yazar, yazacağı şeyin

sevimli ve güzel olmasını arzu eder. Bir yazı kurallar yönünden kusursuz olsa bile yazının daha hoş, makbul olmasını sağlamak için çeşitli sıfatlardan yararlanılmalı, çeşitli ifadelerle yazı süslenmelidir (1923:8):

Mesela şu cümleyi ele alalım: Terfi-i sınıf edemeyen Zeki Efendi dershanenin penceresinden teneffüshanede oynayan arkadaşlarıyla bakıyordu.” Bu cümle doğrudur fakat bunu münasip sıfatlarla tezeyyün ederek daha güzel bir hâle koyabiliriz. Ez-cümle Zeki Efendi pencerede ne hâlde bulunuyordu? Tabii sınıfı geçmediğinden meyus idi. Oynayan arkadaşları ise bilakis sınıf terfi ettiklerinden memnun bulunur idi. Şu ibare-i beyan olunan sıfatlarla tevsi idelim:

Terfi-i sınıf edemeyen zeki efendi dershanenin penceresinden sınıf geçtiklerinden dolayı teneffüshanede şen şatır oynayan arkadaşlarına meyus ve mahzun bakıyordu. Hülasa yazılacak bir şeyin yahut bir keyfiyetin mukteza-i hâle göre hareketi, etvârı, eşkâli de izah edilmelidir.

İkinci bir misal daha tahlil edelim: Kış vakti bir dilenci çocuğu aç sokakta dolaşüyor, barınacak bir yer arıyor.” Sözü nü tevsi edelim: kış denince hatırıma en evvel gelen şey kışın evsâf-ı mümeyyizesi olan karlar, yağmurlar, çamurlar, rüzgârlar, şiddetli soğuklardır. Şu hâlde kışı bu sıfatlarla tarif edelim. Üç saatten beri kar düşmekte, pek soğuk rüzgâr esiyor, karları yerden kaldırarak havaya püskürtüyordu. Hülasa kış olanca şiddetini gösteriyordu. Vakit (akşam) akşam vakti herkesin hanesine koştugu bir zamandır. Bunun için (akşam vakti takrib etmekte herkes koşarak hanesine gitmekte idi.) suretinde tevsi ederiz.

(Bir dilenci çocuğu aç sokakta dolaşıyor, barınacak bir yer arıyor) dilenci çocuğu kirli, yırtık elbiseli bir şey olacak, aç kalmasının sebebi de sabahtan beri kendisine bir sadaka veren bulunmamasıdır. Üşüyor çünkü soğuk olduğunu görüyor. Barınacak bir yer arıyor çünkü ısınmağa muhtaçtır. Bunları izah ederek yazalım:

İnsan kalabalığı arasında yırtık elbiseli, kirli vücutlu, ellerini cebine sokmuş, soğuktan tir tir titreyen bir dilenci çocuğu görünüyor. Biçarenin hâli hakikaten acınacak bir hâldedir. Sabahtan beri kapı kapı dolaşarak dilendiği hâlde midesine indirecek bir lokma ekmek bile tedarik edememiş ve bu şiddetli soğğun tesiratına bir de açlık belası inzınam etmiştir. Çocuk etrafına hazin hazin bakıyor fakat kendisine atf-ı nazar eden olmuyordu. Bu geceyi geçirecek bir evi bir melce‘i yok. Bu fırtınanın bu karların altında yatmağa mecbur olacaktır. İşte şu süratle tevsi edilmiş parçalar yan yana konularak matlup olan vazife meydana gelmiş olur. Talebeye bu gibi ufak ufak vazifeler ile tahta başında idman yaptırılırsa pek ziyade muvaffakiyet temin edileceği bittecrübe sabittir.

Hasan Fehmi, yazılı anlatımda aşamalı gelişimin örneğini vermiş ve mikro çaplı yazarlık eğitimi örneği sergilemiştir.

*Yeni Fikir Mecmuası*’nda M. Zeki Bey tarafından kaleme alınan “*Tatbikat Dersi*”, ve arka arkaya yayımlanan “*Tahrir Dersi Numunesi*” başlıklı yazı dizisinde yazılı anlatımda konu ve planın belirlenmesi ile öğretmen tarafından yönlendirilerek öğrencilerle beraber bir olay yazısının geliştirilmesi örneği verilmiştir. Ders örneğinde öğretmenin, öğrenciye sürekli sorular sorarak yazı örneğininin cümle cümle

geliştirilmesi aşamaları verilmiştir. Yapılan plan doğrultusunda eklenen cümleler, paragrafları oluşturmuş; paragraflar metni oluşturmuştur (1925c: 24):

Kız muallim mektebi tatbikat kısmının dördüncü sınıfında mukamele esası üzerine verilen bir tahrir dersi numunesi

Mevzu: Gazi paşa hazretlerinin Konya'yı teşrifleri münasebetiyle arkadaşına bir mektup...

Plan:

1. Şehirdeki hazırlık
2. Bu hazırlığın mevki
3. Perşembe gününden beri çocuğun sevinci (niçin)
4. Cumartesi sabahı mektebe geliş
5. Paşanın büyüklüğü
6. Mekteplilerle halkın istasyona gidişi
7. Mekteplilerin geri çevrilmesi (niçin)
8. Bundan doyduğu ta'am (niçin)
9. Paşanın şaniyla münasip merasimin yapılmasının lüzumu

Kardeşim,

Bir iki haftadan beri hükümet önünden istasyona kadar büyük bir hazırlık başlamıştı. Belediye işçileri tarafından Kemal Paşa'nın konağı temizleniyor, konağın bahçesi ekiliyor, elektrikler yakılıyordu. Caddeler düzeltiliyor, yollara kumlar dökülüyor, süprütüler toplattırılıyordu. Hükümet önüyle istasyona taklar dikilmişti. Bu hazırlıklar Gazi Paşa'nın geleceğini müjdeliyordu.. (1925 a:22-23).

...

Önce birçok düşmanlarımız memleketimize girmişlerdi. Bizi esir etmek istiyorlardı. İşte bu büyük paşamız birkaç kahraman arkadaşlarıyla birleşip asker toplamışlar ve alçak düşmanı memleketimizden dışarı atarak bizi esaretten kurtarmışlar ve bize istiklalimizi kazandırmışlardı. İşte böyle büyük bir kahramanımızı karşılamak üzere bütün mektep talebesi, askerler, mızıkacıardan başka tüccarlar, esnaflar ve bütün ahali arabalarla, otomobillerle bir kısım halk da yaya olarak istasyona doğru büyük reisimizi görmeğe gidiyorlardı.

M. Zeki tarafından *Yeni FikirMecmuası*'nda yayımlanan bu dizide bir yazı dersi örneği verilmiştir. Bu yazıda verilen örnekte öğretmen soru cevap yaparak yönlendirmesiyle bir yazının genişletilmesi örneği gösterilmiştir. Yazılı anlatımda başarılı olmanın ölçütleri arasında konunun belirlenmesi, konunun sınırlandırılması, yazma amacının belirlenmesi bulunmaktadır. "*Konu yazma amacına ve konuyla ilgili eldeki duygulara, düşüncelere, bilgilere ve gözlemlere bağlı olarak sınırlandırılabilir. Hatta konunun sınırlandırılması, içeriğini oluşturacak yapıların zenginleştirilmesini ve kontrol edilmesini yazma açısından kolaylaştırır.*" (Karatay, 2011: 32). Bu yazıda da konu sınırlandırılıp, tür belirlenmiş ve nelerin yazılacağı, mektupta nelerden bahsedileceği belirlenmiştir. Konunun belirlenmesinin yanında tutarlı ve kendi içinde bütünlük taşıyan bir yazı oluşturabilmek için planlama da yapılmıştır. Yapılan bu planın ele alınan olayın gelişiminde bir mantık düzeninin oturtulmasını sağladığı; dağımlığı

ve karışıklığı önlediği söylenebilir. Dr. R.C. Davis'in belirttiğine göre planlama, geleceğe yönelik olmak üzere şu sorulara cevap arayarak yapılmalıdır (Kantemir'den (1991:153) akt: Bağcı,2011: 98):

- Ne yapılacaktır?
- Niçin yapılacaktır?
- Nasıl yapılacaktır?
- Nerede yapılacaktır?
- Ne zaman yapılacaktır?
- Kim tarafından yapılacaktır?

Bu sorularla oluşturulacak bir plan, ele alınacak konu ile ilgili duygu ve düşüncelerin düzenli, etkili ve kalıcı bir şekilde açıklanmasına yardımcı olur...Öğrencilerin yazılı kompozisyon metinlerini oluştururken başarısız olmalarının sebebi olarak plan yapmamaları gösterilebilir. Çünkü plansız veya yanlış yapılmış bir planla oluşturulan metinlerde düşüncelerin düzensiz, gereksiz ayrıntıların ağırlıklı, cümlelerin darmadağın olduğu görülmektedir. Bu ise okuyucu üzerinde olumsuz etki bırakmaktadır. Bundan kurtulmanın yolu, öğrencilere yazılarını yazmadan önce ele alacakları konuyla ilgili oluşturacakları sorulara cevaplar aramaları gerektiğinin öğretilmesidir ... Öğretmenin örnek bir plan hazırlayarak öğrencilerine bu plan doğrultusunda kompozisyonlar yazdırması faydalı olacaktır... Bu uygulamaların en etkili ve öğrenciler için faydalı yönü ise planın sınıfta öğretmen denetiminde bizzat öğrencilere yaptırılmasıdır. Uygulamanın oluşturulacak küçük çalışma gruplarıyla da yapılması faydalı olabilir. Hatta bütün sınıfla beraber tahtaya örnek bir plan yazılarak bu plan üzerinde çalışılması, varsa eksikliklerin ve değişikliklerin öğrencilere yaptırılması da yararlı olacaktır.

*Dilek Mecmuası* yazarlarından Cemal Gültekin, yazma becerisinin günlük hayatta en çok kullanılan becerilerden biri olmasına rağmen tahrir dersinin en çok şikâyet edilen derslerden olduğunu söyler. Hâlbuki düzgün bir mektup, davet mektubu, küçük bir hikâyeye kaleme alabilmek mektep görmüş herkesin yapması lazım gelen şeylerdir. Cemal Bey'in "*Yazı İdmanâtı: Kitabiyât Hataları*" yazısında dile getirdiği bu serzeniş, günümüzde de sadece ilkokulda değil lise mezunu kişilerde bile görülebilecek bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Cemal Gültekin de kitabet sanatını "*ruhun bütün kuvvetlerini işleyen, medenî faaliyetlere eşik veren, bilginin kanadı*" olarak nitelemiş ve kitabet derslerinde yapılan hatalara örnekler vermiştir (1922:8-9):

1. İbareler arasında lüzumsuz olarak tekrar eden kelimelerin olması karilerin ruhu üzerinde olumsuz tesir bırakır.
2. Bazı kelimeler ifadeyi lüzumsuz tafsilata boğacağı gibi o yazıların açık olmasını engeller. Misal: "Bir gün Kastamonu vilayetinin Sultani mektebinde iki arkadaş mektepleri tatil olduğu münasebetiyle Kastamonu ormanlarını gidip biraz hava almak isterler." Cümlede "Bir gün, vilayetin, Kastamonu, olduğu" kelimelerinin fazla olduğu görülür. İbare beyhude yere uzatılmıştır. Hesapta olduğu gibi kitabette de ihtisar kaidesi caridir. Yukarıdaki cümleden zaid kelimeleri çıkaracak olursak şu şekil iktisap eder. "Kastamonu

Sultanisinde iki arkadaş tatil münasebetiyle civar ormanlara gidip biraz hava almak isterler.”

3. Rabit sigaların (bağlama edatı) tekrarı manayı bozar. Hele aynı çeşit ikiden fazla rabit siganın bir cümlede birbirini takiben yazılması kariyi yormaktan, kelâmı ihlal etmekten başka bir netice vermez. Çünkü bugünün lisanı kısa sade ve düğümsüz bir lisanıdır. Zincirlenmiş ifadelerin bir kıymeti yoktur. Misal: Köylü hemen otağı açıp misafirlerini yukarı çıkarıp oturtup onlara biraz çorba getirdikten sonra yataklarını serip Allahaismarladık deyip yanlarından ayrılır.” Bu cümlede “-ıp, yup” rabitalarının tekrarındaki fazlalık meydandır.
4. Kitabetin esaslı şartlarından biri de tertibe riayetdir. Yani fikirleri, hisleri, hayalleri aralarında makul bir süre gözeterek yazmaktır. Misal: “Ev sahibi gelen misafirlere yemek çıkartır ve kendilerine oturmaları için bir yer gösterir.” Bu cümlede tertipsizlik vardır. Gelen misafirlere tabii ki evvela yer gösterilir. Bilahare yemek çıkartılır.
5. İki cümleyi birbirine bağlarken son derece dikkatli olmak icabeder.
6. Çocukların tahrir derslerinde yapmış oldukları hatalardan biri de kelimeyi mevkisinde kullanmamaktır. Bunun için kıraat derslerinde muallim müteradif olan elfazların hakiki misallerini ve doğru kullanım yerlerini göstermelidir. Misal: “İki arkadaş karanlıkları yarararak gidiyorlardı. Uzakta sönük bir ışık parladığını gördüler. Oranın bir köy olduğuna itiyat ederek adımlarını sıklaştırdılar.” Son cümlede “itiyat” kelimesi “zan ve hüküm” kelimelerine mukabil olarak kullanılmıştır ki doğru değildir çünkü “itiyat” alışkanlık anlamına gelen bir kelimedir ve cümlede yanlış anlamda kullanılmıştır.
7. Kati bir lüzum hissetmedikçe şivemize uygun kelimeyi Türkçe izafi ve tevsi’ terkiplerin Arabî ve Farsîlerini kullanmak anlatımı bozar. Misal: “İman et efendim, sizin pençe-i kahrinizden şimdiye kadar hangi hayvan kurtuldu?” Burada “pençe-i kahir” terkibi gayet soğuktur. Onun yerine “kahir pençe” terkibi kullanmak elbette zevkimizi daha ziyade okşar. “Hükümet dairesi” duruken “daire-i hükümet” terkiğini kullanmak manasız bir durumdur.

Cemal Gültekin’in yazısında bahsettiği yazım hataları çeşitleri günümüzde de yazılı ve sözlü anlatımlarda sıklıkla yapılan anlatım bozukluklarıdır. Göğüş de yazma çalışmalarında görülen başlıca yanlışları altı başlık altında toplamıştır (1928:324):

- Biçim Yanlışları: Başlığın, adın, tarihin yeri; yazının kâğıda yerleştirilişi (üstte, yanda ve altta boşluklar bırakılması)
- Anlatım Yanlışları: a. Yerinde kullanılmamış sözcükler b. Gereksiz sözcük (Cümlede eş anlamda iki sözcük, anlama göre artık sözcük) c. Yabancı sözcük (Türkçe karşılığı varken yabancı sözcüğün kullanılmış olması) ç. Ağız sözcüğü (Yazı ya da kültür diline geçmemiş yerel sözcükler) d. Argo e. Senli benlilik (Konuya uymayan kaba, saygısız sözcük ya da deyimler) f. Bozuk cümle (Yüklem özne tutarsızlığı vb.) g. Tutarsızlık (İlgisiz iki olayın, düşüncenin bir cümlede birleştirilmesi, neden sonuç uyumsuzluğu)
- Anlam Yanlışları: a. Bilgi yanlışlığı b. Kanaat yanlışlığı (İyiye kötü, kötüye iyi gösterme) c. Belirsizlik ( Ne dediğin açıkça anlaşılması) ç. Çelişki ( Yazdıklarının birbirine ters düşmesi) d. Abartı (gerçeği olduğundan iyi ya da kötü gösterme) e. Boş söz ( Yararsız paragraf, cümle) f. İlgisizlik ( Konu ile ilgisi olmayan, sözü başka bir alana çeken söz).
- Düzenleyiş Yanlışları: a. Düzenleyiş eksikliği (Yazının başında konusunu tanıtmamak. Sonunda bir sonuca bağlamamak)b. Sırasızlık c. Paragraf yanlışlığı (İki ya da daha çok olguyu, nedeni bir paragrafta yazmış olmak).

- Yazım Yanlışları: Basit ve birleşik sözcüklerin yazılışı, kesme ve uzatma imlerinin kullanılışı, bitişik ve ayrı yazılacak ekler, büyük harflerin kullanılacağı yerler, sayıların yazılışı vb. konularda yapılan yanlışlar
- Noktalama Yanlışları: Öğrenciler çoklukla noktalama imlerini kullanmada hataya düşerler. Öğrencilere noktalama imleri açıklanması; dil bilgisi yazım kılavuzu gibi kitaplara başvurmaya alıştırılması bu eksiklikleri giderebilir.

Cemal Gültekin'in yazısında değindiği anlatım bozuklukları, Göğüş'ün de belirttiği altı madde içerisinde "Anlatım yanlışları" nı işaret etmektedir. Yerinde kullanılmamış kelimeler, gereksiz kelime kullanımı, Arapça ve Farsça tamlamaların kullanılması, edatların gereksiz kullanımı, cümlelerde mantık hatası olması, yazılı metinlerde yapılmaması gereken yanlışlardır. Yazma becerisi ana dili öğretiminde diğer beceri alanlarına göre en zor kazanılan beceri olarak görülmektedir. Bu beceri diğer alanlara göre daha çok teknik bilgi gerektirir. Teknik bilginin yanı sıra öğrencinin motivasyonu ve ilgisi de önemlidir. "Yazılı anlatımın temelinde yazılacak konu hakkında kişisel bilgi ve bu bilginin de etkin bir şekilde anlatılması vardır. Bu da noktalama işaretlerinden tutun da anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, yazım kuralları, kelime seçimi ve kullanımı, dil bilgisi, bağlaçların doğru kullanımı, kâğıt düzeni; yazma biçimi, kompozisyon düzeni ( giriş-gelişme-sonuç), ana düşünceyi destekleyici fikirler ve ayrıntılar, tema, bakış açısı, düşünme ve ifade etme gibi birçok parametreleri kapsayan bir süreçtir" (Tok ve Ünlü, 2014: 75). Yazma becerilerinin geliştirilmesi ve anlatım bozukluklarının önlenmesi bol okuma yapılması, yazma çalışmaları yapılması ve yazma çalışmalarının dönütler doğrultusunda değerlendirilmesi ile mümkün olacaktır.

Yazma eğitimi ile ilgili makalelerde belirtilen hususlar, önerilen yöntem ve teknikler, ileri sürülen düşünceler dönemin eğitim programlarının amaçlarıyla da paralellik göstermektedir. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programında yer alan *Lise Programlarının Esbab-ı Mûcibe Lâyihası* kısmında yazma eğitimi ile ilgili "Tahrir mevzuları hayattaki ihtiyaçlara tekabül etmelidir. Çocuk, şahsi müşahedeleriyle yazı hazırlamakta serbest olmalıdır. Mamefih muallimin esasını, hududunu çizerek vazife vermesi icap eder. Tahrir dersleri yine talebenin müşahede ve tahassüslerine, muallimin vereceği esas, hudud muayyen mevzulara ait olmak üzere mütekamilen devam etmelidir." (Temizyürek ve Balcı, 2006:231) ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerden, yazma sürecinde kazanılacak becerilerin yaşamda uygulanabilir olması ve yazma konusunun çocuğun deneyimlerinden, yaşadıklarından, birikimlerinden yola çıkılarak oluşturulması, öğretmenin sınırları belirleyerek rehberlik yapması gerektiği anlaşılmaktadır. Dönemin eğitim mecmualarında yer alan yazılarda da önerilen yöntem ve teknikler, ileri sürülen görüşler dönemin programında açıklamalar başlığında yer verilen bu ifadelerle uyum sağlamaktadır.

Dönemin eğitim mecmualarında ileri sürülen görüş ve düşünceler günümüz Türkçe öğretim programlarında da karşılığını bulmaktadır. 2015 yılında yayımlanan (1-8. sınıflar) Türkçe Öğretim Programında "öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı, izlenimleri ve bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendilerini ifade etmede

*bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri”* (TÖP, 2015:7) amaçlanmaktadır. “Süreç Temelli Yazma Modeli”nin esas alındığı bu programda yazma kazanımları birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Bu model “*öğrencilerin düşünme sürecinde yoğunlaşmalarını, genel olarak süreci düzenlemelerini ve her aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık sahibi olmalarını-kısaca aktif olmalarını- sağlar*” (Karatay, 2011: 38). Programda ayrıca “*yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin konuşma ve dinleme, okuma ile ilgili çalışmalarla bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği*” (2015: 38) belirtilmiştir. Bu noktada öğretmenlere düşen görev de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenim ve deneyimlerini, doğru, açık, anlaşılır, yazma kurallarına uygun bir şekilde anlatmalarını sağlamak, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı zevkli hâle getirerek öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin hangi türlerde yetenekli olduklarını belirleyerek onları doğru yönlendirmek olarak belirtilmiştir. Böylelikle öğrenciler yazma becerilerini geliştirerek etkili bir iletişim becerisi kazanacak, düşünme güçleri gelişecek, sosyalleşecek ve toplumsallaşma sürecine katkıda bulunacaklardır.

Kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içeren yazma becerisini geliştirmek için yapılan çalışmalarda geçmişten günümüze birtakım sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Bu sıkıntılar arasında öğrencinin yazma sürecini içselleştirememesi, yazma sürecine ürün odaklı yaklaşılması, yazma konusu seçimi, öğretmenin gerekli ve doğru yönlendirmeleri yapmakta yetersiz oluşu, dil ve anlatımda yetersizlikler ve eksiklikler bu sıkıntılardan bazılarıdır. Çalışma kapsamında yazma becerisine katkıları yönüyle incelenen makaleler, kullanılan ve tavsiye edilen çeşitli yazma yöntem ve teknikleri, planlı yazma becerisi kazanma noktasında öğrencinin yazma becerisi gelişime katkı sağlayacak niteliktedir. Ancak günümüzde yazma öğretiminde etkileşimli ve kalıcı bir öğrenme ortamı için zamana yayılarak sürece yönelik bir değerlendirme yapılması, öz değerlendirme ve akran değerlendirme, ürünü paylaşma ve sergileme gibi süreçler de önem kazanmıştır.



#### 4.1.4. Konuşma Eğitimi ile İlgili Bulgular

Konuşma eğitimi ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 5’te listelenmiştir.

Tablo 5. Konuşma Eğitimi ile İlgili Makaleler

1. Ali Haydar (Mart 1925c). Sağır ve Dilsizler- Pepemelik, Kekemelik- , <i>Muallimler Mecmuası</i> , 3 (39).
2. İbrahim Alaeddin (1 Haziran 1927). Çocukları Nasıl Konuşturmalı? , <i>Terbiye</i> ,1, (4), 141-143.
3. Kazım Nami (1 Şubat 1928). Türkçenin Tedrisi. <i>Fikirler</i> , 1, (15), 6-8.
4. Söz Söylemesini Bilir misiniz? (30 Haziran 1928). <i>Resimli Ay Mecmuası</i> ,5, (56), 4-5.
5. Söz Söylemesini Biliyor musunuz? (31 Ağustos 1928). <i>ResimliAy Mecmuası</i> ,5, (55), 2-3.
6. Celil Emir(10 Temmuz 1927). Söz Söylemek Sanatı, <i>Güneş Sanat ve Edebiyat Mecmuası</i> , (14), 6-7.
7.Hakkı Tarık (6 Eylül 1928). Şive Endişesi, <i>Hayat Mecmuası</i> ,4, (93), 1.
<b>TOPLAM: 7 makale</b>

İncelenen toplam 223 makale içerisinde konuşma eğitimi ile ilgili görüşler içeren makale sayısı 7’dir. Tespit edilen makaleler içerisinde konuşma eğitimi ile ilgili yazıların oranı % 3,1’dir.

Konuşma, insanlar arasında en çok kullanılan dil becerisidir. Kişi konuşma yoluyla duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa kolaylıkla anlatabilir. Konuşmanın etkili iletişim kurma yollarından biri olması, yazının bulunmasından önce, ilkçağlardan günümüze kadar devam eden bir durum olmuştur. En önemli iletişim kurma yollarından biri olan konuşma becerisini, Doğan (2009:193) “*Ses organları aracılığıyla karşı tarafa iletilmek istenen unsurların karşı tarafın zihninde de kendi zihnindeki şekliyle oluşması, konuşmacının amacını oluşturur. Her konuşmacı söylediklerinin, dinleyici veya dinleyiciler tarafından tam olarak anlaşılmasını ister. Bu, sağlıklı iletişim için gerekli bir şarttır. Sağlıklı iletişim ise kişiler arası ilişkilerin niteliğini belirler. Bu yüzden toplumdaki her vatandaşın, duygu ve düşüncelerini eksiksiz bir şekilde ifade edecek derecede konuşma becerisini geliştirmiş olması gerekir.*” şeklinde açıklamıştır.

Konuşmayı öğrenmede taklit ve tekrarın önemli rolü olsa da bu önemli dil becerisinin doğru ve düzgün bir şekilde ilerlemesi hiç kuşkusuz okullarda yapılan eğitim öğretim faaliyetleri ile mümkün olmaktadır. Çocukların henüz okula başlamadan dinleme ve konuşma becerilerini büyük oranda edindikleri varsayılır. Ancak bu becerileri yeterli ve uygun bir biçimde edindiklerini söylemek güçtür. Bu nedenle konuşma, bir program dâhilinde ve bir rehber eşliğinde öğrenilmelidir. Kısacası doğru, güzel ve etkili bir konuşma için bu konuda özenle hazırlanmış bir öğretim programına, uygun ortam sağlanacak yer olan okula ve bu konuda yeterli eğitim almış öğretmene ihtiyaç vardır (Taşkaya, 2014: 44).

Konuşma da diğer dil yetenekleri gibi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Temel eğitim devresinde ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi almayan kişilerin ileri yaşlarda konuşma yeteneğinin gelişmesi de zorlaşmaktadır. Konuşma eğitiminin asıl amacı,

kişinin hazırlıklı veya hazırlıksız, bir kişi veya bir topluluk karşısında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini sağlamaktır. Konuşma eğitimi kişinin sosyalleşmesine katkıda bulunacak şekilde verilmelidir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan,2007: 287).

Konuşma, okullarda yapılan etkinliklerin temel aracı olma özelliğini taşımaktadır. Çocuklar, okula başlamadan önce Türkçe konuşmayı ailelerinden ve yakın çevrelerinden öğrenmektedirler. Çocukların okul öncesinde öğrenmiş oldukları bu konuşma, genellikle kendi ailelerinin ve yakın çevrelerinin söyleyiş özelliklerini göstermektedir. Burada okula ve öğretmene düşen görev, çocukların yetersiz ve mahallî özellikler taşıyan konuşmalarını sabırla ve onları sıkmadan, toplumda kullanılan ortak söyleyiş ve konuşma seviyesine getirmeye çalışmaktır. Bu da öğrencilere doğru, düzenli ve yararlı bir konuşma eğitimi verilmesiyle gerçekleşebilir (Temizyürek vd., 2007:266).

Konuşma eğitiminin okul ortamında dikkatle ele alınması gerektiği ve öğretmenin bu becerinin kazandırılmasındaki rolü hususunda İbrahim Alâeddin'in *Terbiye Mecmuası*'nda yayımlanan "*Çocukları Nasıl Konuşturmalı?*" başlıklı yazısı dikkate değerdir. Bu yazıda eğitimde yeniliklerle beraber okul derslerinde konuşma eğitimine yer verilmesi gerektiğine şu ifadelerle dikkat çekilmiştir (1927:203-204):

Usul-ı tedris ile uğraşanlar; "Muallim yalnız konuşmayı değil konuşturmayı da bilmelidir" derler ve muallimin sahnede yalnız kalmış bir aktör hâlinde bulunmasını tervec etmezler. Filhakika dersin canlı ve hareketli bir piyes tesirini yapabilmesi için bütün sınıfın rol almış bulunması yani dersin mevzusunu düşünüp mütemadiyen takip etmesi ve icabettiği zaman çocuklardan her birinin söze ve faaliyete karışması zaruridir.

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

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

Konuşma becerisinin geliştirilmesi planlı, programlı yürütülmesi gereken bir iştir. Bu beceriyi geliştirmenin asıl amacı öğrencilerin duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini doğru ve etkili bir biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005). İbrahim Alaeddin de konuşma becerisinin bir çeşit tanımını yaparak, onu zekâyı geliştiren, düşüncelerin doğru, düzgün bir şekilde ifade edilmek üzere bir araya getirildiği bir disiplin olarak tanımlamıştır (1927:204):

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

Çocuklar okula başlamadan önce konuşmayı az çok öğrenmiş durumdadırlar. Ancak bu konuşma “kendi yaşlarının ve çevrelerinin” Türkçesidir. Genellikle gelişigüzel olan bu konuşma çoğu zaman da ağız özellikleri taşır. “Çocuklar okula başladıklarında zaten konuşabiliyorlar; bunun için konuşma eğitime gerek yoktur.” şeklinde bir düşünceye sahip olmamak gerekir. Okula başlanmasıyla çevreden kazanılmış dil becerilerinin kazanılma süreci gelişigüzellikten kurtulmakta ve dil eğitimi-öğretimi, üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olmaktadır. Okul dönemi dilin doğru ve etkili; inceliklerinin ve güzelliklerinin sistematik olarak verildiği bir yerdir (Sever,1993:2). İbrahim Alaeddin Bey de yazısında konuşma becerisinin alelade bir öğrenme alanı değil de, okullarda geliştirilmesi gereken bir beceri olup gelişigüzel geçirilmemesi gerektiğini ifade etmiştir (1927:205):

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

Bu müşahedelerin tekerrüründen dolayıdır ki biz “çocukları konuşturmak” mevzusu üzerinde ısrar etmeyi ve konuşturmaya memur olan meslektaşlarımızı bu mesele hakkında daha etraflı bir surette düşündürmeyi faideli buluyoruz.

Alman terbiye-şinası Ben “Bir muallim hangi ilmi tedris ederse etsin aynı zamanda lisan muallimliği de yapmak mecburiyetindedir” diyor. Bu mecburiyet ilk mektep muallimliği için muzâaftır. Çünkü orada ilim ancak bir terbiye vasıtasıdır ve yalnız zihni terbiyenin değil seciye terbiyesinin teşekkülünde dahi lisanın çok büyük tesiri vardır.

Yazının devamında İbrahim Alâeddin Bey Türkçe Programında konuşma eğitiminin önemine vurgu yapan maddelerden örnekler vererek, tavsiye edilen uygulamaları aktarmaktadır (1927: 206-207):

İlk mekteplerin yeni müfredat programı bu noktaya fevkalade ehemmiyet veriyor. Nitekim ilk üç beş senenin bel kemiği vazifesini gören “hayat bilgisi” dersinin hedefini tayin ederken tadat ettiği mevâdd arasında “bir taraftan çocukların tedkik ve müşahede kabiliyetlerini arattırmak diğer taraftan gördüklerini bizzat şifahen, tahriren ve iş vasıtasıyla doğru ve güzel ifadeye alıştırmak” gayesini derc etmekte ve müteakiben “hayat bilgisi derslerinde çocukların sinnlerine mütenasip olarak “ifade ve beyan” kabiliyetlerinin inkişafına bilhassa itina olunacaktır” tembihini kaydetmektedir. Program Türkçe dersinin müfredatı meyanında “şifahi temrinler”e iki sahife tahsis ediyor ve buna ne kadar ehemmiyet verdiğini şu cümlelerle anlatıyor: “Çocukların güzel ve düzgün söz söylemeye alıştırılmasına itina lazımdır. Bu maksatla Türkçe derslerinde ayrıca şifahi ifade temrinleri yapılmalıdır. Şifahi temrinler tahrir dersi derecesinde mühimdir. Lakin şimdiye kadar bu derse layık olduğu kadar ehemmiyet verilmemiştir.”

Program iki sahifelik izahat arasında şifahi temrinler için çok mühim ve kıymetli ihtarlarda bulunuyor. Biz burada onları tekrar etmeyeceğiz. Çünkü müfredat programının meslektaşlarımızın daima elleri altında ve gözleri önünde bulunduğuna eminiz ve onu da elzem görürüz. Yalnız programın satırlar arasında söylemek istediği bazı noktalarda biraz tevaffuk edelim:

1- Müşahedelerimize göre çocukları fena konuşuran muallimler, fena ve itinasız sual soranlardır. Hiç düşünmek zihnen arayıp bulmak gayretini istilzam etmeyen sualler; çocukları gevezeliğe alıştırıyor. Hatta böyle alışan çocuklar manalı ve düşündürücü sualler muvacehesinde dahi itiyat edindikleri vechle aynı mihaniki şekilde cevap vermekte devam ediyorlar. Mesela talebenin gözleri önünde bulunan ve yaşlarına göre bilmemelerine imkân bulunmayan mevadd hakkında beyhude sualler sormak veya cevabı içinde bulunan yahut cevabını telkin eden cümlelerle isticvablarda bulunmak zekânın değil ancak belahet intakına vesile olur. Dersini bu kabil suallerle idare eden bir muallimin sınıfı zahiren canlı ve faal bir manzara gösteriyor. Fakat bu tarz faaliyet hiçbir terbiyevi kıymeti haiz olmadıktan başka gerek lisan için gerek seciye için tahrirkardır. Dersi bedihi suallerle yürütmek mesleğin pek kolay tarafıdır ve ayâni dediğimiz tarzda dersini vermek isteyip de talebeye soracaklarını hiç olmazsa umumi hatlarıyla ve derslerden evvel tespit etmemiş olan muallimlerin pek tabii olarak düşecekleri girive budur. Binaenaleyh meslektaşlarımızın çocuklarda tekellüm ile tefekkürü bir arada inkişaf ettirebilmeleri için evvel emrde suallerine itina etmelerini ve bunları mümkün olduğu kadar evvelce hazırlamış olmalarını zaruri görüyoruz.

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

3- Çocukları konuşurma meselesinde tesadüf ettiğimiz diğer bir cihet de sınıftaki mükâlemelerin en esaslı bir disiplin ameli olduğuna muallimlerin kâfi derecede dikkat etmeyişleridir. Parmaklarını her sual karşısında laubali bir tarzda kaldıran ve

dudaklarına gelen her cevabı mırıldayan çocuklar yalnız konuşmak düşünmek ihtiyarıyla değil seciye ve muâşeret noktasından da gayet fena itiyatlar almış demektirler. Biz filhakika çocukları konuştururken onların hürriyetlerine ve taviyetlerini ızharda behemehâl serbest bulunmalarını zaruri ad ederiz. Ancak bu serbesti mevzusunun hududuyla mahdut, tefekkürün vücuduyla meşrut olmalıdır ki bu da muallimin vereceği itiyatların heyet-i mecmuasından hasıl olur. Çocukların yaşlarına ve seviyelerine uygun sualler sormak, konuşma zeminini alakadar olacakları şekilde intihap etmek, cevapların tam ve dürüst olmasına itina etmek, karışıklığa, gevezeliğe meydan vermemek hem sınıfın inzibatı hem de talebenin fikir ve seciye inzibatı nokta-i nazarından pek ziyade haiz-i ehemmiyettir.

İşte muhterem meslektaşlarımız müfredat programının şifahi temrinat hakkındaki izahatıyla burada mütalaa ettiğimiz üç esaslı noktayı itina ve ehemmiyetle der-piş ederlerse çocukları nasıl konuşturmalı meselesi hakkında salim ve kuvvetli bir kanaat hasıl edebilirler zannediyorum.

Makalesinde İbrahim Alâeddin Bey, 1926 Türkçe Müfredat Programına atıfta bulunarak “Şifahi temrinler”e dikkat çekmiş ve bu faaliyetlerin yazı dersi kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar 1924 Programında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan bir ders yer almasa da kıraat ve inşat derslerinden hareketle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Programa ait yukarıdaki makalede yer alan ifadeler dışında Programda yer alan “*Talebeye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisap ettirmek*”, “*Lisan vasıtasıyla çocuklarda iyi ve güzel hisleri tenmiye ederek kendilerinde sinn ü seviyelerine göre bir zevk-i edebî uyandırmak*”, “*Mahallî şiveleri isti’mal eden talebenin ifadelerini tedricen tahsis ederek onları millî şiveye (İstanbul şivesine) istînâs ettirmek*” ifadelerinin doğrudan konuşma becerisi ile ilgili olması, bu beceriye verilen önemi göstermektedir. “Sözlü alıştırılmalar” anlamına gelen “Şifahi Temrinler” ile çocuklara sözlü anlatım becerilerini kazandırmak için etkinlik önerilerinde bulunulmuş ve öğrencilerin doğru ifade kabiliyeti kazanmaları hedeflenmiştir.

İbrahim Alâeddin Bey, Programın satır aralarında söylemek istediği bazı hususlara değinmiş ve bunları üç maddede toplamıştır. Programda yer alan uygulamalar tatbik edilirken öğretmenin sınıfa hâkimiyeti oldukça önemlidir. Öğretmenin konuşma uygulamalarında herhangi bir ilgisizliği veya öğrenciyi geçiştirishi, öğrencinin ciddiyetsizliğe kapılmasına müsaade edişi, konuşma becerisinin hakkıyla gelişmesine mani olacaktır. Öğretmenin en dikkat edeceği hususlardan biri de öğrenciyi konuşmadan önce düşünmeye yöneltmek olmalıdır. Böylelikle öğrencinin düşüncelerinin yanı sıra karakterinin şekillenmesine de vesile olunacaktır. Bu noktada öğretmen, öğrenci ile sık sık soru cevap etkinlikleri yapmalı ve öğrenciye konuşma fırsatı yaratmalıdır. Böylece konuşmada çekingenlik gösteren öğrencilere de cesaret verilmiş olur. Çünkü konuşmaktan duyulan çekince, öğrenmenin de önündeki en büyük engellerdendir.

Programda belirtilen bir diğer önemli husus da mahallî şivelerin kullanımlarının en aza indirilerek, öğrenciyi İstanbul şivesi ile konuşmaya teşvik etmektir. “Özellikle okulun ilk yıllarında karşılaşılabilecek konuşma özelliklerinden birisi de mahallî ağzın kullanılmasıdır. Diğer söyleyiş ve konuşma kusurlarının düzeltilmesi gibi mahallî ağız özelliklerinin giderilmesi için de geniş bir zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda da en önemli unsur, öğretmenin standart konuşma ağzını kullanarak öğrencilere model olmasıdır. Öğretmenin, hem öğrencilerle hem de okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarıyla ortak konuşma dilini kullanarak iletişime girmesi, öğrencilerin kendi konuşmalarını düzeltmeleri için uygun bir ortam hazırlayacaktır. Mahallî ağız özelliklerinin giderilmesinde etkili bir çalışma da öğrencilere bol bol kitap okutmaktır” (Taşer 2000’den akt. Temizyürek vd.,2007:288). Özellikle ilkokulun ilk yıllarında görülen ağız özelliklerinin korunması hakkında Kazım Nami, “*Türkçenin Tedrisi*” adlı makalesinde şu ifadelerle yer vermiştir (1928:6):

Çocuk lisanındaki kelimelerin telaffuz tarzları, çocukların bu kelimelerle cümleleri teşkil tarzları bizde her yere göre değişir. İstanbullu bir çocukla Bolulu bir çocuğun kullandıkları kelimeler hep birbirinin aynı olmadığı gibi birbirinin aynı olanlarının telâffuzları birbirine benzemez. İstanbullunun (kaf - , ti-)sı, Anadolu'nun birçok yerlerinde (gayın- , yahut, de- ) dir. Bir yerde (geliyorum) başka bir yerde (geliyom, geliyon, geliyin) gibi bir hayli surette telâffuz olunuyor. İstanbul'daki (bardak) Anadolu'da küçük testinin adıdır...

Binaenaleyh çocuğa Türkçe öğretmeye başlarken mahallî lehçeyi ne yapacağız? Şive farkını çocuğa sezdirmemek mümkün mü? Mahallî şivelerde harflerin telaffuz tarzlarına dokunmamak zarurîdir. Kafi kaf, genizden gelen kef'i nun okutmakta ısrarın bir faydası zaten yoktur. Fakat asıl Türkçe, güzel Türkçe, İstanbul Türkçesidir ki elifba, kıraat kitaplarımızdaki kelimelerin hepsi bu Türkçe ile. Artık o kelimeleri, yerli kelimelerin yerine koymak, çocuklara onları öğretmek lazımdır. Her mahallin hususî kelimelerine de kıymet verdiğimiz takdirde işin içinden çıkmanın imkânı olmayacağı gün gibi aşikârdır.

Kazım Nami (Duru) Bey, çocukların mahallî söyleyişlerindeki farklılıkların ilk okuma yazma öğretiminde de ikiliklere yol açabileceğinden bahsederek çocuk dilinde yaşayan kelimelerden oluşturulmuş cümlelerin kullanılmasını, bu kelimelerin cümle hâlinde kullanım tarzlarının öğretilmesini tavsiye etmiştir. Fakat bu durumda da şive farklılıkları bir mesele olarak ortaya çıkmaktadır. Yazar, bu meselenin çözümü olarak İstanbul şivesinin esas alınmasını göstermiştir.

Şive konusu, yeni harflere geçiş sürecinde dönemin süreli yayınlarında ele alınan konulardan biri olmuştur. Latin harflerinin kabulünün Türkçenin kendi şivesini korumasında olumlu etki edeceğine yönelik görüşlerini Tarık Hakkı (Us) Bey, *Hayat Mecmuası* 'nda yayımlanan “*Şive Endişesi*” başlıklı makalesinde dile getirmiştir. Yazar makalede “Acaba Latin harfleri Türk dilinin kendi şivesini muhafazaya muktedir olacak mıdır?” sorusundan önce “Eski harflerimiz kendi şivemizi muhafaza ediyor muydu?” sorusuna cevap aramıştır. Eski imlayı harflerden çok farklı anlamlar çıkarmaya müsait

oluşundan dolayı ikiyüzlü olarak niteleyen yazar, her ses için bir harf bulunmasını imla sistemimizin oluşması için oldukça faydalı addetmiştir (1928:1):

(...) Eski harflerle yeni harflerin beynelmilel kıymetlerini tebaatta ve elde birbirine nazaran haiz olduğu farkları konuşmaya lüzum görmüyoruz; fakat eski harflerden yeni harflere geçerken en mühim inkılap (her sessiz harfi bir sedalı harf ile göstermek) esasında toplanmıyor mu? Bir bu neticeyi, bir de dünkü imlada dilimizin malzemesini teşkil eden hecelerin sâitsiz ve zaitlerini göz önüne getiriniz; hecelerin bu sâitsizliğine rağmen bir sessiz harf ile eda edilecek sesin birçok harflerin şekillerle teşmil olunduğuna bakınız.

Bir taraftan harfsiz, diğer taraftan sese bedel muhtelif şekil ve surette harflerle vücut bulmuş bu imlâ sisteminin nihayetsiz teşvişleri içinde Türk dilinin şivesi muhafaza olunmuş mudur? Filvaki, telaffuz lisanının hâkim kudreti bütün bu imla anarşisinin fevkinde kalmış, İstanbul şivesi ile hülâsa ve ifade ettiğimiz Türkiye'nin müşterek ve dilber şivesi, bütün sevdiğimiz ve bir ince edasını feda etmeye kıyamadığımız şiveyi bize tabii tekâmülünü almış, büyümüş olarak getirdi. Yıllarca (toğru) yazdılar (doğru) okuduk. Şimdi onun harflerde inkılapta başka bir hareketle ıslahı tahkik sahasına çıkarmayan bütün bu karışıklığı içinde safvetini ve tekâmülünü yine halelden masun bulduğumuz bir dili, hecelerin bütün sâitleri gösterilmeye başladığı bir sesin bir harf ile temsîlî bir esas olarak hüküm sürdüğü zaman mı şivesini kaybedecektir?

Yalnız... Yeni imla Türkçenin kendi şivesini muhafaza etmekle kalmayacaktır. Bugün Türkçenin muhtelif yurtlarında birbirinden farklı telaffuzlarda eski imlanın oynadığı muzır role nihayet verdik.

Eski imla, kelimeleri her yerde bir türlü okumaya imkân verecek elastikî bir mahiyet ediyordu. Kararsız, ikiyüzlü bir imlamız vardı. Bütün ahenk kanunları ve hatırlayarak okuduğumuz birçok kelimeler, yazı tarihinin her devrinden yeni bir yara alarak çıkmış gibiydi. Şimdi, 1) Her ses için bir harf, 2) Her hecede bir sesli harf esasları Türk dilinin kendi şivesini masun tutmakla kalmaz, ona mevut olan tekâmülü de en süratli bir hareketle işte bu imla sistemi temin eder.

Arap alfabesi genellikle sessiz harflerden oluşmakta, Türk dili ve lehçelerinde ise dokuz sesli harf bulunmaktadır. Bu nedenle Arapçadaki sesli harflerin yetersizliği, Türkçede bir kelimenin farklı okunuş biçimleri olmasına neden olabiliyordu. Bu durum Türk dilinde fonetik imlada şive farklarını ortaya çıkarmıştır. Konuşma dilindeki bu farklılıklar Türkçe eğitiminde hem konuşma hem yazma eğitiminin istenen verimlilikte ilerlemesine engel olmuştur. Arap harflerinin okunup yazılmasındaki güçlük ve Türkçenin seslerini tam karşılayamaması üzerine yapılan tartışmalar 1928 Harf İnkılabı ile son bulmuş ve eğitimde de okuyup yazmayı kolaylaştırmanın önündeki en büyük engel kalkmıştır. Bu durum kuşkusuz konuşma dilinde de olumlu sonuçlar vermiştir. Standart bir konuşma dilinin oluşturulması, Türkçe dersinde “öğrencilere duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerine katkı sağlama” amacına ve “Standart Türkçe ile yazar.”, “Standart Türkçe ile konuşur.” kazanımlarına daha iyi hizmet edecektir.

Konuşma bir iletişim olduğuna göre konuşma esnasında dinleyicide rahatsızlık oluşturacak zihinsel ve fiziksel boyutların olması durumunda bir konuşma bozukluğundan söz edilebilir (Temizyürek vd.,2007:191). Bunlardan biri kekemeliktir. Kekemelik, bazı fiziksel, psikolojik ve nörolojik nedenlerle konuşmanın akıcılığını etkileyen bir konuşma kusurudur. Kekemelikte takılmalar, uzatmalar, duraklamalar, tekrarlar olmaktadır. Kekemeliğin sonucunda çeşitli toplumsal handikaplar olacağından diğer konuşma kusurlarına göre daha çok önemsenmesi gereken bir konuşma bozukluğudur (Erdem, 2013: 431). Kekemeliğin bir konuşma bozukluğu olması ve tedavisine yönelik yapılabileceklerle ilgili *Muallimler Mecmuası*'nda Ali Haydar (Taner)'ın “*Sağır ve Dilsizler-Pepemelik, Kekemelik*” makalesinde sağır ve dilsizlerin eğitimi ile kekemelik konuşma bozukluğu konusu işlenmiştir. Yazar, sağır ve dilsizlerin eğitiminde Avrupa ve Amerika’da yaşanan gelişmelere değinirken farklı başlıklar altında kekemelik sorununa da değinmiştir. Ali Haydar Bey kekemeliğin çocuğun okul yaşantısındaki yeri ile ilgili olarak “*Pepeme ve kekeme çocuklar ekseriyetle ilk mekteplere kabul olunurlar. Fikirlerini şifahen ifade ve beyan hususunda müşkülât çeken bu talebelerin zekâları da muhtelif olur. İçlerinde pek zekileri bulunabilir. Yalnız bildiklerini şifahen iyi ifade edemezler. Zekâca onlardan düşük talebelerin haksız olarak istihzaya duçar olurlar. Fikirlerini şifahen güzel ifade edemeyen şakirtler bazen çok güzel tahrir vazifeleri verirler. Kendilerine bir şey sorulunca bunu şifahen tekrar etmekten ziyade, tahriren ifade etmek cihetine mütemayil bulunurlar. Muallim bu hâlden istifade ederek arkadaşlarının istihzalarına duçar olan kekemelerin zekâca onlardan düşük olmadığını ve muntazam şifahi ifadede bulunmamasının bazı esbaptan tevellüt ettiğini diğer talebeye göstermelidir*” (1925c:1240) ifadelerini dile getirmiştir. Böyle bir konuşma bozukluğuna sahip olan öğrenci göz ardı edilmemeli ve öğrencinin farklı şekillerde kendini ifade edebilmesine olanak tanınmalıdır. Profesyonel destek alınmasının yanında çevrenin tedavi sürecini destekleyici tutumları çocuğa güç kazandıracaktır.

Konuşma da diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Temel eğitim devresinde ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi almayan kişilerin ileri yaşlarda konuşma yeteneğinin gelişmesi de zorlaşmaktadır. Konuşma eğitiminin asıl amacı kişinin hazırlıklı ya da hazırlıksız, bir kişi veya topluluk karşısında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini sağlamaktır. Konuşma eğitimi kişinin sosyalleşmesine katkı sağlayacak şekilde verilmelidir (Temizyürek vd., 2007: 287). Özellikle topluluk karşısında yapılacak konuşmalarda beden dilinin önemi öğrencilere uygulamalarla gösterilmelidir. Benzer (2015: 34)’e göre “*Konuşma eğitiminde; beden dilinin kullanımı öğrencilerin dili kullanma ve öğrenme ilgilerini destekler ve artırır. Öğretmenler bu süreçte yalnızca kendileri beden dilini kullanmamalılar aynı zamanda öğrencilerin de farklı durumlar için beden dilini kullanmalarını istemelidirler.*” Konuşmalarda hareket kontrolü ve beden dilinin etkili kullanımı, öneminin farkına varılan bir konu olarak Cumhuriyet’in ilk yıllarında mecmualarda kendine yer bulmuştur. *Resimli Ay Mecmuası*’nın Haziran ve Ağustos 1928 tarihli sayılarında isimsiz yayımlanan “*Söz Söylemeyi Bilir misiniz?*” başlıklı yazılar hitabet sanatının incelikleri ve iletişimde beden dilinin etkisi üzerinde durmaktadır. Konuşmacının anlatmak istediklerini el ve



kol hareketlerinin yanı sıra jest ve mimikler de destekler niteliktedir. Yüz ifadeleri, beden duruşu, bakışlar hitabette oldukça etkili unsurlar olarak karşımıza çıkar. Konuşmada beden dilini etkili kullanmak, istenen etkinin verilmesine yardımcı olacağı gibi beden dilini abartılı kullanmak veya hiç kullanmamak da istenilen bir durum değildir. Beden dili ile jest ve mimiklerin kullanımının öğretimi ile ilgili olarak Kocasavaş (2007: 54), “Türkçe eğitim ve öğretiminde (gerek yabancılara gerekse ilköğretimin 1. basamağından itibaren her aşamadaki öğrencilerimize) konuşma, ses tonu ve niteliğinin yanı sıra, beden dilini oluşturan mimik ve jestlerin önemi yadsınamayacak bir gerçektir. Konuşma, okuma, yazma, dinleme becerileri kazandırılırken jest ve mimikleri dikkatlice ve bilinçli olarak kullanan Türkçe öğretmeni bunların yardımıyla öğrenciye daha kolay ulaşabilir, metinle daha rahatça ilişkiye girmesini sağlayabilir, okuma ve yazmayı dolayısıyla dilimizi sevdirebilir.” ifadelerini kullanmıştır. Beden dilinin temel dil becerileriyle kullanımını etkili iletişim kuran bireyler yetiştirmede yardımcı olacaktır.

Konuşma becerisi, insanın sosyal bir varlık oluşunun önemli bir bölümünü oluşturan, çevremizle iletişim kurmamızı sağlayan ve insanları başarılı veya başarısız yapan bir özelliktir (Calp,2005: 163). Konuşma yani söz söylemeyi bilme becerisi ile insanlar arası ilişkiler kurulur, iş birliği yapılır; insanlar düşüncelerini, bilgilerini doğru ve etkili bir şekilde aktarır, sorunlarını ortaya koyarak çözüm yolu bulmayı öğrenir. Güzel söz söyleyebilmek, iyi bir hitabet gücüne sahip olmak geçmişten günümüze insanların sahip olmak istedikleri özelliklerden biri olmuştur. Nitekim iyi söz söylemek, güzel konuşmak apayrı sanat olarak görülmüştür. Bu sanatı layıkıyla yerine getirebilmek için yeteneğin önemi kadar çalışmanın, okumanın ve pratiğin de önemi büyüktür. *Güneş Mecmuası*’nda yayımlanan “Söz Söylemek Sanatı” başlıklı yazısında Celil Emir Bey bu sanatın inceliklerinden ve iyi bir konuşmacının sahip olması gereken özelliklerden bahsetmiştir (1927:6-7):

Resim yapmak, çalgı çalmak gibi söz söylemek de bir sanattır. Nutuklar, konferanslar, sohbetlerde söyleyenin dinleyenler üzerinde tesir yapabilmesi ancak güzel söyleyebilmesine bağlıdır. Tabiidir ki güzel söyleyebilmek için iyi düşünmek lazımdır. Fakat ne kadar iyi düşünülmüş fikirler vardır ki söyleyenin söylemek sanatına vakufsuzluğu yüzünden tesirsiz kalır.

Fenelon derki: dinlemeğe şayan olan bir hatip sözü mefkûresinin ve mefkûresi de hakikatin tercümanı olandır. Onun için hatipler evvela ne söyleyeceklerini iyi bilmelidirler. Söylenecek sözlerin nasıl söyleneceğini bilmek ise söz söylemek sanatını bilmeğe vabestedir.

Düşünülen şeyleri halk önünde söylemek kolay değildir. Kendisine tevci edilen bütün nazarlardaki manaları, tenkide hazırlanan fikirleri hatta bazı çehrelerdeki iştiharları gören bazı hatibin mevki iyice müşküldür. Bu sanatı bilmeyenler evvela pek şaşırırlar. Hatta hazırladıkları şeyleri tamamıyla unuttur, ellerindeki notları okuyamaz ve hiç düşünmedikleri sözleri söylemeğe başlarlar.

(...)

Güzel söyleyecek adam evvela güzel okumasını bilmelidir. Ondan sonra ahenk-i elfâza aşına olmalı ve nutukta simanın tarzın tesirlerini bilmelidir.

Bunun için mümareseler yapmak da lazımdır. Mesela ifade ve beyanda tesir husule getirebilmek için bir fikrin en güzel tarzda ifadesi şeklini araştırarak onu defaatle söylemek ve talim etmek icap eder. Hatibin düşündüğü fikir, dinleyene gayet ayan bir surette gitmelidir.

Bir cümle içinde her kelimeyi aynı şekilde ve aynı surette söylemek nutku yeknesaklığa düşürür. Cümle içinde ehemmiyet verilemesi lazım gelen kelimeler, durak yerleri, hasıl etmek istenilen tesirlere göre cümleye verilecek tezyinat-ı lafziye hep dikkat edilecek noktalardır.

Hatip ve konferansçının ehemmiyet vermesi lazım gelen şeylerden biri de harflerin mahrecleridir. Kelimeleri terkip eden harfler ağızdan çıkarken saf ve pürüzsüz olarak çıkmalıdır. Bozuk çıkan harfler kelimelerin anlaşılmasını mucip olur. Bundan maada savti harflerin uzunluk ve kısalığına da dikkat edilmek lazımdır. (ayın harfi) çatlatmak yani Arabi ve Farsi kelimelerdeki elifleri çok çekmek şive-i lisanı bozar.

Terkib-i izafilerde muzaf ve müzafün ileyh birbirinden uzak telaffuz olunmamalıdır. Sadaya gelince o da mühimdir. Sadayı biri teganniye diğeri ifadeye mahsus olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Sada burundan veya genizden gelir. Veyahut bu ikisi arasında mütevasıt olur ve bu üç hâle göre yaptığı tesir değişir. Konferansçı veya hatip söylediği cümlelerin icabanına göre sadasına lazım gelen ayanı vererek onu neşeli veyahut kederli bir hâle sokabilir. Keza cümleler içindeki ehemmiyetli kelimeler de sada farkıyla ayırmak ve onları vazıh söylemek suretiyle tesirlerini arttırmak mümkündür. Nutuk ve konferans vermek hiçbir vakit bir şey kırait etmek gibi olamaz.

Okuyanın tamamıyla bi taraf olması lazımdır, hâlbuki söyleyen öyle değildir. Fikrini başkalarına telkin edebilmek için sada-i etvarı, nazarıyla her cümlelerin icabatına göre bir fark hasıl etmesi ve nutkunu adeta açıklı koyulu, gölgeli, ışıklı bir tablo gibi işleme lazımdır.

İmtihanlarda veyahut merasim-i mahsusalarda kendilerine öğretilip nutuk okutulan veya öğretilen çocuklara dikkat edilse görülür ki cümleler hep birbirine bağlı, duraklar, virgüller nâ-be-dîd, zamirler, sıfatlar birbirinden ayrı, sada yeknesak söylenen sözlerle irtibatsızdır. Çocuklarda pek bariz olarak görülen bu hatalar konferansçılar için güzel bir ders olabilir.

Konferansçı ve hatibin sahne üzerindeki artistten farkı yoktur. Söyleyeceği fikri yaşamalıdır. Onu duymalıdır. Duymadığı şeyleri mübalağa etmek ve sadelikten ayrılarak mugalata yapmak muvaffakiyeti azaltan sebeplerdir.

Evza' harekâtında ifade kadar mühim bir amil olduğunu bilmelidir. İfade yalnız kulağa aittir. Hâlbuki evza' göze hitap eder ve kelimeleri dimağa daha müşir bir surette nakleder.

İnsan tesiratını her zaman elleri başı gözleri hatta vücuduyla bile ifade eder. Vakıa Avrupa mü'aşeretinde konuşurken ellerini salmak ve evza'-ı harekât ile mukameleye yardım etmek ayıp ise de sahnede olduğu gibi nutuk ve konferansta da evza'-ı harekâtı- mübalağa etmeksizin- bir yardımcı olarak kullanmak ihtiyacı vardır.

Bu hareketlerde biri insanı vuzuhunda diğeri simasında öbürü de beyanında olmak üzere üç ayrılır.

Bu üç hareketin hepsi de birbiriyle ve söylenen sözle hem-ahenk olmalıdır. Samimi olmayan ve söze uymayan hareketler aksi tesir yapar. Keza başka hatipleri ve onların hareketlerini taklit etmek de caiz değildir. Daima şahsiyeti muhafaza etmek lazımdır.

Vaazın samimi olması ve söylenen sözlerle hem ahenk olması pek mühimdir. Bunun için çok dikkat etmelidir. Mesela sakın ve müsterih cümlelerde eli çok hareket ettirmek, lüzumsuz taraflara çevirerek değirmen gibi döndürmek veya cümlenin icap ettiği eşkâli ellerle işaret ederek tersim ve tasvire çalışmak çirkindir. Mesela “hayvana bindi” derken iki parmağı açıp öbür elinin bir parmağı üzerine bindirmek, “yuvarlandı” deyince iki elini arka arkaya bir fırıldak gibi çevirmek söze yardım eden hareket olmadıktan maada onların tesirlerini azaltan sebeplerdendir.

Simaya gelince kaşlar ve gözlerle ağzın afaki ve sükûn hâlinde bulunması, kaşların çatılması veya göz kapaklarının düşmesi çehreye muhtelif intibalar verir. Bunlar mübalağa edilmemek şartıyla konferansçıya yardım eden hususiyetlerdir. Aşağı, yukarı, ileri, yan vaziyetlerde iki kol ve iki el ile yapılan birçok hareketler vardır ki yerlerinde kullanılırsa ifadenin mahiyetine büyük bir tesir ilave eder. Sahne sanatında bu evza' ve hareketlerin mühim mevki vardır. Bunların her biri tasnif olunarak isimler verilmiş ve kullanılacağı yerler tayin olunmuştur.

İşte konferansçının bütün bu şeyleri iyi bilmesi ve adeta bir sahne sanatkârı gibi bunlarla mümarese kesb etmesi lazımdır. Resim ve musikide nasıl istidat ve kabiliyet aranırsa bunda da öyledir. Güzel söz söylemek için meleke ve mümarese de kâfi gelmez. Konferansçı ve hatibin haiz olması icap eden şartlar zarif, soğuk kanlı, hissiyat ruhiyesine hâkim olmak, ve muhtelifedeki malumatıyla sâmi'yetini istediği vadiye sürükleyebilmek iktidarında bulunmaktır.

Celal Emir yazısında güzel konuşmanın okuma ile ilişkili olduğuna değinmiş konuşma sırasında uygun bir dil ve üslup kullanmanın gerekliliğinden bahsetmiştir. Konuşma sırasında konuşmacının dikkat etmesi gereken hususlardan biri de hareket kontrolü ve beden dilinin etkili kullanımınıdır. Bakışlar, bedeninin duruşu, hareketler, yüz ifadeleri anlatılmak istenen en iyi destekleyen araçlardır. Konuşmacı aynı zamanda düşüncelerini ve duygularını ifade ederken sesini doğru olarak kullanmalı, sesin uyumunu, hecelerin uzunluğunu, kısalığını, seslerin boğumlama noktalarını, vurgu ve durakları yerli yerinde kullanmayı bilmelidir. Yazıda verilen tüm bilgiler kendini iyi bir konuşmacı olarak yetiştirmek isteyenler için elzemdir. Öğrencileri bu beceri alanında iyi yetiştirecek öğretmenlerin de konuşma sanatının inceliklerini bilmeleri ve iyi bir uygulayıcı olmaları gerektiği kuşkusuzdur.

Eğitimin ve iletişim becerilerinin temeli olan konuşma becerisi sağlıklı anlaşmanın ve toplumdaki çatışmaların önlenmesinin ön koşuludur. Bu sebeple bireyin ilk çevresi olan aileden başlayarak okul yaşamı ve sonrası da olmak üzere konuşma becerisinin önemi ortadadır (Demir,2015:303). Cumhuriyet'in ilk yıllarında konuşma eğitimine Türkçe öğretim programlarında doğrudan yer verilmediği, diğer öğrenme alanlarına yönelik uygulama ve açıklamaların satır aralarından çıkarılmaktadır (Temizyürek vd. (2007):267; Demir (2015): 303). Dönemin eğitim mecmualarında da eğitimcilerin yazarların konuşma eğitimine yönelik yazıları diğer beceri alanlarına göre

geri plandadır fakat güzel konuşma ihtiyacı, becerisi, hitabet gücü her dönem insanların sahip olmak istedikleri meziyetlerin başında gelmiştir. Bu ihtiyaca yönelik yazılar sadece eğitim mecmualarında değil, daha günlük, magazinsel ve edebî mecmualarda da kendine yer bulmuştur. Özellikle İbrahim Alâeddin Bey'in “Çocukları Nasıl Konuşturmalı?” başlıklı yazısı, konuşma eğitimine yönelik bugün de işlevsel olarak kullanılan yöntemleri önermesi ve o günün eğitimcilerine yol gösterici tavsiyelerde bulunması açısından dikkat çekicidir.

#### 4.1.5. Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Bulgular

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 6’da listelenmiştir.

Tablo 6. Dil bilgisi Öğretimi ile İlgili Makaleler

1. M. Ma’sum (Kasım 1923). Türkçede Sarf ve Nahiv İstılahları, <i>Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuası</i> , 1, (1), 12-17.
2. Kazım Nami(1 Şubat 1928). Türkçenin Tedrisi. <i>Fikirler</i> , 1, (15), 6-8.
3. Şükriye Emel (1 Mart 1928). Türkçe Tedris Hakkında. <i>Fikirler</i> ,1, (17),11.
<b>TOPLAM: 3 Makale</b>

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili toplam 3 makale tespit edilmiştir. İncelenen toplam 223 makale içerisinde dil bilgisi eğitimi ile ilgili makalelerin oranı % 1,3’tür.

Dil bilgisi öğretiminin ana dili eğitiminde, anlama ve anlatma becerilerinin istenilen hedeflere ulaşmasında önemli bir rolü vardır. Dil bilgisi kuralları dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri içinde bu faaliyetlerin omurgası vazifesini görür; dilin daha düzgün bir şekilde öğrenilmesini ve kullanılmasını sağlar. Bu yönüyle dil bilgisi öğretimi doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru yazmaya yardımcı bir alan olarak karşımıza çıkar. Dil bilgisi öğretimi, kurallar bütünü olarak varılması gereken bir amaç değildir. Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dilin imkânlarının ve sınırlarının farkına varmalarına ve bu farkındalıkla doğru cümle kurma, doğru söyleyişe ulaşma konusunda yetkinleşmelerine imkân sağlayan bir araçtır. Doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak etkin bir dil bilgisi öğretimiyle mümkün olabilir. Bu açıdan bakıldığında dil bilgisi öğretiminin iletişim becerilerinde de oldukça önemli bir rolü bulunur.

Dil bilgisi öğretimi konusunda geçmişten günümüze bakıldığında yöntem, sunum ve kullanılan terimler bakımından birtakım tutarsızlıkların olduğu ve bu tutarsızlıkların özellikle dil bilgisi öğretimini ve genel olarak ana dili öğretimini aksattığı ortaya çıkmaktadır (Özbay,2007:142). Bu tutarsızlıklar ilk işaretlerini Cumhuriyet Dönemi’nde Türkçe Müfredat Programları ile kendini göstermeye

başlamıştır. 1340 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programında dil bilgisi konularına sarf başlığı altında yer verilmiş; belirlenmiş dil bilgisi konularına dördüncü ve beşinci sınıflarda birer ders saati ayrılmıştır. “Sarf Dersleri” başlığı altında birinci ve ikinci sınıflara ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmezken, üçüncü sınıfa ilişkin “Üçüncü sınıfta ayrıca kavaid dersi yoktur. Ancak kıraat dersinde tabiki ve ameli bir tarzda ve şifahi olarak talebeye (cümle, fiil, fail, isim ve sıfat) fikirleri verilecektir.” cümlesi kullanılmıştır. Beşinci sınıf için konu başlıkları verilmeden önce de “Sarf derslerinde her zaman misallerden kaidelere gidilecek: yani evvela münasip cümleler yazdırılarak matlup olan sarf ve nahiv kaideleri bunlardan çıkarılacaktır. Bir defa çıkarılmış olan kaideler, ekserisi şifahi olmak üzere müteaddit temrinlerle takviye edilecektir.” açıklamasına yer verilmiştir. Bu ifadelerden dördüncü sınıftan önce dilin kurallarının öğrenciye hissettirilmeye çalışıldığı, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise işlenecek konuların verildiği görülür. Buna rağmen yöntem olarak kapsamlı bir açıklama verilmezken, örnekten kurala gitmeye yani tümevarıma vurgu yapıldığı görülmektedir.

1926 yılında hazırlanan İlk Mektep Türkçe Müfredat Programında ise dil bilgisi öğretimini doğrudan değil, dolaylı olarak ilgilendiren ve dört ve beşinci sınıfta yazı dersi dışında konu alanlarının bir bütün olarak işlenmesi gerektiğini belirten açıklamalar bulunmaktadır: “İlk mekteplerde ne ne kadar Türkçe dersi, elifba, kıraat, inşat, temsil, imla, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil bir ders değildir. Heyet-i mecmuası bir küll teşkil eder. Bu itibarla Türkçe zümresine dâhil olan derslerin her biri yekdiğerinin mütemmi ve yardımcısıdır. Kıraat, yazı, imla, tahrir ve kavaid birbirine sıkı bir surette merbut olacaktır. Bir sınıfın bütün Türkçe derslerini behemehâl bir muallimin deruhte etmesi lazımdır. Ancak ilk mektebin son iki sınıfındaki yazı dersinde bir istisna yapılabilir.” (Maarif Vekâleti, 1926: 24). 1926 tarihli bu programda dil bilgisi konularının “Kavaid” başlığı altında değerlendirildiği, sarf ve nahiv konularının bir arada verilmesi gerektiğini belirten şu iki madde dikkat çekicidir:

1. İlk mektepte sarf ve nahiv kaideleri kitaptan veya mücerret bir surette öğretilmekten ziyade çocukları doğru konuşmaya ve yazmaya alıştırmak sayesinde amelî olarak tedris edilecektir.
2. Kavaid derslerin sarf ve nahiv malumatı birlikte verilecektir. Tedris esnasında her zaman misallerden kaidelere gidilecek: yani evvela münasip cümleler yazdırılarak, kelimenin cümle içindeki mevki ve suret-i istimali tayin ettikten sonra matlup olan sarf ve nahiv kaideleri çıkarttırılacaktır. Bir defa çıkarılmış olan kaideler, ekserisi şifahi olmak üzere müteaddit temrinlerle takviye edilecektir.(Maarif Vekâleti, 1926: 25-26).

Bu maddelerden anlaşılacağı üzere dil bilgisi konularının, diğer dil becerilerini destekleyecek ve örnekten kurala varılacak şekilde işlenmesi gerektiği 1924 programında olduğu gibi tekrar edilmiştir. Dört ve beşinci sınıflarda işlenmesi gereken dil bilgisi konuları iki program arasında farklılık göstermezken, üçüncü sınıfta okuma

ve yazma becerilerini destekleyecek şekilde “cümle, fiil, fail, isim, sıfat ve zamir” kavramlarının oluşturulması tavsiye edilmiştir.

1340(1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programında ortaokullar için ilk iki sınıfta dil bilgisi için bağımsız ders saati ayrılmışken, üçüncü sınıf için ayrılmamıştır. “Sarf ve Nahiv” başlığı altında sadece işlenmesi gereken konu başlıklarının sıralandığı bu programda ilkokullar için benimsenen dil bilgisinin dilin doğru kullanım özelliklerinin hissettirilerek öğretilmesi anlayışından uzaklaşıldığı ve Arapça ve Farsça dil bilgisi kurallarının yoğunlukta olduğu bir programın öğretilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkçe Öğretim Programlarında dil bilgisi derslerine yönelik olarak öğretim süreçlerini nasıl ilerleyeceği, hangi içeriğin hangi sırayla öğretileceği gibi hususlarda tam bir görüş birliğine varılamadığı görülmektedir. Bu duruma sebep olan etkenlerin başında o dönemin kültür, edebiyat, eğitim ve siyaset alanlarında en çok tartışılan konular olarak dilin ıslahı ve alfabe tartışmaları gelmektedir. Genelde eğitim camiasını ve özelde ana dili eğitimi disiplini kökten etkileyecek bu problemler ve değişiklikler, öğretim programlarının da ideal şekilde düzenlenmesine ve uygulamaya geçirilmesine mani olmuştur. Yazarlar ve eğitimciler tarafından dönemin süreli yayınlarında da dilde yapılacak ıslahatlar ve bu durumun eğitime vereceği yön çokça tartışılmıştır. Bu bölümde özellikle sarf ve nahiv derslerinin nasıl işlenmesi gerektiği ve dilde yapılacak yeniliklerin bu dersin uygulanaşına etkileri üzerine kaleme alınan makaleler değerlendirilmiştir. Dönemin eğitmen ve yazarlarından Kazım Nami (Duru), *Fikirler Mecmuası*’nda yayımlanan “*Türkçenin Tedrisi*” başlıklı makalesinde Türkçe eğitimi ile ilgili pek çok beceri alanına değinirken “sarf ve nahiv” konusu için de ayrı bir parantez açmıştır. Sarf ve nahvi dilin mekanizması olarak gören yazar, sarf ve nahiv kurallarını kesinlikle lüzumsuz olarak görmez, aksine bu kurallara vâkıf olmayı dilin inceliklerine vâkıf olmak olarak görür. Ancak bir çocuğa lisan kaidelerinin öğretimi somutlaştırarak yapılmalıdır, sadece tümevarım ya da tüm dengelim yöntemleriyle öğretmek yeterli gelmez. Bu kurallar çocuğun yaşayışına tatbik edilerek, diğer beceri alanlarıyla bir bütün hâlinde öğretilmelidir. Bu öğretim şekli kuralların ezberlenmesine dayalı olan bir öğretim yönteminden çok daha zor ama kalıcı olur. Yazar ayrıca o dönemde dilimizde var olan pek çok tabirin, kalıbın öğretiminde dilimize olduğu kadar çocuğu da hiçbir katkısı olmayacağı kanaatinde dir (1928:6):

Sarf, nahiv... Bu ders iyi okutulmadığı takdirde pek fena can sıkıcı bir derstir. Bugün yazı yazarlarımızdan birçoğunun sarfı, nahvî kaidelere zerre kadar vukufu olmadığı bilenlerdenim. Müelliflerden hatta şairlerden tanıdıklarım vardır ki sarf ile nahvin kaidelerini hiç bilmezler. Mamafih bu bilgisizlik onların sarf, nahiv hatalarından ari güzel yazılar yazmalarına mani olmuyor.

Bunu zikirden muradım sarf ile nahvin lüzumsuzluğunu ileriye sürmek değildir. Bazı muharrirlerin sarf kaidelerini bilmeden yazı yazmaları bir meziyet

adedilemez, belki büyük bir noksanıdır. Çünkü lisan kaidelerini bilen muharrirlerin yazılarında başka bir otorite, hele başka bir vuzuh vardır.

Sonra sarf, nahiv zihnin kalamî mantığa alışmasını temin eder. Dünya bilir ki Türkçenin zihni terbiyeye en hadim şubesi sarf ile nahivdir. Lisanın yenisini tespit eden bu şubedir, binaenaleyh tedris vaciptir. Bu pek mühim dersi şimdiye kadar olduğu gibi, kaideleri kitaptan ezberleme şeklinde tedris etmekten bir fayda elde edilemez, çünkü lisan kaideleri, esasen mücerret şeylerdir. Dimağın mücerretleri hıfzı muvakkattir. Zaten onun içindir ki imtihanları müteakip herhangi bir çocuk sorulan bir sarf kaidesini hatırlayıp da doğru cevap veremiyor, hele lisana tatbik edemiyor!

Şu hâlde lisan kaidelerinin tedrisini müşahhas kılmak, bu sayede çocuğu sarf kaidelerine alakalandırmak lazımdır. Eğer kaide hareket eden canlı bir mahlûk gibi ibare içindeki vazifesi dâhilinde tetkik edilirse, çocuğu hakikaten alakadar eder kendini kolayca öğretir. Çocuğa "isim şuna derler" diye bir tarif yapmak, ona müteaddit misaller göstermek faydasızdır. Evvela misalleri gösterip sonra tarifi yahut kaideyi zikretmek de sarf için kâfi değildir. Sarf ile nahvin kaideden misale, misalden kaideye gitmek suretiyle tedrisinin iyi neticeler vereceğine kani değilim.

Sarf ile nahiv lisanın mekanizmasıdır. Bu mekanizma, ancak, söylenen yahut okunan bir sözde hareket hâlinindedir. Bir mekanizmayı bütün vazîfesiyle kavrayabilmek ancak hareket hâlinde bulunmasıyla kabildir. Binaenaleyh sarf ile nahiv kaidelerini de şüphesiz en basitinden başlamak şartıyla kıraat, inşaat dersleri arasında gayet tedricî ile göstermek, öğretmek yolu tercih edilecek bir yoldur. Vakıa bu tarzda lisan kaidelerinin tedrisi sarf kitaplarından ezberletmeye nispetle çok zordur. Fakat hakikaten müsmirdir, ezbercilik gibi akim değildir, dimağı da yormaz.

Lisan kaideleri dersinin birtakım ıstıhlara boğulması kadar fena bir tedris itiyadı da olamaz. Çocuğa (mefûlünbin, mefulünileyh, mefulünanh, muzafunileyh, terkiib-i izafî, terkiib-i tavsifî...) gibi tabirleri öğretmeye kalkmak zararlıdır. Çünkü Türkçe için bizatihi manasız olan bu tabirler çocuğa hiçbir şey söylemez, belki onun zavallı, masum dimağını taşınmaz bir yüküyle doldurur, çocuğu sersem yapar.

Kazım Nami Bey, sarf ve nahiv dersinin işlenişine yönelik çizdiği bu genel tabloda, dönemin dil ile ilgili en büyük sorunlarından Türkçenin sadeleşmesi sorununa yani, Arapça ve Farsça terkiplerin dilimizde oldukça fazla yer tutmasının Türkçe öğretimini de olumsuz etkilediğine değinmiştir. Yazarın dil bilgisi öğretimine yönelik olarak dile getirdiği sadece kuralların öğretilmesinden ibaret olmayan, konuşma, okuma, yazma becerileriyle bir bütün olarak düşünülmesi gereken dil bilgisi öğretimi anlayışı, günümüz programlarında ve çağdaş dil öğretiminde benimsenen dil bilgisi öğretiminden beklenen hedeflerle aynıdır. Yazarın, Türkçe dersinde dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken ilkelerden en önemlilerini tespit ettiğini söylemek mümkündür. Bu tespitlerden en önemlileri de "Dil bilgisi öğretiminde hazır, soyut bilgilerden kaçınılması, bilgilerin öğrencilerin yaşantılarından hareketle somutlaştırılması gerektiği; dil bilgisi

öğretiminde tek bir yöntemden hareket edilmemesi gerektiği; dil bilgisi kurallarının diğer beceri alanlarıyla birlikte bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği, dil bilgisi kurallarını öğrenmenin bir amaç değil, anlama ve anlatmaya yarayan bir araç” olduğudur.

Kazım Nami Bey’in makalesine yanıt olarak *Fikirler Mecmuası*’nın Mart 1928 tarihli sayısında Şükriye Emel, “*Türkçe Tedrisi Hakkında*” yazısını kaleme almıştır. Yazar, Kazım Nami Bey’in Türkçenin öğretimi ile ilgili yaptığı tespitlere katılmakla beraber bu sonuçları doğuran asıl sebebi sorgulamanın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Şükriye Hanım’a göre Türkçenin öğretimi noktasında büyük bir buhran geçirilmektedir. Bu buhranın asıl sebebi olarak dilimizi doğru okuyup yazmayı engelleyen harf sorununu görmektedir. Bu sorun elifba kitaplarından imlaya, sarf ve nahiv kaidelerinin güçlüğüne kadar pek çok sorunun ana kaynağı olarak çözülmeyi beklemektedir. Çünkü “*Esas, lübbü görmeden fer’ ile uğraşmak ve onları tahlile kalkışmak buz üzerine yazı yazmak gibidir.*” Türkçe öğretimi ile ilgili sorunların çözülmesi için öncelikle harflerin ıslahı meselesine çözüm bulmak lazımdır.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında genelde Türkçe eğitiminin özelde ise dil bilgisi eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri dilimizde Arapça ve Farsça kelimelerin yoğunluğunun yanı sıra Arapça ve Farsça gramer kurallarının da yoğun bir şekilde dilimizi esir almış olmasıdır. Dönemin aydınları, eğitimcileri de bu sorunun farkına varmış ve özellikle dilimize Arapça ve Farsçadan gramer kuralları almayı dilimize yapılan büyük bir ihanet olarak nitelemişlerdir. Bu durumu sarf ve nahiv öğretimi açısından, *Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuası*’nda yayımlanan “*Türkçede Sarf ve Nahiv İstılahları*” başlıklı yazısında irdelenmiştir. Yazısında dilimize yabancı lisanlardan kurallar almanın sakıncalarına değinen yazar, dil bilgisi terimlerimizin bile adlarının Arapçadan geldiğini söyleyerek meselenin farklı bir yönüne dikkat çekmiştir (1923: 13-14):

Bir kere lisanımızın kelimeleri (isim, sıfat, zamir, fiil, edat, zarf, nida...) diye sayılıyor. Görüyoruz ki asıl Türkçeyi teşkil eden kelimelerimizin hiçbirine sarfımızda Türkçe bir ad konulmamış, hepsi Arapça tesmiye olunmuş. Fakat mademki biz lisanımıza ecnebi kelime alacağız yalnız yabancı kaide kabul etmeyeceğiz. Ve mademki bu saydıklarımızda birer kelimeden ibarettir, haydi onları hoş görelim, lakin (Muzafun ileyh, terkib-i izafi, terkib-i tavsifi...) gibi ıstıhlahlara ne diyelim? İstılahların mevzu oldukları yerlere göre maksatları izah edilebilir ve o suretle onlar tanımlanabilirler ise de onların ıstılahından başka bir de onların lügavî manası olur ve mevzu olduğu yerde o mana münasebetiyle o mana ıstılah olmuştur. İstılahı gören kimse o manaya intikal ederse ıstılahı daha kolay akıl erdirir ve onu daha kolay izah eder. Şimdi insaf ile düşünelim şu saydığım ıstılahlar içinde onları okuyan çocuklarımızın idraki üzerine bir mefhum aks ettirebilecek hangisi gösterebilir? Bunların teşkil ve telaffuzları Türk çocuklarına ne kadar yabancı ise kendileri de o kadar manasız o kadar mühmel kalıplardır. Çocuklar bunları hafıza kuvvetiyle bellerler fakat bu belleyişte katıyen idrak yoktur. Bunları bellemek için sarf edilen çaba beyhudedir. Ve o malumat



çocukların zihinlerinde kaidesiz bir yöndür. Binaenaleyh mekteplerde çocuklarımıza okuttuğumuz sarf ve nahiv, onların lisanlarında esasen sarf ve nahivden beklenen faideyi husule getiremez. Onların lisanlarında hâsıl olabilen düzgünlük, mükerrer temrinler neticesidir, sarf ve nahivden mu'avenet görmemiştir.

Yazar, daha sonra Arapça tamlamalara örnekler vererek bu tamlamaların belki de söyleyiş olarak güzel olduklarını fakat bir Türk çocuğunun anlayışına, zihin yapısına uymadığını belirtiyor yani yabancı dillerden dilimize giren kurallar ne kadar iyi öğrenilse de ne Türk dil yapısına ne de Türk insanının zihin, düşünüş yapısına uymamaktadır (1923: 14):

... Bu misaller Türk çocuğuna hiçbir şey anlatmıyor. Vâkıâ bunu bir Türk çocuğu da belliyor, yerine göre tahlil ediyor ve doğru söylüyor fakat bu bellemek bu söylemenin çocuğun ruhunda hiçbir izi yoktur. Talebemiz sarf ve nahiv kaidelerini anlayarak tatbik ediyor diyen muallimlerimiz de yalancı bir zahiriyete kapılıyor, tamamıyla aldanıyor. Mahal bir farz olarak bu ıstıhlardan çocuklarımızın manayı anladıklarını bile kabul etsek yine bunları Türk sarf ve nahvi içinde al-i nihaye tutmak doğru değildir, zira Türkçede ne öyle ism-i mefuller var ne de öyle harf-i cer ler var ne de öyle zamirler vardır. Olmadığı için de onlar bize karşı dilsizdir. Bizim lisanımıza giren kelimelerin bizleşmesi lazım geldiği gibi bizim sarfımıza giren ıstıhlaların da bize bir şey anlatması lazımdır.

Latin harflerinin kabulü süreci ve Türkçeye yerleşmiş Arapça ve Farsça kuralların fazlalığı millî bir dil ve dolayısıyla millî bir eğitim meydana getirmenin önündeki en büyük engel olmuştur. Yapılacak olan dil devrimi ile eğitim de millileşecek, Türkçe öz benliğine tekrar kavuşacak ve böylelikle dil bilgisi eğitimi anlayışı da kökten bir değişikliğe uğrayarak daha doğru daha mükemmel bir dil düzeni yaratılacaktır. Doğru bir dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler ana dillerini doğru kullanma bilincine ulaşacak ve etkili bir iletişim gerçekleştireceklerdir. Dönemin süreli yayınlarında da Türkçenin bu kanayan yarasına parmak basan yazılar yayımlanmıştır. Yazılarda fikir birliğine varılan konu Türkçenin gramerindeki yabancı dillerden geçmiş kuralların temizlenmesi gerektiğidir. Ayrıca Kazım Nami Bey'in yazısında belirttiği dil bilgisi öğretimine yönelik ilkeler ve yaklaşımlar günümüz programlarında belirlenen yaklaşımlarla paralellik göstermektedir.

İncelenen makalelerde dil bilgisi öğretimi ile sorunlar dönemin dil, alfabe ve yazı tartışmalarının gölgesinde çözüme kavuşmayı beklemiştir. Günümüzde bu sorunlar büyük ölçüde çözüme kavuşmuş olsa da tarım, terim, sınıflama ve yaklaşım farklılıkları, yeni ve çağdaş yaklaşımların dil bilgisi öğretimine yansıtılamaması, geleneksel öğretim yöntemlerinin terk edilememesi dil bilgisi öğretiminin geçmişten günümüze süregelen sorunlarından. Makalelerdeki ezbercilikten uzak, farklı yöntem ve tekniklerin

kullanıldığı, somuttan soyuta, kolaydan zora ilkelerinin benimsendiği; dil bilgisinin okuma, anlama, dinleme ve yazma beceriyle birlikte bir bütün gören yaklaşım, çağdaş dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarına hizmet etmektedir.

#### 4.1.6. Yazım (İmla) Eğitimi ile İlgili Bulgular

Yazım (İmla) eğitimi ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 7’de listelenmiştir.

Tablo 7: Yazım (İmla) Eğitimi İle İlgili Makaleler

1. İhsan (Kasım 1924). Temrinler. <i>İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası</i> , 1, (2), 49-59.
2. İhsan (1 Nisan 1927a). Kelimelerin İmlasını Çocuklara Nasıl Öğretmeli? , <i>Terbiye</i> , 1, (2), 93-103.
3. Ali Haydar (30 Eylül 1925a). İmla Prensibi (Kadim İmla Prensibi), <i>Muallimler Mecmuası</i> , 4 (34), 1497-1502.
4. Ali Haydar (Ekim 1925b). İmla Prensibi 2, <i>Muallimler Mecmuası</i> , 4 (35), 1542-1546.
5. Kazım Nami (1 Şubat 1928). Türkçenin Tedrisi. <i>Fikirler</i> , 1, (15), 6-8.
<b>TOPLAM: 5 Makale</b>

İncelenen toplam 223 makale içerisinde yazım eğitimi ile ilgili görüşleri içeren 5 makale tespit edilmiştir. Yazım eğitimi ile ilgili makalelerin toplam makale sayısına oranı % 2,2’dir.

Yazım, bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi demektir. Türkçe Sözlükte de yazım kavramı kelimelerin yazılışı ve noktalama işaretlerini kapsamaktadır.

İnsanlar duygu ve düşüncelerini dil becerilerini kullanarak belirli bir cümle yapısı içinde aktarırlar. Bunu yaparken belirli kurallara uymak, doğru cümle veya metinlerle ifadeyi ortaya koymak gerekir. Bu bağlamda düzenleyici kurallar ve noktalama işaretleri önem oluşturur (Maden, 2013). Anlatımda birliği sağlayan, ifadeyi başarılı kılan unsurlardan biri de yazım kurallarıdır. Sözlü anlatımda vurgu, tonlama, telaffuz ne kadar önemli ise yazılı anlatımda da yazım kuralları o derece önemlidir (Özbay, 1995:149). Kelimelerin yazımlarındaki yanlışlar iletişim sorunlarına yol açtığı gibi anlamsal sorunlara da neden olurlar. Yazım yanlışları, noktalama eksikliği ve yanlışları anlam kurma becerilerini zayıflatır. Karatay da (2007:331) “*yazılı iletişimde iletinin doğru anlaşılmasını sağlayan öğelerden biri olan yazımın, iletişimin doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir kural olmasının yanında, bireylerin dili kullanma, iletişim kurma biçimi ve kişilik özelliklerini yansıtan bir araç*” olduğunu ifade etmiştir.

Bir dilin yazılı metinlerinin belirli bir imla sistemine göre yazılması bir zorunluluk arz ettiği için bu kavram ortaya atılmıştır. Standart dil, konuşma dilinden, bir başka deyişle ağızlardan çabuk etkilendiği için imlaya ihtiyaç duyulmuştur. Türkçe ilk dönemlerinden itibaren imla problemleri olan bir dildir, ancak bu sorunlar zamanla bilinçli uygulamalarla ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Özbay,2011:178). Tarih boyunca kullanılan çeşitli alfabeler Türkçede de yazılı dilin imla kurallarının oturmasını güçleştirmiştir.

On dokuzuncu yüzyılda başlayarak Cumhuriyet Dönemi'nde Harf İnkılabı'na kadar devam eden Arap harflerinin ıslahı tartışmaları ve imlada yaşanan ikilikler o dönemde aydınların en çok tartıştıkları konulardan biri olmuştur. Özellikle ana dili öğretiminde yazıda birlik ve beraberliği sağlamak, okuma ve yazma çalışmalarının birlik ve düzen içerisinde yürütülmesini sağlamak açısından imla konusunda yaşanan ikiliklerin bir çözüme kavuşturulması isteği, dönemin eğitim mecmualarının yanı sıra güncel mecmualarında da dile getirilmiştir. Bu bölümde yaşanan imla tartışmalarını Türkçe öğretimi çerçevesinde değerlendireceğiz.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında 1924 Türkçe Eğitim Programında yazım konusu "İmla" başlığı altında "*İmla dersi, talebenin yalnız birini siyah tahtanın arka tarafına kaldırmak suretiyle, hepsine müşterekve münferit tedris usulüne tabiiyetle gösterilir. Yazdırılacak parçalar o hafta içinde okunan sarf kaideleriyle mütenasip vasıfları haiz olanlar içinden intihap edilir*" (M.V. 1924) şeklinde beyan edilmiştir. Ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınan "İmla" konusu, bu programda genel bir biçimde ele alınmıştır. İkinci sınıfta ise ilk yılın programının devam ettirilmesi tavsiye olunmuştur. Dönemin imla tartışmalarındaki çözümlenemeyen noktalar, belirsizlikler programlarda da yeterli ve açıklayıcı talimatların yer almasını engellemiştir.

*Muallimler Mecmuası* 'nda Ali Haydar (Taner)'ın "*İmla Prensibi*" başlıklı yazı dizisi o günkü imlamızda büyük bir karışıklık bulunduğunu; muallimlerin, muharrirlerin ve öğrencilerin kelimelerin doğru yazılışını tayin etmek hususunda oldukça müşkül kaldıklarını vurgular. Ali Haydar Bey'e göre "*Meşrutiyet'in ilanı hürriyet vermiş, itiyat ve ananeye istinat eden birçok sultaları ortadan kaldırmıştır. Adeta meşrutiyet ve hürriyetin ilanı ile beraber imlada da hürriyet ilan olunmuştur*"(1925 a: 1497).

Ali Haydar Bey'e göre her yazıcı kendi imlasının doğruluğunu çeşitli prensiplere dayandırmaktadır. Bu imla prensiplerini beş alt başlıkta (Kadim, Suni, Savti, Mantiki..İmla prensipleri) inceleyen Ali Haydar Bey, her birinin farklı yönlerini dile getirmiş; dezavantajlarını tespit etmiştir. Kimisinin tatbikatta geçerliliğini yitirdiğine, zamanla kelimelerin dönüşüm geçirdiğinin unutulmaması gerektiğine, eski âlimlerin de çeşitli devirlerde farklı şekillerde yazdıklarına, yazıyı telaffuza uydurmanın sakıncalar doğurduğuna değinerek bütün bu müşkülât içerisinde "*savti imla prensibini en doğru yol*" olarak görmüş, "*imlamızın son yirmi senede geçirdiği safhalar göz önüne alındığında bu istikamette olunduğunun anlaşıldığını*" belirtmiştir (1925a: 1502).

Türk dilinde tarih boyunca kullanılan çeşitli alfabeler, yazı dilinin gelişmesinde çeşitli imla problemleri yaratmıştır. Ali Haydar Bey'in yazısında tartıştığı imla

prensipleri Türk Dil Kurumu Sözlüğünde genel olarak harf sisteminin kullanıldığı yazılarda üç gruba ayrılmıştır: “1. Sese (söyleyişe) bağlı imla düzeni. 2. Kökene bağlı imla düzeni. 3. Geleneğe bağlı imla düzeni. Alfabe sistemi uzun yıllar değişmemiş dillerde genellikle geleneğe bağlı imla düzeni hâkimdir. Böyle dillerde imla düzeni, başlangıçta sese ve kökene bağlı olsa da zaman içinde söyleyişte meydana gelen değişmeler imlaya yansıtılmadığı için, imla, söyleyiş ve kökene bağlı olmaktan çıkar, gelenekleşmiş olur.” (TDK, 2005). Bir dilde kelimelerin yazıya geçirilmesinde esas alınan kurallar belirlenirken dilin ses düzeni ve yapısal özellikleri de dikkate alınmaktadır. Türkiye Türkçesinin yazım kuralları harf sistemi esas alınarak belirlenmiştir (Demir,2018:123).

Ali Haydar Bey adı geçen makalenin devamı niteliğindeki “ *İmla prensibi 2*” başlıklı yazısında usul-ı tedris açısından bakıldığında savti imlaya taraftar olmanın hem öğrenci hem öğretmen açısından ilk tahsilde zamandan tasarruf sağladığına değinerek farklı milletlerin ilk tahsil sürelerini örnek olarak göstermiştir. Fransız, İngiliz, Alman imlaları zor olsalar bile harfler, kelime içindeki yerlerine göre farklı şekiller almazlar. Okuyabilmek ve ezberden kelimeyi yazabilmek için Türk çocuğu ilk tahsil yıllarını heba etmekte ve hayat için lazım ve faydalı bilgileri toplayamamakta, çocuk dört veya beşinci sınıfa geldiği hâlde hâlâ kıraat, lügat ve imla ile uğraşmaktadır. İmlamız için bazı esasların tespit edilebileceğini belirten yazar, imlada yeniliğin şart olduğunu, “*İmladaki ihtilafların ve ittıratsızlıkların talebenin tahsil hayatı üzerinde yaptığı tahribatı tariften aciz olduğunu*” belirterek şu tespitleri yapar (1925b: 1546):

Bir kere bir mektepte kaç hoca varsa o mektepte o kadar imla tarzı vardır. Her biri kendi imla tarzını talebeye kabul ettirmekte ısrar ediyor. Türkçe hocası ise kendi imlasına muhalif yazanları sınıftan döndürür. Fakat biraz derinden tetkik edilebilirse her bir muallimin imlasında da ittırat yoktur. Aynı kelimeyi bazen bir türlü bazen başka türlü yazar. Sonra talebenin eline verilen muhtelif ders kitaplarının imlasında da ittırat ve ittihat yoktur. Her bir müellif kitabını kendi imlasıyla yazar. Bir kıraat kitabının aynı sahifesinde muhtelif imlalara tesadüf edebilirsiniz. Bu anarşiye bir nihayet vermek için Maarif Vekâletinin harekete gelmesi, bir mektepte tedrisat yapan muallimlerin muallimler meclisinde imla meselesini de ehemmiyetle mevzu-bahis etmeleri, mektep kitapları yazanların da imla meselesini epeyce düşünmeleri lazımdır.

Kazım Nami (Duru), “*Türkçenin Tedrisi*” başlıklı yazısında pek çok farklı beceri alanının yanı sıra imla meselesine de değinmiştir. Kazım Nami’ye göre imlamızın mazbut bir şekilde olmaması doğru imla tedrisini güçleştirmektedir. Tedriste imlaya ayrılması gereken vaktin öğretmene bırakılması gerektiğini ve imla tedrisinde katı sınırlar çizilmemesi gerektiğini belirten yazar, cümle kelime usulüyle okuma yazma başlayınca imlânın da sabit bir şeklini kabul etmek gerektiğini belirtir (1928:7):

Çocuk, sâitlerin (sesli) vazifesini okumaya yazmaya hatta imlaya başladıktan hayli zaman sonra idrak etmeye muvaffak olacağından kelimeleri sâimtle (sessiz) yazmaktan ziyade gördüğü biçimde yazmaya çalışır. Hiç görmediği kelimeleri çocuğa yazdırmaya çalışmak doğru değildir. Bununla beraber görüp de unutmuş olduğu kelimeleri yazarken çocuk öğrendiği kelimelere kıyasen onlara bir imla şekli verir. Şu hâlde imla sabit şekilli kelimelerin o şekilleriyle öğretilmelidir. Bunu temin etmek kıraatin küçük fıkralarını doğru istinsaha alıştırmakla mümkündür. İmla okunan öğrenilen parçalardan yapılır. Eskiden olduğu gibi çocuğun hiç okumadığı hiç görmediği kelimelerle imla yazdırmak faydadan ziyade zararı tevlit eder.

Kazim Nami Bey Arap harfleriyle yapılan imla eğitimi sürecinin ilkokuma eğitimiyle bir bütünlük içerisinde ve öğrencinin gördüğü, okuduğu kelimelerden hareketle olması gerektiğinin altını çizmiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eskiden beri süregelen bir sorun olan kuralları belirlenmemiş, bir düzene oturtulmamış imla tedrisatı üzerine kapsamlı bir yazı kaleme alan dönemin eğitimcilerinden İhsan (Sungu), *Terbiye*'de 1927'de yayımlanan "*Kelimelerin İmlasını Çocuklara Nasıl Öğretmeli?*" başlıklı yazısına imla tedrisatının içinde bulunduğu karışık durumu gözler önüne sererek başlamıştır (1927a: 93):

Serlevhayı görünce muhterem meslektaşlarımızdan bir kısmının: 'Hangi imlayı?' diye dudak bukeceklerini tahmin ediyorum. Vâkıâ imlamız, bugün büyük bir teşevvüş içindedir. Ve bu teşevvüş, yalnız bugüne mahsus değil öteden beri lisanımızda mevcuttur. En eski kitaplara ve hatta müelliflerin kendi el yazılarıyla yazdıkları nüshalara müracaat ediniz. Bir kelimenin hatta aynı sahifede iki üç türlü yazıldığını görürsünüz. Arabi ve Farsiden aldığımız kelimelerin imlasına dokunmamayı vaktiyle esas olarak kabul ettiğimiz için bu gibi kelimelerin imlasında bil-nisbe az çok inzibata riayet etmişiz. Fakat asıl Türkçeleşmiş olan kelimeleri herkes içtihadına göre yazmış ve yazmaya kendisini salahiyattar addetmiş. Hâlâ da öyle. Her fert, hiçbir 'sulta' ve 'velâyet' tanımadan her kelimeyi istediği gibi yazmaya başlayınca arada bir 'imla inzibatsızlığı' bir 'imla anarşisi' husule gelmesi tabiidir. Her fert, kendi kendine: 'Şu kelimeyi böyle yazıyorlar ama mantıksızdır'. Hâlbuki imlada mantiki şekil herkesin kendine göre bulduğu şekil değil ammenin kabulüne mazhar ve mukarrer olan şeklidir ve bu şekil, bizim içtihadımıza muvaffak kelimesi bile onu aynen kabul ve istimal etmeye kendimizi mecbur bilmeliyiz. Ecnebi lisanların her birinde de tezahüren bakılsa imlası mantıksız gibi görünen binlerce kelimeye tesadüf edilir. Fakat o lisanları yazan hiçbir fert, 'mukarrer' ve binaenaleyh "mantiki" olan imayı aynen kabul mecburiyetinden azade görülüyor... Talebimizin nazarında bir kelimeyi her yerde başka türlü görmesi hatta bazen aynı sahifede iki üç türlü şekline tesadüf etmesi ve en garibi aynı mektepteki her muallimin kendine göre bir 'imla cereyanı' takip ettiğine şahit olmasıdır. Her birimiz "imla" hususunda müctehitlikten vazgeçmedikçe kendi kendimizi inzibat altında yazmaya alıştırmadıkça fikrimce Latin harflerini kabul etmemiz bile anarşiyi izale değil idame ve tezyit etmekten başka bir şeye yaramayacaktır. Lisan meselesinin her safhasının milli bir ehemmiyeti haiz olduğunu takdir etmeliyiz. Milli harsımızın en kuvvetli istinat noktası olan lisanımızı bugünkü anarşiden kurtarmayı her birimiz iş edinmeliyiz.

İhsan Bey de Kazım Nami Bey gibi imlamızın içine düştüğü bu çıkmazı Türkçe açısından bir buhran olarak görmektedir. Ona göre eskiden beri süregelen imla kurallarındaki keyfi uygulamalar, dilimizdeki birlik ve beraberliği bozduğu gibi dilimizi ve millî kültürümüzü de bir kargaşaya sürüklemektedir. Dilimizi içine düştüğü bu buhrandan kurtarmak her vatandaşın görevi olmalıdır. Kültürel bir değer olarak dilimizi yaşatma noktasında, dil kurallarının belirlenmesi, keyfi uygulamalardan vazgeçilmesi, birlik ve düzen içinde hareket edilmesi gerektiği önemle belirtilmiştir. Dil kurallarında birliğin, düzenin sağlanması millî birlik ve bütünlüğün sağlanmasında ve kültürümüzün devamlılığı noktasında önem taşımaktadır.

İhsan Bey yazısına çocuklara imla öğretirken nelere dikkat edilmesi gerektiği hususunda bilgiler vererek devam etmiştir. İmlâ öğretiminde en önemli noktalardan biri öncelikle her sınıf düzeyinde hangi kelimelerin imlasının öğretileceğinin belli olmasıdır. Sene başından beri sınıfta hangi kelimeleri öğrettiğinin ve öğreteceğinin bir listesini tutmayan muallim karanlıkta yürür gibidir. Çocuklar kelimelerin imlasını çok defa mantık ve kıyas ile tahmin etmeyi öğrenemeyeceğinden, öğrencilerin dikkatini çekerek öğretmenin öğretmesi gerekmektedir. Her derste yeni kelimelerin imlası öğretilirken, önceden öğrenilen kelimeler için de tekrar yapılmalıdır. Öyle ki yapılacak tekrarların ve kelime listeleri oluşturmanın, imla öğretiminde büyük bir önem taşıdığını söylemek mümkündür. İhsan Bey, Amerika’da son yıllarda ilmî usullerle ilk mektep talebelerine öğretilecek kelimelerin tertip edildiğine vurgu yaparak bizde de aynı uygulamaların yapılması gerektiğinin altını çizmiştir (1927a: 96):

Amerika’da sekiz senelik ilk mektep talebesinin nihayet 4000 kelimenin imlasını öğrenmek mecburiyetinde olduğu ve şu hâlde her sınıfta vasati olarak 500 kelime öğretilirse maksadın temin edilmiş olacağı terbiyeciler tarafından ileri sürülmüştür. Orada tedaris senesi vasati olarak 200 gün tahmin edileceğinden her gün için talebenin 3 yeni kelimenin imlasını öğrenmesi kâfidir. Bundan başka her gün evvelce öğretilmiş olan kelimelerden üç ve ya dördü üzerine hatırlama temrinleri yaptırılmak lazımdır. Şu hâlde her gün altı veya yedi kelimenin imlasıyla iştilal edilmekle çok mühim neticeler istihsal edileceği meydana çıkar.

Bizim ilk mekteplerimizin tahsil müddeti beş seneden ibaret olduğu için beş sene yukarı haseble iki bin beşyüz kelime öğreterek yine mühim bir netice elde ederiz. Bu miktar bizim ilk mektep mezunları için az bir şey değildir.

İmla kurallarının öğretimi aynı zamanda kelime öğretimidir. İmla kurallarının öğretiminde her sınıf düzeyi için kelime listelerinin oluşturulması gerektiği günümüz kelime ve yazım öğretim yöntemlerinin verimli ilerleyebilmesi için oldukça önemlidir. 1920’lerin Türkiye’sinde eğitimcilerin eğitim bilim dünyasının verilerinden yararlanarak bir öğretim yolu belirlemeleri takdire şayandır. İhsan Bey, kelime öğretiminde öğretmenlere şu tavsiyeleri vermektedir (1927a: 101-103):

1. Çocuğun seviyesinden yukarı olan, çocuğa malum olmayan bir kelimenin imlasını öğrenmeye teşvik etmemelidir.

2. Çocuklar imlasını evvelce öğrenmedikleri bir kelimeyi kendilerinden istemeye hakkımız yoktur. Çocuklarımız da muallimlerimizin bize yazdırdıkları: “Çocuklar, gelin, mahlede gelin var, köşe başındaki bakkala bağırsak da kediye bir az bağırsak getirse, takunyacı ta Konya’ya kadar kaçtı, bahçıvan bahçenin en kenarına enginar dikmiş, yağ mur olunca pilav acı olur” gibi numunelerden de tevekkil etmek lazımdır.
3. Bir kelimenin imlası kelimenin şeklini yalnız görmekle öğrenilmez. Çocuk kelimeyi gördükten başka o kelimeyi nasıl telaffuz edileceğini işitmeli, kendisi de telaffuz etmeli ve sonra o kelimeyi birkaç defa yazmalıdır. Bu suretle çocuğun basri, sumi, telaffuzi ve hareki hafızalarından istifade edilmiş olur. Bunlardan her birinin ayrı ayrı ehemmiyeti vardır. Şeklini görmediğiniz bir kelimenin imlasını tezahür etmemiz müşküldür. Şeklini gözümüzle görürken kulağımız telaffuzunu işitir ve kendimizde o kelimeyi ayrıca telaffuz edersek imlası daha kuvvetli olarak zihnimize yerleşmiş olur. Fakat bu tedbirler de kâfi değildir. Elimizin de o kelimeyi birkaç defa yazarak onun şeklini yapmaya alışması lazımdır. Bu hareki alışmanın kelimelerin imlasını tespit etmekte büyük bir rolü vardır. Yalnız bir çocuğa bir kelimeyi çok defa yazdırmaktan da bir fayda hasıl olmaz. Çocuk bir kelimeyi bir cümlede üç beş defa alaka ile yazabilirse de o kelimeyi lüzumundan fazla miktarda yazmaya icbar edildiği takdirde çocuk dikkatini teşvîf etmeden alakasız ve şuarsuz yazmaya devam eder. Bu da umduğumuz faydayı izole eder.
4. Bir insan gözüyle bir şeye baktıktan sonra onun teferruatını zihnine nakşedip etmediğini tecrübe için bir müddet gözünü o şeyden ayrılması ve o şeyi gözünün önüne getirmeye çalışması muvafık olur. Bir kelimenin de imlasını iyice hatırlayabilmek için o kelimenin önümüzde yazılı duran şekline bir kere baktıktan sonra yazınızı oradan çıkararak veya gözünüzü kapayarak onun şeklini göz önüne getirmeye çalışmalıyız. Çocuklara kelimenin imlasını öğretirken aynı tarzı onlar hakkında da tatbik etmek lazımdır. Çocukların gözleriyle gördükleri bir kelimenin şeklini parmaklarıyla havada tatbik etmeye çalışmaları da faideden hâli değildir.
5. Kelimelerin imlasına alışmak bir nevi temrin ve itiyat işidir. Temrinlerin canlı ve alakabahş olması için uyulması icap eden tedbirlere imlâ derslerinde de müracaat etmemiz lazımdır. (Temrinler hakkında naçiz bir makalem de İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası’nda intişar etmiştir.<sup>6</sup>)
6. Çocuklar bir kelimeyi yanlış yazmışlarsa o yanlış üzerinde fazla ısrar ederek “Siz böyle yazmışsınız hâlbuki doğrusu budur” gibi izahat vermeye lüzum yoktur. Doğrudan doğruya bu kelimenin doğrusu budur diyerek sahih şeklini göstermek lazımdır. Hatta çocuğun yazdığı yanlış kelimeyi görünmeyecek bir surette çıkararak üzerine doğrusunu yazmak daha muvafiktir.
7. Talebe kelimelerin imlasını yalnız sınıf hâlinde değil, yalnız başlarına kaldıkları zaman da öğrenme yollarını öğrenmeyi bilmelidir. Onun için bilhassa yukarı sınıflarda yalnız başlarına buldukları zaman bir kelimenin imlasını öğrenmek için ne gibi tedbirlere müracaat etmeleri lazım geldiği çocuklara öğretilmelidir.

İhsan Bey’in kelimelerin imlasını öğrenmeye ve öğretmeye yönelik tavsiyelerini Amerika’da Ayowa Darülfünunu terbiye müderrislerinden Profesör Horn’un bu hususta talebeye verilmesi lazım gelen talimatı izliyor (1927a: 103):

<sup>6</sup>Bahsi geçen makale, İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası’nda Kasım 1924’te yayımlanan “Temrinler” makalesidir. Makale imla öğretimi ve kelime öğretiminde kullanılabilecek bir ders örneği ve imla öğretimi ile ilgili tavsiyeler içermektedir.

Bir kelimenin imlası nasıl öğrenilir?

1. Bir kelimenin imlasını öğrenmek için ilk şart onu iyi telaffuz etmektir. Bir kelimeyi doğru okuduğunuza kani oldunuz mu evvela onu iyi telaffuz ediniz. Telaffuz ederken hecelerini vuzuh ile çıkartınız. Ve heceleri birer birer söylerken gözlerinizle heceleri dikkatle takip ediniz.
2. Gözlerinizi kapayınız ve kelimenin şeklini hece hece gözünüzün önüne getirmeye çalışınız. Bu sırada ağızınızla da kelimelerin hecelerini fısıldayınız. Kelimeyi telaffuz ederken hecelerini vazih olarak çıkarmayı unutmayınız.
3. Gözünüzü açıp kelimeye tekrar bakınız ve gözünüz kapalı iken gözünüzün önüne getirdiğiniz kelimenin aynı olup olmadığına dikkat ediniz.
4. Kelimeye tekrar bakınız hecelerini telaffuz ediniz.
5. Tekrar gözünüzü kapayarak kelimeyi hatırlamaya çalışınız.
6. Tekrar kelimeye bakarak hatırladığınız şeklin doğru olup olmadığını gözden geçiriniz.
7. 2 veya 3 numaralı fıkralarla izah olunan hatırlama çalışmasını üç defa tekrar ediniz. Eğer kelimenin doğru şeklini hatırlamakta müşkülât çekerseniz bir daha tekrar ediniz.
8. Kelimenin imlasını öğrendiğinize emin olduğunuz zaman kitaba bakmadan kelimeyi defterinize yazınız. Ve sonra kelimenin kitaptakinin aynı olup olmadığına bakınız.
9. Kitaba ve evvelce yazdıklarınıza bakmadan söylediğim şeyleri tekrar yapınız.
10. Bu tedbirlere müracaat ettiğiniz halde kelimenin imlası doğru olarak hatırlınızda kalmadıysa size güç gelen kelimeler için tutacağınız ufak bir deftere o kelimeyi yazınız ve ara sıra yukarıda gördüğünüz tedbirlere müracaat ederek imlasını öğrenmeye çalışınız.

İhsan Bey'in talimatları önerirken, kendi dil yapımıza ve dil özelliklerine göre uyarladığı görülmektedir. Özellikle 2. maddedeki örnekte yazılışları ve okunuşları aynı eşsesli kelimelerin öğretim metodu, sadece imla açısından değil; anlam yönünden de kelime öğretimine hizmet etmektedir. Bu açıdan bakıldığında imla öğretimi ve kelime ve kavram öğretiminin bir bütünlük teşkil ettiği söylenebilir. İmla öğretimi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme beceri alanlarıyla eşgüdüm içinde geliştirilebilir niteliktedir. Hem İhsan Bey'in hem Profesör Horn'un kelimenin imlasına yönelik talimatları "işitilen kelime, yazılmış olarak görülen kelime, kelimeyi telaffuz etme eylemi ve kelimeyi yazma eylemi" gibi yazımın birçok boyutuna vurgu yapmaktadır. "Bahsi geçen bu eylemler, Ali Nusret'in "*Usul-ı İmlaya Dair*"<sup>7</sup> adlı yazım becerisinin algısal bakımdan karmaşık bir süreç olduğunu devrine göre ileri bir kavrayış ile ortaya koyan yazısında, bir kelimenin yazımının dört boyutu şeklinde ortaya konmuştur" (Baymur (1959)'dan akt: Karatay, 2017:335-336). Bu noktadan hareketle kelimelerin imlasının öğretiminde görsel, işitsel ve motor becerilerin harekete geçirilmesi gerektiği görülmektedir.

Profesör Horn'un kelimelerin imlasını öğrenmeye yönelik talimatları, çok uyaranlı öğretim yöntemlerinden biri olarak kelimenin yazımının hatırlanması, kelime telaffuzu

<sup>7</sup>Bahsi geçen "Usul-ı İmlaya Dair" adlı yazı Ali Nusret'in 18 Şubat 1910 tarihinde Darulmuallimîn'in konferans salonunda verdiği konferansların özeti olarak Tedrisat-ı İbtidâiye Mecmuası'nda yayımlanmıştır.



ve düzeltme unsurlarını birleştiren bir yazım öğretim yöntemi olarak geliştirilerek literatüre 1954 yılında “Horn Yöntemi” olarak geçmiştir. Horn yönteminin uygulama basamakları şu şekildedir:

1. Her kelimeyi dikkatli bir şekilde telaffuz et.
2. Sözcüğü telaffuz ederken sözcüğün her parçasına dikkatlice bak.
3. Sırayla harfleri söyle.
4. Kelimenin nasıl görüldüğünü hatırlamaya çalış, sonra kelimenin harflerini söyle.
5. Bu denemeyi hatırlamak için kontrol et.
6. Sözcüğü yaz.
7. Bu yazım denemesini kontrol et.
8. Gerekirse yukarıdaki adımları tekrarla (Karatay, 2017:336).

İhsan (Sungu) Bey’in *İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası*’nda 1924’te yayımlanan “*Temrinler*” yazısı da imla öğretimi ile ilgili tavsiyeler içermektedir. Genel olarak öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili maddelerin yer aldığı makalede yazı dersinde çocuğun alakasının diri tutulması, zorlama yoluna gidilmemesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. İmla derslerinde bir diğer önemli nokta da yapılacak tekrarlardır. Bu tekrarlar esnasında bizzat muallimde şevk ve alaka olmalıdır. Bir kelimenin imlasının öğretimine başlangıçtan itibaren özen gösterilmeli ve tekrarlarda muntazam bir sistem takip edilmelidir. İcrası kolay olan imlaya daha az, güç olan cihetlere daha çok zaman tahsis edilerek temrinlerde bir oran gözetilmelidir (1924: 49-59). İhsan Bey’in imla öğretimi ile ilgili verdiği bilgiler, etkili bir yazım öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken öğrenci ve öğretmen tutumlarına işaret etmektedir. Öğrencilerin alakalarının çekilerek güdülenmeleri ve öğretmenlerin dersin önemini farkındalığıyla gerekli hazırlıkları ve tekrarları yapmaları, farklı metotlar denemeleri, sonuçları doğru değerlendirmeleri yazım eğitiminde oldukça önemlidir.

Türkçeyi yazma kurallarına uygun olarak kullanma becerisi kazandırmak Türkçe dersinin amaçları arasındadır. Ancak incelenen 1923-1928 döneminde imla ve alfabe tartışmaları ve bu konudaki belirsizlikler yazım öğretiminde de karışıklıklara neden olmuş; dönemin Türkçe öğretim programlarında “İmla” başlığı altında bu alana yer verilse de alt başlıklar ve verilecek bilgiler belirtilmemiştir. Pratikte başka, yazıda başka olan bu imla düzenindeki belirsizlikler, 1928’de kabul edilen Latin harfleriyle söyleyişe bağlı bir imla düzeni öngörülmesiyle bir nebze de olsa çözüme kavuşmuştur. Ancak çeşitli sebeplerle imlamız belli bir düzene oturmamıştır. İncelenen makalelerde yazım öğretimine yönelik tespit edilen sorunlar, günümüzde yazım öğretiminde karşılaşılan sorunlarla benzerlik göstermektedir. Makalelerde tespit edilen ve ortaya konan kelimelerin yazımını öğretmeye yönelik ilkeler, yaklaşımlar, sınıf seviyelerine göre hangi kelimelerin veya kaç kelimenin öğretilmesi gerektiği bilgileri günümüz yazım öğretimine ışık tutacak niteliktedir.

#### 4.1.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Bulgular

Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 8’de listelenmiştir.

Tablo 8. Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Makaleler

1. Richard Preuser (30 Kasım 1926). Ecnebi Mekteplerde Türkçe Tedrisatı, <i>Muallimler Mecmuası</i> , 5 (46), 1920-1925.
--

**TOPLAM: 1 Makale**

İncelenen toplam 223 makale içerisinde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili 1 makale tespit edilmiştir. Bu sayının toplam makale sayısına oranı % 0,4’tür.

Türkçenin binlerce yıldır konuşulduğuna dair kesin bulgular bulunmakla beraber (Ercilasun, 2005:123) Türkçe aynı zamanda yabancılar tarafından çeşitli sebeplerle öğrenilmek istenen bir dil konumunda olmuştur. Osmanlı Döneminde Avrupa ile gelişen siyasi ve ekonomik ilişkiler Avrupalılarda Türkçe öğrenme isteğinde büyük bir artışa neden olmuştur (Biçer,2019: 43). Gelişen sosyal, siyasi ve kültürel ilişkilerle Osmanlı Dönemi’nde kurulmaya başlanan yabancı okullardan bazıları Cumhuriyet Dönemi’nde de varlığını sürdürmüştür. Yabancı öğrenciler için Türkçe tedrisatı bu dönemde de ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için önem arz etmeye devam etmiştir.

Ecnebi mekteplerdeki Türkçe tedrisatının durumu hakkında görüşlerini beyan eden İstanbul Alman Mektebi Müdürü Richard Preuser, “*Ecnebi Mekteplerde Türkçe Tedrisatı*” yazısında ecnebi mekteplerin Türkçe öğretimi açısından Cumhuriyet öncesinde parlak bir tablo çizmediğini şu ifadelerle dile getirir (1926:1920).

Türkiye Abdülhamit istidadına nihayet verdiği zaman muhtelif içtimai sahalarda henüz kaos halinde idi. Bu hal bilhassa maarif sahasında daha çok göze çarpıyordu. İlk mektepler yok denecek derecede idi. Tali mektepler de öyle bir vaziyette idi ki, çocukların tahsiline ehemmiyet verenler ya hususi muallim tutmaya veya çocuklarını ecnebi mekteplerine göndermeye mecbur oluyorlardı. Türkiye’de bulunan ecnebi mekteplerine çocuklarını kayıt ettirmek için o kadar çok müracaat vakıa oluyordu ki, mektep iradeleri istenilen tahsil ücretini vermeye amade olan birçok ebeveyne “Yerimiz yok” demek mecburiyetinde kalıyordu. O zaman bu ecnebi mekteplerinde Türkçe tedrisat çok elim bir vaziyette idi. Bu dersler birçok ecnebi mekteplerinde ihtiyari idi.Şayan-ı hayrettir ki çocuklarını bu ders iştihak ettirmeyenler bizzat Türklerdi. Hiç şüphesiz bu, çocuk velilerinin Türkçe muallimlerinin vazifelerini ifade izharı aczettiklerini ve okutulan Türkçe kitapların pek fena olduklarını bildikleri içindi. Filhakika Abdülhamit devrinde bu mesele o kadar dikkate şayandı ki kıraat kitapları arasında garbî Avrupa kitaplarının noktası

noktasına Türkçeye çevrilmiş numuneleri vardı. Bu şeraitte çocuğun kalbinde vatan hissi, vatan muhabbeti, yurt sevgisi ve millî vecd nasıl uyandırılabilirirdi?

Richard Preuser'e göre o dönemde birçok ecnebi mektep misafir oldukları memleketlere hizmet etmeye yanaşmıyor, dolayısıyla o memleketin dilinin ve kültürünün öğretimine de katkıda bulunmuyorlardı. Sadece yabancı uyruklu öğrencilerin değil Türk ailelerin de tercih ettiği bu mekteplerde en ilkel pedagoji kuralları dikkate alınmıyordu. Bu noktada kolaydan zora, yakından uzağa ilkesine bile riayet edilmediğini coğrafya dersi örneğinde açıklayan Preuser, Türk çocuklarına yapılan dini tesirat ve telkinlerin de küçümsenemeyecek boyutta tehlike yarattığına kanaat getirmiştir.

R. Preuser, yazının devamında Cumhuriyet ile birlikte maarif devrimiyle bu vaziyetin tamamen değiştiğini, ecnebi mekteplerin, memleketin kanunlarına tâbi' olduklarını belirterek en büyük sorunlardan biri olarak çocukların Türkçe bilgilerinin farklılıklarını gösterir (1926: 1920-1925):

Bazı çocukların Türkçe ana lisandır. Bazıları içinse ecnebi lisandır. Bazısı Türkçe konuşuyor fakat ne okuyabiliyor ne yazabiliyor. Bir kısmı hem konuşuyor, hem okuyor hem yazıyor. Diğer bir kısmı ise Türkçe dersine tamamen acemi olarak giriyor. Gerçi maarif idaresi bu münasebeti nazar-ı dikkate alarak, bir tedbir olmak üzere hazırlık kursları tedrisatına müsaade etmiştir. Fakat bu da meseleyi arzu edildiği gibi hal ve tatmin edememiştir. Çünkü kesinlikle söylenebilir ki bir sınıfta ne kadar talebe varsa o kadar da Türkçe lisani seviyesi vardır. Bu cihet de inzibat için ayrı bir tehlike teşkil etmektedir.

Bu noktada Preuser, yabancı öğrenciler için Türkçeyi öğrenmede önemli hususlardan biri olarak öğrencinin öğrenmek konusundaki şevkini canlı tutacak, işinin ehli muallimlerin görevlendirilmelerini önermektedir. Türk kültürünü de en iyi şekilde temsil edecek muallimler meslekten yetişmiş olmalıdır. Yazar, maarif idaresi tarafından en iyi Türkçe muallimlerin Türk mekteplerinde istihdam edilirken yabancı mekteplere meslek dışından başka mesleklerle de uğraşan muallimler görevlendirilmesinden ve uygun kıraat ve elifba kitaplarının olmamasından yakınmaktadır. Kullanılan kıraat ve elifba kitaplarının yabancı öğrenciler için anlaşılması güç birtakım sözlerle ve cümlelerle dolu olduğunu belirten yazar şu önerilerde bulunmuştur:

1. Hükümet ecnebi mekteplere sanat-ı tdrise vâkif muallim ve mürebbiler göndermelidir. Hükümet bu muallimler için senenin müsait zamanlarında kurslar teşkil etmeli, kendilerine ecnebi mekteplerde Türkçe tedrisatının usulüne dair müzakere ve münazaralar yaptırmalı ve numune dersleri göstermelidir.
2. Bir an evvel bu mekteplere mahsus Türkçe kitapları neşr olunmalıdır.

3. Müfettişler bu mekteplere daha sık uğramalı ve tedrisatı ehemmiyetle tetkik etmelidirler. Müdürler Türkçe tedrisatı muallimleri hakkında her sene maarif idaresine rapor vermekle mükellef olmalıdırlar (1926: 1925).

#### 4.1.8. Türkçe Öğretiminin Genel İlkeleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Bulgular

Türkçe öğretimine ilişkin genel ilkeler, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 9’da listelenmiştir.

Tablo 9. Türkçe Öğretiminin Genel İlkeleri, Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Makaleler

1.	Ali Haydar (30 Haziran 1923). Usul-ı Tedris Bahisleri- J.F. Herbart Nazariyesi-. <i>Muallimler Mecmuası</i> , 1 (10), 1923-197.
2.	Ali Ziya (Ocak 1922). Tecrübî ders numuneleri: elifba hakkında. <i>Dilek Mecmuası</i> , (14), 13-14.
3.	Baha Tevfik (30 Kasım 1927). Okuma yazma işleri, <i>Öz dilek</i> , 1, (9-35), 10-11.
4.	Baha Tevfik(Şubat 1928). İlk okuma yazma işleri, <i>Öz dilek</i> , 1, (10-35), 9-10.
5.	Hasan Fehmi (Haziran 1923). Usul-ı tahrirden tevsi-i mevzu hakkında bir ders, <i>Dilek Mecmuası</i> , (18),6-8.
6.	Hüseyin Edip (Aralık 1924). Usul-ıtedris- ibtidaiyye birinci sene dersleri-, <i>Bulgaristan Türk Muallimleri Mecmuası</i> , 2, (7), 74-76.
7.	İbrahim Alaeddin (1 Haziran 1927). Çocukları nasıl konuşturmalı? , <i>Terbiye</i> ,1, (4), 141-143.
8.	İhsan (Kasım 1924). Temrinler. <i>İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası</i> , 1, (2), 49-59.
9.	İhsan (1 Ocak 1928 a). Kıraat hakkında tetkikler, <i>Terbiye</i> ,2, (9), 1-13.
10.	İhsan (1 Nisan 1927a). Kelimelerin imlasını çocuklara nasıl öğretmeli? , <i>Terbiye</i> , 1, (2), 93-103.
11.	İhsan (30 Kasım 1928 b). Sükûti kıraat. <i>Terbiye</i> , 3, (10), 1-19.
12.	Kazım Nami (1 Şubat 1928). Türkçenin tedrisi. <i>Fikirler</i> , 1, (15), 6-8.
13.	Kemâleddin Kaya (30 Nisan 1925). Yazmak için okumak, <i>Resimli Mecmua</i> , 1, (4), 12.
14.	Mehmet Emin (28 Şubat 1926). İlk tahsilde esaslı noktalar, <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1, (9), 390-393.
15.	M. Zeki (1 Şubat 1925a). Tatbikat dersi (Bir tahrir dersi örneği). <i>Yeni Fikir</i> , 1, (3), 22-23.
16.	M. Zeki (15 Şubat 1925b).Tahrir dersi numunesi. <i>Yeni Fikir</i> , 1, (4), 20-21.
17.	M. Zeki (1 Mart 1925c). Tahrir dersi numunesi. <i>Yeni Fikir</i> , 1, (5), 21-24.
18.	Osman (28 Şubat 1927). Kelime usulü, cümle usulü. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 2, (21), 908-909.
19.	Sabri Cemil (1 Haziran 1927a). Ders hazırlamak, <i>Terbiye</i> , 1, (4), 267-278.
20.	Sabri Cemil (1 Haziran 1927b).Tahrirde en iyi usul, <i>Terbiye</i> , 1, (4), 294-299.
21.	Sait Aydoğan (Mart 1927). Kelime usulüyle elifbâ tetkiki, <i>Öz dilek</i> , 1, (30).
22.	Süleyman Şevket (30 Mayıs 1923). Tedrisatta usul ihtiyacı-usul meselesi-, <i>Muallimler Mecmuası</i> , 1 (9), 177-181.
<b>TOPLAM: 22 Makale</b>	

Türkçe öğretiminin ilkeleri, yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşleri içeren toplam 22 makale tespit edilmiştir. Türkçe öğretimi ilkeleri, yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşleri içeren makalelerin toplam makale sayısına oranı % 9,8'dir.

On dokuzuncu yüzyılda tıp, felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi bilimlerin gelişmesi, bireylerin daha iyi anlaşılmasını sağlamış ve bu gelişim, eğitim bilimleri alanında da kendini göstermiştir. Böylelikle öğretim programları ve ders kitapları değişim ve yenilenme sürecine girmiş; derslerin içerik ve işlenişleri de çağın gerekleri doğrultusunda değişime gitmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğretmenlerin derslerde kullandığı yöntem ve tekniklerin gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Bunları yapabilmek için belirli öğretim yöntem ve teknikler "*Usul-ı Tedris*" başlığı altında incelenmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nden önce dönemin önemli eğitimcilerinden Satı Bey Tedrisat Mecmuası'nda yayımladığı "*Usul-ı Takrir ve Usul-ı Tekşif*"<sup>8</sup> ve Tedrisat-ı İptidaiyye Mecmuası'nda yayımlanan "*Usul-ı Tedrisin Kavaidi Esasiyesi*"<sup>9</sup> adlı makalelerinde bu kavramların tanımlarını yapmış ve öğretmenlere bu metodun uygulanması adına rehber olması için örnek bir ders uygulaması kaleme almıştır (Şanal, 2001). Bu usuller günümüz eğitim bilimleri metodlarından olan "Sunuş Yoluyla Öğretim" ve "Buluş yoluyla Öğretim" in ilkeleri ile birebir örtüşmektedir (Şahbaz ve Meran, 2016:2076).

Cumhuriyet'le birlikte eğitimde çağdaşlaşmaya paralel olarak geleneksel bir eğitim metodu olan "takrir" usulünün yanı sıra araştırma, gözlem ve inceleme yapma, sorgulama gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması önem kazanmıştır. Türkçe öğretiminde de farklı öğrenme alanlarına yönelik ders planları ve örnekleri eğitimcilerle yol göstermesi açısından çeşitli mecmualarda yayımlanarak eğitimcilerim istifadesine sunulmuştur. Öğretim yöntem ve teknikleri açısından teorik bilgilerin verildiği makalelerden biri de Süleyman Şevket'in *Muallimler Mecmuası*'nda yayımlanan "*Tedrisatta Usul İhtiyacı*" başlıklı makalesidir. Süleyman Şevket, tedrisatta usul meselesinde mesleğimizin asıl odak noktası olarak "çocuğun alaka"sını görür. Tedrisatta sadece ilim sahibi olmak yetmez, söze cazibe katabilmenin de önemi çoktur. Öğretmenin terbiye göreceği öğrenciyi anlaması ve öğrencinin zekâsını tanınması önemlidir. Mecmuada yazılan yazılarda "ders tatbikat"larının iyi anlaşılmasına bilhassa özen gösterdiklerini belirten Süleyman Şevket, Darümuallimîn müdürü İhsan Bey'in hazırladığı ve muallimin talebesi için dersin tenkidinde dikkate alacağı usulleri, çeşitli soru başlıkları altında toplarlar (1923:177-181):

#### Dersin Gayesi

- ✓ Verilen dersin gayesi çocuk için bir kıymete sahip midir?
- ✓ Ders verilirken gayeyi nazaran esaslı bir şey ihmal edilmiş midir?
- ✓ Muallim dersi tevsihe hizmet etmeyecek noktayı ilave etmiş midir?
- ✓ Derste tevsi edilen fikirlerin her biri kendi ehemmiyetleriyle mütenasip bir surette izah olunmuş mudur?

<sup>8</sup>Satı (1326/1910). Usul-ı Takrir ve Usul-ü Tekşif, Tedrisat Mecmuası, 1 (8), 59-69.

<sup>9</sup> Satı (1326/1919). Usul-ı Tedrisin Kavaid-i Esasiyesi, 1(6), 198-207.

- ✓ Ders muhtelif safhalara ayrılmış ise tedrici bir vuzuh ve mükemmeliyetle mevzunun tevsi edilmiş olmasına dikkat edilmiş midir?

#### Dersin Mevzusu ve Mihveri

- ✓ Dersin mevzusu çocuk için muvafık mıdır?
- ✓ Ders çocuğu alakadar etti mi?
- ✓ Etti ise bu alaka çocukta temadi edecek suretten midir?
- ✓ Mevzuya dâhil olan mevâdd-ı dersiye ders zamanına sığdı mı? Yoksa bazı kısımları aceleye mi geldi?
- ✓ Mihver, talebe tarafından dersin bidayetinde izahen kavranıldı mı?
- ✓ Dersin mihveri etrafında muallim talebesini mütemadiyen ciheti zihni zarfına sevk etti mi?
- ✓ Ders çocuğun eski malumatına istinat etti mi?
- ✓ Bu malumat talebeyi zihni mukayeseye sevk edecek surette tanzim edilmiş miydi?
- ✓ Talebe yeni verilen malumatı ile eski malumatları arasındaki münasebetleri meşru bir suretle bulabildiler mi?
- ✓ Talebe yeni mesele hakkında düşündürülürken kendilerine mukayese yaptırıldı mı?
- ✓ Yaptırıldı ise en münasip misallerden istifade edebildi mi?
- ✓ Bu mesele talebeye yeni öğretilen şeylerden daha mı malumdur?
- ✓ Mukayese edilen şeylerin esaslı görüşmeler ve tezat noktaları meydana çıkarıldı mı?

#### Dersin Safhaları

- ✓ Dersin safhaları talebe tarafından anlaşılabilir ve kendilerine müfit olacak bir sureti miydi?
- ✓ Dersin her safhasında verilen her malumat kâfi miydi?
- ✓ Elde edilen malumat tensik ve tertip olundu mu?
- ✓ Bir tamim elde edildi ise bunu talebe mi elde etti? Yoksa muallim mi telkin etti?
- ✓ Tamim dersin tam bir neticesi olarak mı elde edildi?

#### Dersin Hulasası

- ✓ Ders hulasa olundu ise bu hulasa dersin gayesine mutabık mıydı?
- ✓ Hülasa esnasında dersin mühim noktaları mantıki bir surette meydana çıkarıldı mı?
- ✓ Netice vazıh ve merbut muydu? Değilse neden olmadı?

#### Dersin Tatbikatı

- ✓ Derste elde edilen yeni fikirlerin tatbikatı yapıldı mı?
- ✓ Tatbikat talebe tarafından mı muallim tarafından mı telkin olundu?
- ✓ Tatbikat miktarı ve cinsi itibarıyla kâfi midir?

#### Dersin Tarzı

- ✓ Dersin tarzı muallim ve talebe arasında teşriki efkâra vesile verdi mi?
- ✓ Ders esnasında mükâleme mihveri sualler taktır, izah, mugayyer sualler, hulasalar ihtiyaca muvaffak bir nispetle midir?

### İsticevap

- ✓ Suallerin şekli ve tarzı muayyen, her soru bir noktaya muhtevaca mümkün olduğu kadar muhtasar, sade, ifade itibariyle doğru, telkin bahş birlikte hamil, tereddüdü ve mekruru mudur?
- ✓ Sorular tertip itibariyle muvaffak ve her bir evvelki cevaptan müşteki midir?
- ✓ Soruların meselenin halini iletlediğini çocuklar görebiliyor mu?
- ✓ Sorular seviyeye göre midir?
- ✓ Çocukların faaliyeti fikriyesini ikaz edecek bir şekilde midir?

### Muayyeri Sorular

- ✓ Muayyeri sorular, öğretilmiş olan malumata hazır edilmiş midir?
- ✓ En mühim noktalara tevcih olunmuş mudur?
- ✓ Sorular malumatı tensige hadim olacak bir surette mi irat edilmiştir?

### Cevaplar

- ✓ Cevaplar bütün talebenin iştirakini temin edecek bir surette miydi?
- ✓ Çocuklardan cevap alınırken bu cevapların iyi düşünülerek verilmiş olmasına düşünülen şeyin ve izahen ifade edilmesine, cevapların doğruluğuna ve cevaplar verilirken ifadenin ahengine dikkat olunuyor muydu?
- ✓ Düşünce ve ifade itibariyle noksan görülen cevaplar müzmin bir surette ve ihtiyat ile tashih ediliyor muydu?
- ✓ Cevaplar tashih olunurken çocuklarda alakayı uyandıracak yahut onların düşüncelerini sekteye uğratabilecek şekilde olup olmadığına dikkat olunuyor muydu?

### İzah

- ✓ Derste bir meselenin izahı lazım gelince bu izah cazip bir tarzda ve merbut bir surette mi yapılıyordu?
- ✓ Her nokta ehemmiyeti nispetinde mi izah olunuyordu?
- ✓ Verilen izahat zaruri, doğru hale mutabık, kâfi miydi?

### Vesait-i Teşhiriye

- ✓ Derste, resim, numune, harita gibi vesaiti teşhiriye kullanıldı mı?
- ✓ Bu vesaiti teşhiriye maksata hizmet etti mi?
- ✓ Kullanılan vesait, basit, çocuğun seviyesine uygun muydu?
- ✓ Kullanılan vesait çocuğun malumatını tezyide alakalarını ikaza ve idameye hadim miydi?
- ✓ Vesait tam lazım olduğu bir zamanda mı kullanıldı?
- ✓ Aralarında lüzumsuzları var mıydı?
- ✓ Bu vesait çocuklara gösterilirken önlerinde münasip bir zaman bırakıldı mı?

### Tecrübeler

- ✓ Tecrübeler arzu edilen seviyede yapıldı mı?
- ✓ Tecrübeler sınıfın malumatı ve seviyelerine göre mi tertip olundu?
- ✓ Kendilerine hali teklif edilen mesele hakkında çocuklar birtakım tecrübe yapmaya teşvik edildi mi?
- ✓ Gerek talebe gerek muallim tarafından yapılması teklif olunan tecrübelerin hangi gayeye hizmet edeceği ve ne gibi şartlara tâbi olduğu izah edildi mi?
- ✓ Tecrübeye kullanılacak vesaiti aletler talebeye anlatıldı mı?
- ✓ Tecrübe yapılırken maharet, hüner, sürat, muvaffakiyet gösterildi mi?
- ✓ Sınıfın dikkati tecrübelerin gayesine tevcih edildi mi?

### Siyah Tahtanın İstimali

- ✓ Siyah tahta münasip mevkide konulmuş mudur?
- ✓ Buraya dersi tevsih edecek resimler, diyagramlar çizildi mi?
- ✓ Dersin hūlasası tahtaya yazıldı mı?
- ✓ Muallimin yazısı okunaklı, münasip büyüklükte, işlek mi?
- ✓ Muallim tahtaya yazı yazarken sınıfın idaresine dikkat ediyor muydu?

### Muallimin Sınıfla Mūnasebeti

- ✓ Muallimin hali sınıfın heyet-i mecmuasına karşı manevi ve zihni bir tecazip uyandıracak bir halde miydi?
- ✓ Talebeyi düşünmeye sevk edebiliyor muydu?
- ✓ Çocukların düşüncelerini serbestçe söyleyebilmelerini ve maruz kaldıkları müşkülâtı anlatmalarını teşvik edebiliyor mu?
- ✓ Çocukların iradi cihetlerini sarf ettirmeye sevk ediyor mu?
- ✓ Talebe çocukların mūnasebetsiz hareketlerine, dikkatsizliklerine, yanlışlıklarına, anlamakta müşkülât çekenlere karşı nasıl bir hareket takip ediyordu?
- ✓ Muallimin tavrı cazip, tavrı müşfik, nefesine hâkim, çevik ve yeknesaklıktan azade midir?

### Muallimin İfadesi

- ✓ Muallimin ifadesi sınıfın seviyesine muvafık vasih, tasviri midir?
- ✓ Suhulet beyanı var mıydı? İfadesine hâkim midir?
- ✓ Kelimeleri yerinde kullanıyor mu?
- ✓ Kullandığı kelimeleri seçiyor muydu?
- ✓ Kelimeleri doğru telaffuz eder mi?
- ✓ İfadesi lisan kavaidine uygun muydu?
- ✓ Muallimin sesi tabii ve cazibeli midir?
- ✓ Bütün sınıfı görececek bir halde miydi?
- ✓ Muallimin malumatı çok, taze ve kolaylıkla anlaşılacak surette midir?
- ✓ Talebe derse doğrudan doğruya alakadar oldu mu?
- ✓ Derslere iradî dikkatlerini sarf ettiler mi?
- ✓ Birbirleri ile teşriki mesaiye heves gösterdiler mi?
- ✓ Talebe bütün kuvvetlerini sarf etmeye teşvik edildi mi?
- ✓ Derste verilen malumat epeyce hazmedildi mi?
- ✓ Hatırda tutulması icap eden noktalar çocuklara öğretildi mi?
- ✓ Dersin mevzuuna karşı çocukların alakadar olmasına muallim muvaffak oldu mu?

### Umumî Netice

- ✓ Derste ne dereceye kadar muvaffakiyet hasıl oldu?
- ✓ Bu muvaffakiyetlerin başlıca amilleri nelerdir?
- ✓ Muvaffakiyetsizlik var ise bunun amilleri nelerdir?

Süleyman Şevket Bey'in yazısında dile getirdiği Darūmuallimîn müdürü İhsan Bey'in tertip ettiği, bir öğretmen dersi esnasında dikkate alması gereken sorular, öğretim yöntem ve teknikleri açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu sorular doğrultusunda hazırlanacak bir dersin içeriği, çocuğa uygunluk, dersin çocuk açısından



çekiciliği ve önemi, öğrenciyi düşündürmesi, eski ve yeni bilgiler arasında köprü kurabilmesi, bilgi işlem basamaklarından kavrama, analiz ve sentez düzeylerini ölçen sorulara yer vermesi, öğretim yöntem ve teknikleri açısından döneminin ilerisinde bir anlayışla hazırlanmıştır. Sorular, aynı zamanda tedris usulünde öğretmenin sınıfla münasebetinin, kullandığı ifadelerin, jest ve mimiklerin önemine dikkat çekmektedir. Ezbercilikten uzak yöntemlerin benimsenerek öğrencilerin aktif olarak katılacakları bir anlayışın yerleştirilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür.

Ali Haydar Bey'in *Muallimler Mecmuası*'nda yayımlanan "*Usul-ı Tedris Bahisleri*" yazısında, önemli düşünür ve eğitimcilerinden John F. Herbert'in görüşlerinden hareketle geliştirilen öğretim yöntemlerine değinmiştir. Bu nazariyeye göre dersin amacının belirlenmesi ve öğrencinin haberdar edilmesi, güdülenmesi oldukça önemlidir. Dersin içeriğine ve çeşidine göre takriri (anlatma) ve istifhamî (soru sorma) usullerinin kullanılabilmesi belirtilmiştir. Dersin zorluklarına göre dogmatik usul, tekşifî usul, takrirî ve nizamî usul, nizamî ve istifhamî usul, tekşifî ve istifhamî usul gibi pek çok farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanılabilmesi kombinasyonlar önerilmiştir. Geleneksel anlatım ve soru cevap yöntemlerinin yanı sıra öğretmenin, öğrencinin bilgiyi keşfetmesine yardımcı olduğu; öğrencinin "bizzat müşahedeler ve tecrübeler yaparak malumatı kendilerinin oluşturduğu", "usul-ı talim" yöntemi günümüz modern öğretim yöntem ve teknikleri ile örtüşmektedir. "Bu öğretime göre bir kuralı bir düsturu sadece anlatmak, öğretmek yeterli gelmez. Bu fikirlerin uygulama sahası bulmaları oldukça önemlidir. Şu nokta önemle bilinmelidir ki bu yöntem ve teknikler, fikirlerin ve kavramların öğretiminde uygulanabilir, hesap gibi derslerde bu aşamaların uygulanması mümkün değildir." (Ali Haydar, 1923: 197).

Cumhuriyet'ten önceki dönemin önemli eğitimcilerinden olan, eğitimde geleneksel uygulamaların terk edilerek öğrencinin çabasının ve öğrenme motivasyonunun ön planda olması gerektiğini savunan Sabri Cemil Bey, *Terbiye Mecmuası*'nda yayımlanan "*Ders Hazırlamak*" yazısında dersin nasıl hazırlanması gerektiği üzerinde durmuştur. Ders hazırlamanın önemli ilkeleri olarak "*Malumatı istihsal ve tevsî, malumatı tatbik, dersin inşası, vakit kaybetmemek, muallimin sultasını kuvvetlendirmek*" gibi ilkelere yer vermiştir. Ona göre dersin hazırlanmasında genel kurallardan başka her derse mahsus özel kurallara da dikkat edilmelidir. Örneğin elifba dersinde "*muallimin hazırlık defterinde veya fişinde kendi eliyle yazılmış hakiki bir elifba sahifesi bulunmalıdır, buradaki temrinler tedrise dâhil olmalıdır*" (1923a:267). Kıraat derslerinde ise dikkat edilmesi gereken bir nokta da "*dersler arasında bir münasebet gözetmek*"tir. Mesela coğrafyada iklim hakkında bir malumat verildiği sırada kıraatten de gelişigüzel bir parça yerine o konu ile ilgili bir parçayı okutmak daha doğru olur. Diğer disiplinlerle ilişki kurulması Türkçe eğitiminin temel ilkelerindedir. İmla ve ezber derslerinde de muallimin en büyük meşguliyeti yazdırılacak metinleri sarf ve nahiv dersleriyle uyumlu olacak şekilde hazırlamak olmalıdır. Bu durum da Türkçe öğretim ilkelerinden bütünlük ilkesine işaret edildiğini göstermektedir. Çünkü Türkçe dersleri ilkokuma, yazma, anlama, anlatım, dil bilgisi, yazı gibi kollara ayrılrsa da aslında bir bütündür; bütün bu dil becerilerinin ortak yönü duygu ve düşünceleri sözlü

ve yazılı olarak anlatmaktır. Göğüş de, Türkçe öğretiminde bütünlük ilkesinin gereği olarak öğretmenin görevini şu ifadelerle açıklamıştır “*Öğretmen ana dili eğitimini yalnız okumaya bağlı kılmamalı, ana dilini öğrenmenin yalnız dil bilgisi kurallarını ezberlemek olduğunu sanmamalı, anlatım çalışmaları ve serbest okumayla birlikte bütün alanları kapsayan dengeli bir ana dili çalışması yaptırılmalıdır*” (1978:8).

Sabri Cemil Bey, sarf ve nahiv dersleri için ise tek tek örnekler vermek suretiyle değil de metin incelemelerinin esas alınması gerektiğine değinmiştir. Sarf ve nahiv derslerinde birtakım metinlerden hareket etmek, öğretilecek kuralı bir çerçeve içerisine almayı, alıştırmalar yapılırken ve dersi genişletirken elverişli bir öğrenme ortamı sunmayı, daha önce öğrenilmiş bilgileri de tekrar etmeyi sağlayacaktır. Günümüz Türkçe öğretim programlarında da kullanılan ve benimsenen metinden hareketle dil bilgisi öğretimi Cumhuriyet’in ilk yıllarında da tavsiye edilen bir yöntem olmuştur.

Sabri Cemil Bey’in elifba, kıraat, tahrir, imla, sarf ve nahiv derslerinin yanı sıra diğer derslerde de üzerinde önemle durduğu konu Türkçe öğretiminin önemli ilkelerinden biri olan planlılık ilkesidir. Sabri Cemil Bey’e göre “*hazırlık planı evvela mevzunun heyet-i umumiyesini tanıtmak, sonra da muhtelif kısımlarını tayin etmek için sorulacak soruları gösterir. Evvelce verilmiş olan bilgilerle bağlantı kurmaya yarar. Diğer yandan muallim tetkikat esnasında (resimler, eşya... gibi) vesikalardan istifade etmekle veya talebede bilhassa ortaya çıkmış olan yeteneklerin geliştirilmesini gözetmekle, aynı zamanda çocukların dikkatlerini çekmek için de doğru bir vasıta*”dır (1923a: 267-278). Ana dili öğretiminin uzun, karmaşık ve zor bir süreç olduğu düşünüldüğünde planlama ilkesinin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Öğretilecek bilgilerin ne zaman, nasıl ve hangi sırayla verilmesi gerektiği oldukça önemlidir. Özbay’a göre de, “Türkçe dersinde anlama ve anlatmayı içeren dört temel beceriyi geliştirme çalışmaları ancak planlı olduğunda gerçekleştirilir. Aksi takdirde bu temel becerilerden bazılarında eksiklikler ortaya çıkabilir” (Özbay,2007: 88).

Mehmet Emin Bey’in *Muallimler Mecmuası*’nda yayımlanan “*İlk Tahsilde Esaslı Noktalar*” makalesi, Türkçe öğretiminin ilkelerinden “somuttan soyuta” ve “yakından uzağa” ilkelerine dikkat çeker. Özellikle ilkokulda çocukların soyut düşünce yetenekleri yeterince gelişmediğinden öğretilecek konuların mümkün olduğunca somutlaştırılmasına özen gösterilmelidir. Aynı zamanda eğitim öğretim faaliyetleri çocuğun bildiği çevreden uzak çevreye doğru gitmelidir. Türkçe derslerinde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde çevrenin etkisi büyüktür. Hem konuşma hem de yazma becerilerinin geliştirilmesinde yakın çevreden başlamak öğrenci açısından da ilgi çekici ve motivasyon artırıcı olacaktır. Örneğin hayatında deniz görmemiş bir öğrenciden denizle ilgili bir metni anlamlandırması veya deniz ile ilgili bir konuşma yapması, yazı yazması beklenemez. Mehmet Emin Bey, “*Çocuğa ancak ilişkide bulunacağı eşya ve olayları öğretmelidir. Çocuğun hiç ilişkide bulunmayacağı eşyaya dair verilecek bilgi hiçbir uyum sağlayamayacağı için boş bir süs, külfetle elde edilmiş bir hafıza yüklemesi olur. Öğretmen bu hatalı yoldan kendini kurtarmak için çocuğun en yakınında bulunan eşyayı ders verirken söylemeli ve yavaş yavaş daha uzakta*

*bulunan eşyaya gitmelidir*” (1926:390-393) ifadeleriyle bir öğretim ilkesi olarak somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkelerine dikkat çekmiştir.

1928 yılına kadar kabul edilen Türkçe öğretim programlarında ilkokuma yazma yöntemi olarak 1924 programında ses (savti) yöntemi ile sözcük yöntemlerinden birini seçmek ve uygulamak serbest bırakılır. 1926 Programında da daha önce hiçbir öğretim programında yer almayan bir bölümde ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan tesmiye usulü, savti usul, kelime usulü ve muhtelit (karma) usuller tanıtilerek izlenecek yol açık bir şekilde belirtilmiş ve öğretmenler kelime yöntemi veya muhtelit yöntemleri seçmekte serbest bırakılmışlardır. Şahbaz (2009:351), “Kelime yönteminin sonunda yer alan *‘Bu usulde muvaffakiyetle ders okutabilmek için evvel emirde buna mutabık mükemmel bir kitabın bulunması lazımdır.’* ifadesinden bu yöntemle yazılmış bir eserin olmadığı, dolayısıyla programda karma yöntemin ağır bastığı”nı belirtmiştir. Dönemin süreli yayınlarında da incelenen elifba öğretimi ile ilgili makalelerde Osman Bey, “*Kelime Usulü, Cümle Usulü*” başlıklı yazısında savti usulün sakıncalarına değinerek kelime ve cümle usulleri ile elifba öğretiminin nasıl yapılacağı üzerinde durmuştur. Dönemin öğretim programlarına paralel olarak önerilen yöntem ve teknikler başka mecmualarda yayımlanan yazılarda da tavsiye edilmiştir. Dönemin eğitimcilerinden İhsan (Sungu) Bey “*Kıraat Hakkında Tetkikler*” adlı makalesi ile ilkokuma ve yazma öğretiminde neden cümle yönteminin kullanılması gerektiğini bilimsel verilerle destekleyerek ortaya koymuştur. Aynı şekilde dönemin kıraat dersleri metot ve teknik muallimi Baha Tevfik Bey’in “*Okuma Yazma İşleri*” ve Sait Aydoğan’ın “*Kelime Usulüyle Elifba Tetkiki*” başlıklı yazıları kelime ve cümle metotlarının ilkokuma yazma öğretimindeki işlevlerine dikkati çekmişlerdir. Elifba öğretiminde savti (ses) yönteminin sakıncalarına değinen ve bu yöntemi “*aylarca harfler ve manasız heceler öğrenmek zorunda bırakması*” yönüyle eleştiren Kazım Nami (Duru) Bey, cümle yönteminin benimsenmesi gerektiğine “*Türkçenin Tedrisi*” başlıklı yazısında değinmiştir. *Dilek Mecmuası*’nda Ali Ziya Bey’in “*Tecrübi Ders Numuneleri: Elifba Hakkında*” başlıklı yazısı ilkokuma yazma öğretiminde önerdiği öykü yöntemi dikkat çekicidir. Bu yöntemin uygulanması ile ilgili yönergeleri şunlardır: “...*Öğrenciler birbirlerine hikâye anlatırlar ve dinlerler. Daha sonra gene anlatırlar ve harflerin sadaları iyice belleğe yerleşir. Muallim sadaları ve günlerce söylenebilse usanmayarak dinleyebildikleri hikâye usullerinden istifade ederek vereceği harfin sadasını muvaffakiyetle zihinlere nakşedebilir. Bu suretle çocuk hikâyeyi ve dolayısıyla harfin sadasını unutmaz*” (1922: 13-14). Cümle yönteminin daha geniş bir uygulaması olan öykü yöntemi de anlamlı bir metinle öğrenciler açısından okuma ve yazmanın çekici olmasını sağlamaktadır. Görülmektedir ki dönemin eğitimcilerince önerilen ilkokuma yöntemleri dönemin programlarında önerilen yöntemlerle paralellik göstermektedir.

İlkokuma yazma öğretim yöntemleri ile ilgili bir başka ders örneği de Hüseyin Edip Bey tarafından kaleme alınan “*Usul-ı Tedris: İbtidaiyye Birinci Sene Dersleri*” yazısında verilmiştir. Bu makalede öğretmenin verdiği ders örneğinde, tümdengelim yöntemine dayanarak cümleyi kelimelere, kelimeleri de hecelere ayırarak heceyi keşfettirmek amaçlanır. Soru cevap yönteminin etkin olarak kullanıldığı bu ders

örneğinde hecenin keşfi esnasında öğretmen, kelimeyi söylerken öğrencinin dudaklarını kaç defa hareket ettirdiğine dikkat etmesini sağlamalıdır. Daha sonra öğretmen her heceyi ayrı ayrı gösterir, öğrenci de okur. Tek heceli kelimelerden başlayarak iki, üç heceli kelimeler üzerinde tahliller yapılır.

1923-1928 yılları arasında süreli yayınlarda okuma tür, yöntem ve teknikleri ile ilgili makalelerden biri de İhsan (Sungu) Bey'in "*Sükûti Kıraat*" makalesidir. Yazıda sesli ve sessiz okuma arasındaki farklara değinilmiş ve Batı'da yapılan araştırmalar ışığında bireyin hayatının her devresinde kullanabileceği bir yöntem olan sessiz okuma yönteminin günlük derslerde nasıl tatbik edilebileceği açıklanmıştır.

Yazma becerisinin gelişimi için okumanın önemine dikkat çeken Kemalettin Kaya, "*Yazmak İçin Okumak*" (1925) yazısında, okumayı dünyadaki en büyük zevklerden biri olarak görür. Aynı zamanda bir öğretmen olan yazar, yazısında serbest okuma yaparken dikkat edilecek hususları belirtirken yöntem ve teknik olarak not alarak okumanın önemi ne işaret eder. Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılan, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlayan bu yöntemle ilgili olarak "*Okuduğunuz eserlerde hoşunuza giden parçaları bir ufak deftere kaydediniz. Bu suretle okuduğunuzdan çok istifade etmiş olursunuz. Çünkü bir kitabı okuyup bitirdikten sonra aklınızda tutamazsınız. Mesela bir tasviri bir hayali hatırlayabilirsiniz fakat hem nerede okuduğunuzu kestiremezsiniz hem de aklınızda bütün okuduklarınız yarım yamalak kalmıştır. Binaenaleyh böyle bir not defteri tutmaya şimdiden alışınız.*"

*Bütün muharrirler kendilerinden evvel gelen büyük muharrirlerin eserlerini derin bir dikkatle okuyarak bugünkü mevkileri kazanmışlardır. Binaenaleyh siz de güzel yazı yazmak isterseniz daima surette okumalısınız.*" (1925: 12) ifadelerini kullanmıştır.

Kelime ve kelimelerin imlasının öğretimi ile ilgili önemli makalelerden ikisi de İhsan (Sungu) Bey'in kaleme aldığı "*Kelimelerin İmlasını Çocuklara Nasıl Öğretmeli?*" ve "*Temrinler*" makaleleridir. Özellikle son zamanlardan usul-ı tedris muallimlerinin en çok dikkatini çeken şey, kelime ve imla öğretiminde sadece tekrarların yeterli olmadığı, öğrencinin ilgisinin de canlı tutulacağı yöntem ve tekniklere başvurmanın gerekliliğidir. Bu hususa dikkat çeken İhsan Bey, Amerika'da çeşitli okullarda tatbik edilen bir usulü açıklar. Bu usul kısaca öğretmenin anlamını ve imlasını öğretmek istediği kelimelerden oluşan bir cümlenin her kelimesinin ayrı ayrı mukavvalara yazılması ile yapılır. Her bir kelime çeşitli aralıklarla oyun tarzına başvurarak çocukların zihnine yerleştirilmeye çalışılır. Bu oyun esnasında çocukların ilgileri canlı tutulur. Çocukları aynı zamanda dikkatli olmaya zorlayan bu tarz oyunlaştırmalar, dersin tamamını kapsamamalı, ancak beş on dakikasını işgal etmelidir (İhsan, 1924: 49-59). "*Temrinler*" makalesinde oyunlaştırma (dramatizasyon) tekniğini kullanarak kelime ve imla öğretimine örnek veren yazar, bir sözcüğün yazımının öğrenilmesinde belli bir sıranın takip edildiği ve Amerikalı bilim adamlarının usullerinden hareketle sıraladığı önerilere "*Kelimelerin İmlasını Çocuklara Nasıl Öğretmeli?*" makalesinde yer verir (1927 a:103).

1923-1928 yılları arasında dönemin süreli yayınlarda Türkçenin diğer beceri alanlarıyla ilgili yayımlanan makalelerde de çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Yazma becerisi ile ilgili *Dilek Mecmuası*'nda Hasan Fehmi Bey, "*Usul-ı Tahrirden Tevsi-i Mevzu Hakkında Bir Ders*" yazısında yazma eğitimin inceliklerinden bahsetmiş ve yazma öğretimi için seçilen konunun adım adım nasıl geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Hasan Fehmi Bey'in gösterdiği kontrollü yazma yöntemi, cümle ve paragraf düzeyinde aşamalı bir gelişim gösterilmesi bakımından önemlidir. Öğrencilere basitçe yazılan kısa bir cümlenin nasıl geliştirilebileceği ve buradan paragrafın nasıl oluşturulduğu gösterilmiştir. Aynı teknik Sabri Cemil Bey'in "*Tahrirde En İyi Usul*" başlıklı yazısında da uygulamalı olarak gösterilmiştir. M. Zeki Bey tarafından kaleme alınan "*Tatbikat Dersi*" ve "*Tahrir Dersi Numunesi*" başlıklı yazılarda da kontrollü yazma tekniğine örnek uygulamalar gösterilmiştir. Böylelikle öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde bir yazma eğitimi örneği verilmiştir. Eğitimcilerin verdikleri örnekler ve kullandıkları yöntemler, 1926 Programında yer alan "*Kompozisyon ödevleri başlangıçta kısa cümlelerin yazımıyla gerçekleştirilir. Çocukların ortak beyan edecekleri fikirlerin düzenlenmesi şeklinde ortak yazma çalışmaları da yaptırılır*" ve "*Öğrenciler yabancı fikirler yerine kendi gördüğü, duyduğu ve bildiği şeyleri kendi kelimeleriyle yazmalıdır*" (MV,1926: 38-39) yönergeleriyle de uygun olarak verilen ders örnekleri eğitimcilere yol göstermesi açısından önemlidir.

Konuşma becerisi, yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak 1924 Türkçe Öğretim Programında doğrudan bir ifade yer almamasına rağmen inşaat çalışmalarının konuşma becerisinin gelişimine hizmet ettiğini söylemek mümkündür. Programda konuşma becerisi ile ilgili olarak Temizyürek vd. (2007:267), "*Programda kısa ve sade metinlerden başlanarak çalışmaların yürütülmesinin istenmesi öğrenci seviyesinin dikkate alındığını göstermektedir. Bununla birlikte şu da belirtilmelidir ki bu derslerdeki çalışmalar, sonraki Türk programlarında yer alan şekliyle bir konuşma eğitiminden çok sesli okuma ve metin ezberleme çalışmalarını kapsamaktadır.*" yorumunda bulunmuşlardır. Her ne kadar konuşma becerisi Türkçe eğitiminde ayrı bir beceri alanı olarak programda yer almamış olsa da bu durumun eksikliğini hisseden eğitimciler de olmuştur. İbrahim Alâeddin Bey'in "*Çocukları Nasıl Konuşturmalı?*" yazısı konuşma eğitimi üzerine kaleme alınan önemli yazılardan olmuştur. Yazıda konuşma eğitiminin temelinde doğru sorunun sorulmasının önemi vurgulanır ve soru cevap yönteminin etkililiği bu noktada öğretmenin karşısına çıkar. Zira doğru soruyu sormayı bilmek yani öğretmenin yönlendiriciliği bu becerinin zihinsel boyutunun geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

1923-1928 yılları arasında Türkçe öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yol gösterici önemli eserler yayımlandığı kadar süreli yayınlarda da yayımlanan makaleler öğretmenlere Türkçe öğretim yöntem ve teknikleri ve Türkçe eğitiminin ilkeleri açısından yol gösterici olmuştur. Süreli yayınlardaki makalelerde konuların, bilgilerin anlatılıp açıklandığı sunuş stratejisinin yanı sıra öğrencilerin aktif olduğu, öğretmenin rehber olduğu buluş yolu stratejisinin de kullanıldığı görülmektedir. Yayımlanan makalelerde yöntem olarak daha çok düz anlatım (takrir), ilkokuma yazmada kelime,

cümle ve öykü yöntemleri, özellikle ilkokuma ve imla derslerinde gösterip yaptırma yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Teknik olarak ise tümevarım ve tümdengelim, soru-cevap tekniği, oyunlaştırma teknikleri etkin olarak kullanılmıştır.

Okuma, yazma, konuşma, dinleme, dil bilgisi, yazım gibi beceri alanlarını kapsayan çok yönlü bir ders olan Türkçenin öğretiminde farklı stratejilerin, yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Türkçe dersinde doğru belirlenmiş, yaklaşım, yöntem ve tekniklerle yapılan eğitim öğretim faaliyetleri amacına ulaşacaktır. İncelenen makalelerde Türkçe dersleri için önerilen yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, öğrencilerin çeşitli becerileri kazanmalarında etkili olacaktır. Görülmektedir ki Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, geçmişten günümüze ana hatlarıyla büyük değişimler geçirmemiştir. Ancak dijital okuryazarlık ve iletişim çağında Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin, bilimsel gelişmeler ışığında güncellenmesi, Türkçe dersinden alınan verimi arttıracaktır.

#### 4.1.9. Türkçe - Edebiyat Programları ile İlgili Bulgular

Türkçe-edebiyat programları ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 10'da listelenmiştir.

Tablo 10. Türkçe - Edebiyat Programı ile İlgili Makaleler

1. Süleyman Şevket (Nisan 1924) .Türkçe Edebiyat Programları Hakkında. <i>Muallimler Mecmuası</i> , 2 (20), 572-575.
2. Ziyaeddin Fahri (31 Ekim 1926). Edebiyat Tarihi Tedrisâtına Dair. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 2 (17), 766-774.
3. Mehmet Fuat (11 Ağustos 1927a). Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi. <i>Hayat Mecmuası</i> , 2, (37), 202-203.
4. Ali Canip (14 Temmuz 1927a). Bugünün Hayati Meselelerinden: Orta Tedrisatımızda Edebiyat. <i>Hayat Mecmuası</i> ,2, (33), 123-124.
5. Ali Canip (14 Temmuz 1927b). Liselerde Edebiyat Tedrisatı Hakkında, <i>Maarif Vekâleti Mecmuası</i> ,(12), 171-186.
6. Ali Canip (21 Temmuz 1927c). Orta Tedrisatımız İçin Hangi Eserleri Seçeceğiz?, <i>Hayat Mecmuası</i> ,2, (34), 143-145.
7. Ali Canip (1 Ağustos 1927d). Bugünün Fikrî Hadiselerinden: Edebî Lisanda İnkılap Meselesi, <i>Güneş Sanat ve Edebiyat Mecmuası</i> , (13), 10-11.
8. Ali Canip (4 Ağustos 1927e). Bugünün Hayati Meselelerinden Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair. <i>Hayat Mecmuası</i> ,2, (36), 183-185.
9. Ali Canip (15 Ağustos 1927f). Liselerde Edebiyat Tedrisatı. <i>Güneş Sanat ve Edebiyat Mecmuası</i> , (14), 2-3.
10. Ali Canip (18 Ağustos 1927g). Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmeti ve Sakâmeti. <i>Hayat Mecmuası</i> ,2, (38), 3-5.
11. Ali Canip (1 Eylül 1927h). Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz, <i>Hayat Mecmuası</i> ,2, (40), 264-266.
12. Ali Canip (1 Ekim 1927ı). Bugünün Hayati Meselelerinden Edebiyat Dersi Yoluna Girdi. <i>Güneş Sanat ve Edebiyat Mecmuası</i> , (15),4.
13. Ali Canip (17 Kasım 1927 i).Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair, <i>Hayat Mecmuası</i> , 2, (51), 2-3.
14. Ali Canip (1 Aralık 1927j). Edebiyat Tedrisatının Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı? <i>Hayat Mecmuası</i> , 3, (53), 4.
<b>TOPLAM: 14 makale</b>

Türkçe - edebiyat öğretim programları ile ilgili olarak toplam 14 makale tespit edilmiştir. Tespit edilen makaleler içerisinde Türkçe-edebiyat programları ile ilgili makalelerin oranı % 6,2'dir.

Ana dili eğitimi programlarının öneminin her geçen gün arttığı günümüzde geçmişte ne gibi kararların alındığı; programların hangi amaçlar, davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluştuğu oldukça önem taşımaktadır. Ana dili öğretiminde program, düzenlemelerin önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

Türkiye’de ana dili eğitim programları Osmanlı’dan Cumhuriyet’e ve günümüze kadar sürekli yenilenerek ve geliştirilerek düzenlenmiştir (Benzer,2017:301). Cumhuriyet’in ilk yıllarında 1922, 1924 ve 1926 tarihli İlkokul Türkçe Programlarının yanı sıra 1924, 1927, ve 1929 tarihli Orta Mektepler Müfredat Programlarının yayımlanması siyasi, sosyal, ekonomik alanlarda pek çok inkılapların yapıldığı bir dönemde ana dili öğretimine de önem verildiğini göstermektedir. Dönemin süreli yayınlarında da Türkçe programı ile ilgili görüşlerini ifade eden yazarlar, eğitimciler olmuştur. Ortaokul ve liselerin ders programlarının hemen hemen aynı zaman diliminde değişikliğe uğradığı yazı devrimi öncesinde, liselerde okutulacak derslerin programlarının hazırlanmasında görev alan Süleyman Şevket’in “*Türkçe-Edebiyat Programları Hakkında*” makalesi 1924 yılında *Muallimler Mecmuası*’nda yayımlanmıştır. Bu yazısında kıraat, sarf ve nahiv, inşat, tahrir, imla; liseler için ise sekiz, dokuz, on ve on birinci sınıflarda edebiyat programları üzerine görüşlerini kaleme almıştır. Süleyman Şevket’e göre (1924:572-575):

Kıraat vasıtasıyla çocuğa “okumak zevki” verilir. Talebenin lisana ait bilgisi artar, muhtelif şehirlere mensup çocuklar arasındaki şive ihtilafları kaldırılır. Tabiat ve cemiyet hayatına ait mevzuların iyi, doğru, güzel, ifade edilmiş numuneleri karşısında çocukların iradesi, duyuşu, düşünüşü gelişir. His, hayal ve zekâ melekesinin takviyesi diğer bütün dersler için faydalı olur.

Sarf ve Nahiv: Millî tarihi ve sanatı bilen vatandaşların ana lisanı hakkındaki malumatı eksik bırakmak doğru olmaz, İptidaiye sınıflarının ıstılahlarında, şifahi ve tahriri ifadelerde Arabî, Farsî kelimeler de kullanılabilir, sarf ve nahvin ihmal edilmesi Türkçenin selameti için hatalıdır. Tatbikatlı şekilde okutulması temin edilince liselerde iki sene zarfında haftada ikişer saatten ibaret zamana tevsi edilebilir. Bu vazife Darülmualimat ve Darülmualimin’de muallim namzetleri yarın tedrise memur olacaklarından bilhassa tatbikat görevleri üç sınıfa dağıtılmıştır.

İnşat: Liselerin altıncı sınıfında inşaada bir saat ayırmak lazımdır; 5-10 beyitlik ufak şiirler deftere yazdırıldıktan sonra ezberletilir, bu türlü manzumeler manasına, ahengine göre nümayişsiz bir şekilde okutulmalıdır. Talebenin zekâsı, hassasiyeti ve hayali ile münasip parçaların kıraat kitapları haricinden bulunup ezberletilmesine müsaade edilmelidir. Altıncı sınıftan sonraki senelerde serbest inşat dersleri kıraat, imla saatleriyle tevcih olunmuştur.

İmla: Liselerin altıncı ve yedinci sınıflarında, Darülmualimat ve Darülmualiminlerin 3, evvelki senelerinde imlanın tedrisi lüzumunu tasrih ettik.

Tahrir: Tahrir mevzuları hayattaki ihtiyaçlara tekabül etmelidir. Çocuk şahsi müşahedeleriyle yazı hazırlamakta serbest olmalıdır. Muallimin esasını, hududunu çizerek vazife vermesi de icap eder. Türkçeye taalluk eden derslerin hepsinde usule muvafık tedaili temin etmeye imkân vardır, mesela imla, hafıza ile sıkı münasebet içindedir. İnşat ve kıraat saatlerinden tahrir vazifelerinde istifade edilir. Bazı kelimelerin şekli sarf kaidelerine göre yazılır. Muallim, müfredat programı, ders kitapları, talebenin kabiliyeti ve ihtiyacı, sınıf teşkilatı gibi unsurları temin etmekle beraber tedrisatın mihrini idare etmekte serbest olmalıdır. İptidaiye mekteplerinde çocuğa inşat, kıraat vesilesiyle bir nevi çocuk edebiyatıyla da sanat hazzı verilir. Âlim ve sanatkârları tanıtmak da icap eder. Bu vazifeye liselerde devam edilmelidir. Okuma kitapları vasıtasıyla yazıların niteliğine eski muharrirlere dair izahatlarda bulunulur fakat şuurlu bir şekilde edebiyat dersleri liselerde verilecektir.

Süleyman Şevket Bey, Türkçe-edebiyat dersi öğretim programlarının asıl amaçlarından birini “okuma zevki edindirmek” olarak görmüştür. O dönemde dil ve edebiyat eğitiminde estetik beğeniye yer verildiği görülmektedir. Süleyman Şevket Bey aynı zamanda liseler için edebiyat programlarını hazırlayan komisyonda yer aldığı için bu yazısında bir nevi “1924 Liselerin İkinci Devre Türkçe Programı”nın içeriğini de ortaya koymuştur. Yazısında konuşmada ağız farklılıklarının ortadan kaldırılması, inşat bölümünde öğrencilere nitelikli şiirler ezberletilmesi, inşat derslerinin kıraat dersleri ile birleştirilmesi, sarf ve nahiv derslerinin ihmal edilmemesi gerektiği, edebiyat derslerinin sekizinci dönemde başlayacağı, öncesinde daha çok temel dil becerilerinin bir arada kullanılmasına yönelik bir program takip edilmesi gerektiği gibi hususlara değinmiştir. Yazıda ifade edilen düşüncelerin, 1340 (1924) Lise İkinci Devre Müfredat Programı<sup>10</sup> ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Liselerde edebiyat tarihi tedrisatıyla ilgili görüşlerini dile getiren yazarlardan biri de Ziyaeddin Fahri olmuştur. *Muallimler Mecmuası*’nda yayımlanan “*Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dair*” başlıklı yazısında Mehmet Fuat (Köprülü)’ın liselerin son iki sınıfındaki edebiyat tarihi programlarını genişleten, edebî tarihin kökenini Orta Asya’ya, Orhun Abideleri’nin dikildiği devrelere, Uygur medeniyetinin oluştuğu sahalara götüren ve Türk dilini dönem dönem lehçe lehçe inceleyen anlayışı, gücünü tarihten alan bir hamle olarak kıymetli ve önemli bulmaktadır. Fakat programın bir handikapı da vardır ki uygulamada Türk edebiyatı tarihi incelenirken “Osman Gazi’den daha geriye gitmenin, Âşık Paşa’dan daha uzaklara doğru yürümenin maddeten ve ilmen imkânsız olduğunu” birçok öğretmen itiraf etmektedir. Okullarda edebiyat tarihi dersleri istenilen amaca yaklaşmamaktadır çünkü mevcut kaynaklardan çıkarılan fikirler, şuradan ve buradan toplanılmış sosyal çevresi ve coğrafi konumu birbirine karışmış sahalara aittir. Bilgilerin sadece mevcudiyeti değil; bir sınıf, bir çerçeve altında bulunmaları, kronolojik bir silsileye sahip olmaları, gerek öğretim zümresi gerek öğrenci kitlesinin fikrî bir anarşi içinde kalmaması bakımından önem taşımaktadır. Bu

<sup>10</sup>1340 (1924) Lise İkinci Devre Müfredat Programı için Asiye Duman’ın “1923-1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler İçin Hazırlanan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir inceleme” başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.



noktada tarihimizdeki kırılma noktalarının, eski edebiyata etki etmiş olan yabancı etkenlerin tespit edilmesi; edebî tarihimizde sosyolojik şartlar ve vasıflara sahip bir inceleme zemini oluşturmak edebiyat tarihi öğretiminden elde edilen faydayı arttıracaktır. Yazara göre edebiyat tarihi siyasî, hukukî, edebî, bedii, dinî, iktisadî şubelerle iç içedir. Estetik bilimi yani bediyyat edebiyat tarihi ile ilişki içerisinde. Gençlerde edebî kültürün asıl temelini, ana çizgilerini felsefî ilmin ve bediyyatın yardımı ile oluşturabiliriz. “ *Gençliğe verilmek istenen edebî bilgi, ayrıntıdan, kitap isimlerinden, adlardan, doğum ölüm tarihlerinden ibaret değildir. Hatta bunun hiçbir önemi yoktur. Gerçek bilgi; edebî kurumun kökenini, oluşumunu ve gelişimini anlatmak, edebî tarihin seyir ve cereyanının durma noktalarını tespit etmek, tesir ve aksi tesirlerin önemini kavramaktır.*”(1926:774) ifadesiyle yazar edebiyat tarihi öğretiminde bilginin kuvvetli bir temele dayanması gerektiğine değinmiş; uzmanlık okullarına öğrenci hazırlayan liselerin hayata atılan gençlerde bilinç dengesizliğine meydan vermeden, toplumu olduğu gibi gören ve onu etkilemek isteyen bir insan modeli yetiştirmesinde edebiyat tarihi öğretiminin önemli bir rolü olabileceğinin altını çizmiştir. Dönemin aydın ve çok yönlü insanların yetişmesi talebiyle ve disiplinler arası bir edebiyat tarihi öğretimi isteği ile Ziyaeddin Fahri Bey, kendisinden sonra edebiyat tedrisatına dair yöneltilecek eleştirilere öncülük etmiştir.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında Lise Edebiyat Programlarını hazırlayan komisyonda yer alan Ali Canip (Yöntem)’in<sup>11</sup> çeşitli süreli yayınlarda yayımlanan yazıları dikkat çekicidir. 1340 (1924) Türkçe-Edebiyat Programı Ali Canip, Fuat Köprülü ve Süleyman Şevket’in görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. “Bu programın temel özelliği ağırlıklı olarak Türk edebiyatı tarihine yer vermesi “Millî Edebiyat” anlayışıyla diğer Türk boylarının edebiyatlarını da programa almasıdır.” (Uğurcan, 1989). Ali Canip Bey, edebiyat programlarının düzenlenmesinden sonra programlar hakkında eleştirilerde bulunmuştur. 1927 tarihli süreli yayınlarda yayımlanan yazılarının içeriğini çoğunlukla edebiyat programlarında edebiyat tarihi, edebiyat kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği, edebiyat öğretiminde kullanılacak yöntemler, 1927 tarihinde yapılacak olan “Orta Mektep Lise Edebiyat Programına Zeyl” adını taşıyan ek programda yapılacak düzenlemelere dair görüşleri oluşturmaktadır. Yazarın, araştırmanın tarihsel sınırları içerisinde ulaşılabilen yazıları kronolojik olarak incelenecektir.

Ali Canip Bey, *Hayat Mecmuası*’nda yayımlanan 1927 tarihli “*Orta Tedrisatımızda Edebiyat*” (1927a) başlıklı yazısında bizim de edebiyat tedrisatımızı oldukça yakından ilgilendiren bir konudaki görüşlerini açıklar. Başta edebiyat tarihi müderrisi Gustav Lanson olmak üzere başka Batılı âlimlerin de görüşlerinden yararlanarak orta öğretimde edebiyat tarihinin okutulmasını yararlı görmez. Çünkü tarihi önemi olan fakat estetik açıdan kıymeti olmayan eserlerden bahsetmeksizin

<sup>11</sup>Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalp ile birlikte Yeni Lisan hareketinin kurulmasına öncülük etmiş, Türk edebiyatı üzerine araştırmalar yapmıştır. Çeşitli okullarda öğretmenlik yapmış; Giresun Maarif Müdürlüğüne (1922) ve Maarif Vekâleti Genel Müfettişliğine (1923) atanmıştır. Üniversitede 18. Yüzyıl Divan Edebiyatı okutmuş, kurulan Millî Eğitim Komisyonlarında görev almıştır. Hem öğretici hem eğitici hem de araştırmacı olarak orta öğretimde edebiyat dersleri programının düzenlenmesi ve geliştirilmesinde büyük gayret sarf etmiştir. Edebiyat eğitim ve öğretimleriyle ilgili görüşlerini zaman zaman gazetelerde yazmış, bu konu etrafında yapılan tartışmalara katılmıştır (Özcan, 1997:1).

edebiyat tarihi öğretimi yapılamaz. Orta öğretimde esas olan metinlerdir. Öğrenciyi beşeri hayatı gözleyen, onların gözlem gücünü geliştiren metinlerle; bu metinlerde mücadeleci, azimli insanlarla tanıştırmak lazımdır. Çünkü çocuk küçük yaşlardan itibaren insanların hareketlerine bakar, onlardan bir takım sonuçlar çıkarır. Bu durumu geliştirmek, çocuğa edebiyat vasıtasıyla bitmez tükenmez hayat manzaraları sunmak, edebiyat dersinin gayesi olmalıdır. Bu noktada Gustav Lanson'un on yedinci asrın eserlerini hayal mahsulü sayma ve on sekizinci yüzyıl eserlerini dünya fikir ve edebiyatını yükselten eserler olarak kabul etme görüşünü desteklemektedir.

Ali Canip Bey, bizim edebiyatımızda da Gustav Lanson'un görüşlerinden hareketle lisede eski edebiyata saplanıp kalmayı doğru bulmaz. Türk edebiyatını, divan edebiyatı, âşık edebiyatı, tasavvuf edebiyatı ve Avrupalı edebiyat olmak üzere dört esaslı kola ayırır ve bu konudaki görüşlerini “*Orta Tadrısatımız İçin Hangi Eserleri Seçeceğiz?*” (1927c) başlıklı makalesinde tartışır. “Edebiyat tadrısının gayesi, her şeyden evvel çocuğa yanlışsız yazmayı, konuşmayı öğretmektir.” görüşünden hareketle edebiyat derslerinde öğrencinin hayallerini, hayatını derinleştirip renklendiren, okuma zevkini geliştiren bir edebiyat anlayışının oluşması için bu dört ana koldan doğru okuma parçaları seçmek gereklidir. Orta tadrısatta hiç şüphesiz bizim kültürümüzü ve geçmişimizi yansıtan divan, âşık ve tasavvuf edebiyatlarına yer vermek gereklidir, fakat bu eserlerin Türk çocuğunu günümüze ve yarına nasıl hazırladığı, öğrencinin muhayyilesini nasıl geliştireceği, öğrencinin zihninde yeni ufuklar açabilmesi de göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Ali Canip'e göre Divan edebiyatı tahsil görmüş bir zümrenin malıdır, sahipleri halka hitap etmeyi düşünmemiş, toplumsal hayatla ilgilenmeksizin soyut bir edebiyat vücuda getirmişlerdir. Bu durum Türk çocuğunun ruhunda toplumsal duygular açısından bir boşluk oluşturacaktır. Aynı edebiyat şekil ve ifade itibarıyla gayet dardır. Beş altı divan şairinin ifadesinde zengin teşbihler bulmak mümkündür fakat asırlarca süren bu edebiyatta bu teşbihler ufak farklarla tekrar eder. O halde bu edebî mektep bugünün çocuğunun okuma zevkini geliştirmeyeceği gibi daha derin düşünmeye sevk etmeyecek ve doğru bir şekilde hayatına uygulamaya yarayacak kuvvetli unsurlar veremeyecektir. Tamamen skolastik yani medresevi bir dil olan bu edebiyatın dili çocuğa “yanlışsız konuşmayı ve yazmayı” öğretmekten tamamen uzaktır. Bu nedenle divan edebiyatına orta tadrısatta Türk milletine mensup bir zümrenin varlığını ve zevkini öğretmek, kısmen estetik hazzı uyandırmak için özen ile tayin edilmiş sınırlı bir mevki verilmelidir.

Âşık edebiyatı ise duygular noktasından bize daha yakındır. Koşmalar, destanlar, türküler içinde talebenin bakış açısını, heyecanını genişletecek pek çok şeyler bulunabilir. Fakat bu eserler lirik değerinden ve bazı zekâ inceliklerinden öte bir anlam taşımazlar. Öte yandan Tasavvufî Halk edebiyatında da pek coşkulu pek dokunaklı olanlar vardır. Yunus Emre'nin şiirlerinde ve Bektaşî nefeslerinde Vahdet-i vücut felsefesi, divan şiirinden daha yoğun olarak görülür. Ancak bu geniş düşünceyi telkin eden edebiyatın, orta eğitimde “fikrî ve sarî” kıymeti pek yoktur. Ali Canip Bey'e göre Türk çocuğunun estetik ihtiyacına cevap verecek eserler Avrupalı edebiyat içinde bulunacaktır. Çünkü ancak bu edebiyat ile nesir genel olarak okunur hale gelmiştir. Son

yıllarda başta Namık Kemal olmak üzere Hamit, Sezai, Recaizade Ekrem, Ahmet Rasim, Süleyman Nazif, Hüseyin Rahmi, Halit Ziya, Tevfik Fikret, Cenap Şehabettin gibi yazarların ortaya koyduğu eserler talebenin muhayyilesini, heyecanını, hayatını derinleştirmek, toplumsal ve vatani duygu ve fikirlerle onları geliştirmek noktasında başvurulacak eserlerdir. Her ne kadar son dönem eserlerimiz tür yönünden zengin olmasalar da bu eksiklik Batı edebiyatından örnekler gösterilerek telafi edilmelidir. Kısacası Türk çocuğu kendi milletine ait çeşitli zümrelerin ortaya koydukları eserleri ve anlayışı tanımalıdır (1927c: 143-145).

Ali Canip, *Hayat Mecmuası*'nda yayımlanan “*Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair*” (1927e) adlı makale ile Muallim Hıfzı Tevfik Bey'in Vakit Gazetesi'nde neşrettiği yazısında kendisinin “*Orta Tedrisatta Edebiyat*” başlıklı bir önceki makalesine yaptığı eleştirilere cevap verir. Ali Canip Bey'e göre Hıfzı Bey, kendisini “edebiyat dersini talebeye zevk ve neşe vermek” gayesine indirgemekle ve “Gustave Lanson gibi Batılı âlimlerin fikirlerine kendi edebiyat programlarımızı yaparken gereğinden fazla değer vermek” le suçlamaktadır. Kendisinin “Türk çocuğunun benliğini kaybettirmek isteyen bir adam” olarak gösterilmesine karşı cevap olarak asıl milliyetperverliğin Türk çocuğunu yirminci asrın kültüründen, fikrinden istifade ettirmek olduğunu söyler. Çünkü Türk edebiyatında siyasi Tanzimat'tan sonra görülen vatani duygular, fikirler Asya'dan değil, Avrupa'dan gelmiştir. Türk kültürü yalnız Fuzulî, Bakî, Nefî gibi şairlerden ibaret değildir. Türk çocuğu elbetteki eski tezkire sahiplerinden, aydınlarından, Türk ahlakçı ve fikriyatçılarından haberdar olacaktır. Fakat bu edebiyatın ayrıntılı tahsili yüksek tedrisatta yapılmalıdır. Sonuç olarak bugünkü edebiyat programının Türk çocuğunun ihtiyaçlarını karşılamadığını belirten Ali Canip, Maarif Vekâleti'nin Eski Yunan, Latin, İngiliz, Fransız, Alman, İtalyan, Rus klasik ve muasır edebiyatlarından başka Arap, Acem ve bizim Divan, Âşık ve Tanzimat edebiyatlarına dair eserleri de içeren broşürler hazırlanmakta olduğunu duyurur.

*Güneş*'te yayımlanan “*Liselerde Edebiyat Tedrisatı*” (1927f) başlıklı yazısında ortaöğretimde edebiyat ve edebiyat tarihi ile ilgili uygulamaları gözden geçirmiştir. Türk liselerinde üç yıldır başlangıçtan itibaren sistematik bir edebiyat tarihi gösterildiğini ve resmî programın bunu emrettiğini hâlbuki Türk dilinin ve edebiyatının henüz bütün şekliyle bir klasik mahiyetini almadığını belirtir. Klasik mahiyetini almayan şeyler ise ancak üniversitelerde ve âlimlerce öğretilir. Lise sınıflarında çok ayrıntılı edebiyat tarihi öğretimi yapılmaz. Avrupa milletlerinin dilleri, edebiyatları, tarihleri tamamıyla araştırıldığı halde lise tedrisatlarının merkezinde edebiyat tarihi değil; en güzide şairlerin, yazarların eserlerinden terbiyevî esaslara göre seçilmiş metinlerin yer aldığı görülür. Türk liselerinde ta başlangıçtan itibaren sistematik bir edebiyat tarihi gösterilmesi mümkün olsa bile doğru değildir. Çünkü edebiyat tarihi okutulurken yalnız birinci derecede ve terbiyevî kıymette eserler değil; bütün edebî hareketleri olduğu gibi göstermek için tarihî kıymeti olmayan eserler de göstermek gerekir. Bu da liselerde gereksizdir. Liselerde öğrencinin hayal gücünü, anlayışını geliştiren, onların ruhlarında büyük şahsiyetlere karşı takdir ve hayranlık uyandıran,

zevklerini geliştiren eserlere yer verilmelidir. Bizim liselerimizde ise onuncu ve on birinci sınıfların programını edebiyat tarihi işgal eder. Özellikle onuncu sınıfta Türk çocuğu bütün yıl eski Türk lehçeleriyle, Yenisey ve Orhun Kitabeleriyle, Orhun ve Uygur yazılarıyla, Türkçede kullanılmış çeşitli alfabelerle, Arap ve Acem edebiyatlarının tarihi gelişimiyle, Kutadgu Bilig, Ahmet Yesevi, Çağatay, Oğuz lehçeleriyle uğraşır. Yeni bir şiir, bir roman parçası bir hikâye görmez. Tam bütün bir yıl Türk çocuğunun kafası eski bir mazi içinde bir mezarlıkta dolaşır. Kutadgu Bilig, Atabetü'l Hakayık, Divan-ı Hikmet, Kitab-ı Bakırgani gibi edebî değerinden çok lisanî değeri olan eserleri okumaya çalışırlar. Bu eserlerin lisanî kıymetleri inkâr edilemez ama bu Türk dilinin tarihi ile uğraşmak âlimlerin işidir. Konu itibarıyla bu eserler talebede ne bir heyecan ne de büyük şahsiyetlere karşı takdir ve hayret uyandıracaktır. Yeni güçlerle donatmak mecburiyetinde olduğumuz gençliği günümüz hayatına dokunmayan eserlerle uğraştırmak büyük hatadır. Ancak yeni edebiyat eğitici amaçlara ve bugünkü Türk milletinin ihtiyaçlarına göre seçilmiş parçalardan oluşursa, bu parçaların tarihi vaziyetini anlamak için çocuklarımızın eline edebiyat tarihi kitabı verebiliriz (1927f: 2-3).

Orta öğretim edebiyat programlarını hazırlayan komisyonun içinde Fuat Köprülü de edebiyat tarihçisi olarak yer almıştır. Özellikle onuncu ve on birinci sınıfların edebiyat programı Fuat Köprülü'nün elinden çıkar. Fuat Köprülü, Ali Canip ve Hıfzı Tevfik Beylerin edebiyat programına yönelik eleştirilerini takip etmiş ve cevap niteliğinde *Hayat Mecmuası*'nda, "*Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi*" (1927a) makalesini kaleme almıştır. Kendisine yapılan liselerin on ve on birinci sınıflarının edebiyat programı yoğunluğu eleştirilerine cevaben liselerin son devresinin Darülfünun'a talebe hazırlamak vazifesiyle mükellef olduğunu, liselerin edebiyat tedrisatının Darülfünun'daki edebiyat tedrisatıyla yakından ilgili olduğunu vurgular. Fuat Bey, edebiyat programları meselesiyle uzun yıllardır meşgul olduğunu ve "millî nazım şekilleri, dünya edebiyatından çeşitler" gibi pek çok konunun programlara girmesinde öncülük ettiğini belirtir. Ali Canip'in Fransız âlim Gustave Lanson'un edebiyat tarihi öğretimi ile ilgili fikirlerini kesin hakikat olarak kabul etmesini doğru bir usul olarak görmez çünkü o Fransız edebiyatının belirli devreleri üzerinde çalışmış bir âlimdir. Fuat Köprülü'ye göre "*Bugünkü edebiyat programımızda sistematik bir edebiyat tarihi tedrisatının kabul edilmiş olması bir kusur değil, bilakis bir meziyettir. Ancak bu ders sayesinde Türk çocuğu kendi milletinin uzun asırlar esnasında vücuda getirdiği harsı yani millî medeniyet tarihini anlayıp öğrenebilecektir.*" (Köprülü, 1927a: 202-203) Fuat Bey, bu programın lise seviyesinin üstünde olduğu fikrine de katılmamaktadır. Felsefe, sosyoloji, millî ve genel tarih okuyabilen ve anlayabilen bir lise talebesi sistematik bir edebiyat tarihini de anlar. Fuat Bey, şimdiki edebiyat programında öğrenciye dünya edebiyatından örnekler verildiğine, edebî türlerin başlıca örneklerinin gösterildiğine dikkat çeker. Maarif Vekâleti'nin hazırlatmakta olduğu tercüme bu hususta yardımcı olacaktır. Fuat Bey'e göre, talebe eski Yunan-Latin eserlerine hatta on dokuzuncu asırdan önceki Batı edebiyatı eserlerine ilgi göstermeyecektir. Bu çeşit eserlerin meydana çıkarılması elbette önemlidir fakat asıl önemli olan öğretimin merkezine çocuğun kendi millî kültürünü koymaktır. Oğuz

Destanı'nı, Dede Korkut kitabını, Yunus Emre'yi bilmeyen, kozmopolit bir gençlik düşünülemez. Bugünkü edebiyat programı da bu noktalar gözetilerek hazırlanmıştır (1927a: 202-203).

Hayat Mecmuası'nda, “*Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akameti ve Sakameti*” (1927g) başlıklı makalesinde Ali Canip, liselerin onuncu ve on birinci sınıf müfredatını değerlendirir. Onuncu sınıf müfredatında Türk dilinin İslamiyet'ten önce, İslam Medeniyeti dairesinde, Moğol ve Timur istilalarına kadar olan devri, Çağatay, Osmanlı, Azerî edebiyatlarının onuncu asra kadar geçirdiği devreler gibi çeşitli dönemlere ve coğrafyalara ait eserlerin okutulması esas alınmıştır. Edebiyatımızın diğer komşu edebiyatlara tesiri özellikle Acem edebiyatının etkileri anlatılacaktır. On birinci sınıf müfredatında ise Çağatay, Osmanlı ve Azeri edebiyatlarının gelişimi, Batı medeniyeti dairesinde Azerbaycan, Kırım, Kazan, Türkistan sahalarında Türk dili ve edebiyatının gelişimi incelenecektir. Ali Canip'e göre Türk edebiyatı, kökeninden başlayarak çeşitli lehçelerine, kollarına göre derinden işleyen böyle bir müfredat ancak yüksek tedrisat için idealdir. Bu noktada Ali Canip liselerin onuncu ve on birinci sınıfları için Fuat (Köprülü) Bey'in hazırladığı programa eleştirilerini yöneltir. Ona göre Fuat Bey'in Türk edebiyatı tarihini sosyolojik bir metotla geniş bir çerçeve ile hazırlaması takdire şayan bir iştir. Onunla sadece Darülfünun değil tüm Türkiye iftihar etmelidir. Ancak Ali Canip bu kadar ayrıntılı bir programı lise için baştanbaşa kusurlu ve zararlı görür. Keza böyle bir programı okutabilecek lise hocaları da mevcut değildir. Bu müfredatın içeriğini öğrenmeye ve öğretmeye çalışmak için Fuat Bey'in irfanına ve cüretine sahip olmak gerekir. Ali Canip, tanıdığı lise muallimlerinden Süleyman Şevket ve Fazıl Ahmet Bey'in de bu konudaki serzenişlerini örnek göstererek orta tedrisatta edebiyat öğretiminden beklenen gayeyi “*Talebenin zihnî ve manevî ufkunu genişletmek, yazmak usulünü öğretmek, bedii zevkin inkişafını temin etmek, bilhassa onu bugünün adamı yapmak*” (1927g: 3-5) olarak tekrar eder.

Ali Canip, makalenin devamında Fuat Bey'in kendi yaptığı edebiyat tedrisatı programını savunmasına yönelik olarak yaptığı savunmanın sağlam temellere dayanmadığını belirtir. Ona göre bu müfredat tatbik edilemeyen, liselerde edebiyat tedrisatını anarşiye sürükleyen, tatbik edilse bile Türk çocuğunu asrın istediği manevi kudretlerle donatmaktan aciz bir müfredat olmayı sürdürmektedir. Yazar, “*eski ahlakın ve vahdet-i vücud felsefesinin bugünkü gence vermek zorunda olduğumuz demokratik ve dünyevî terbiye ile alakasını Fuat Bey'e izah etmekten utandığını, bunları Fuat Bey'in çok iyi bildiğini*” (1927g: 5) belirtir.

Hayat Mecmuası'nda, “*Lise Edebiyat Programlarının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz*” (1927h) başlıklı makalesinde Ali Canip, değişen program karşısında öğretimimiz ve öğretmenlerimiz ile ilgili değerlendirmeler yapar. Maarif Vekâleti'nin uygulayacağı bu yeni programa göre haftada üç saat edebiyat dersinin bir saati edebî kırata, bir saati kitap ve yazılmış eserlere, bir saati de başlangıcından Millî Edebiyat cereyanına kadar edebiyatımızın çeşitli Türk memleketlerinde ayrılan kolları ve etkilerine dair özetlenmiş bilgiler

verilmesine ayrılmıştır. Maarif Vekâleti, metinlerin izahı için edebiyat tarihine bir kapı açmak ve her eserin diğer eserlerle ilgilerini açıklamak maksadıyla dünya edebiyatlarına dair broşürler temin etmiştir. Öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak için dünya edebiyatlarına dair antolojiler hazırlanacaktır. Bunlardan Fransız, İngiliz, Alman ve Türk edebiyatına ait olanların basımına hemen başlanacaktır. Millî Talim ve Terbiye Dairesi yeni programı sekiz on sayfalık bir izahname ile yayınlayacaktır. Bu sene zarfında müfredat programına göre ayrıca sınıf kitapları yani izahlı edebî kıraatler de yazılacaktır. Ali Canip'e göre yapılacak çalışmalar bugünün demokratik ve modern ihtiyaçlarının dikkate alınması açısından olumlu gelişmelerdir. Daha önceki yazılarında da üzerinde önemle durduğu programın “*Türk edebiyatının hangi tezahürüne, hangi koluna ait olursa olsun eski ve yeni eserler kendi nevi içinde yüksek bir edebî kıymeti haiz olmalı, bu edebî kıymet terbiyevî esaslarla sıkı sıkıya bağlı bulunmalı, bugünün demokratik ve modern ihtiyaçlarına uymalı*” (1927 h) şartlarını taşıması gerekliliği bu makalede de önemle belirtilmiştir. Ali Canip yazısına antolojilerde yer verilmesi gereken yazılar olarak Divan edebiyatından, Âşık edebiyatından örnekler verir. Ona göre lise antolojilerinde Nergisî nesri üzerinde durmak faydasızdır, onun yerine Evliya Çelebi'nin nesri bizi daha çok alakadar eder. Keza Yunus Emre başta olmak üzere tasavvuf şairlerinden pek güzel parçalar seçilebilir. Halk edebiyatı ürünleri içerisinde pek epik, pek nükteli pek lirik olanları vardır. Tanzimat'tan sonra ortaya çıkan edebiyatımıza ait yazılar ise kendi türleri içinde mükemmel olmasalar da bugünkü dili talebeye göstermeleri, yazı yazmak noktasından talebeye çok yakın olmaları sebebiyle en fazla üzerinde durulacak şeylerdir. Öğretmenler öğrencilerden bir Divan şairi bir Tanzimat yazarı gibi yazmalarını elbette bekleyemez fakat bugünün modern ve demokratik ihtiyaçlarına göre Türkçe yazmayı Yakup Kadri'den, Ömer Seyfettin'den, Reşat Nuri'den, Falih Rıfkı'dan örnekler göstererek öğretecektir. Bu nedenle okuma kitaplarında son dönem yazılarına oldukça geniş yer verilmelidir.

Ali Canip, *Güneş*'te yayımlanan “*Bugünün Hayati Meselelerinden Edebiyat Dersi Yoluna Girdi*” (19271) başlıklı yazısında, önceki yazılarında da bahsettiği edebiyat programlarındaki bu bir nevi “hastalık” hâline son verildiğini müjdeler. Artık edebiyat programında “*bugünün demokratik ve modern ihtiyacının son derece nazar-ı dikkate alınacağı*” resmen ve özenle ilan edilmiştir. Hiç kuşkusuz bu durum programda değişikliğe gidilmesi lüzumunu hisseden eğitimciler adına mutluluk verici bir gelişmedir. Estetik olarak kıymeti olmayan, terbiyevî esaslara göre seçilmemiş parçalar lise programlarına giremeyecektir. Artık liseyi bitiren Türk çocuğu “*cihan fikir ve zihniyeti*” hakkında açık bir fikre ve terbiyeye sahip olacaktır. Shakespeare, Moliere, Schiller, Corneille gibi kişilikleri bilecek; dram, komedi, trajedi ve daha birçok uluslar arası modern türleri tanıyacaktır. Bunların yanında Türk çocuğu kendi kültürüne de yabancı kalmayacaktır. Türk edebiyatının başlangıcından itibaren “*özet şeklinde bir edebiyat tarihi malumatı*” açıklamalı edebî kıraat kitaplarında, seçilmiş güzel eserlerin tarihteki önemleri dikkate alınarak anlatılacaktır. (19271:4) Ali Canip Bey bu makalesinde uğraşlarının sonuç vermesinden duyduğu memnuniyeti dile getirir.

Orta öğretim için yeni edebiyat programının uygulamaya konulmasından sonra da Ali Canip programlara yönelik yazılarına devam etmiştir. *Hayat Mecmuası*'nda, “*Yeni Edebiyat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair*” (1927i) başlıklı yazısında ilk olarak eski ve yeni öğretim sistemlerini karşılaştırır. Ona göre eski zihniyet çocuğa sadece bilgi vermek amacındadır, yani zihniyet ise çocuğun yeteneklerinin harekete geçirmeyi amaçlayan, çocuğa bilgi yüklemekten ziyade bilginin çocuğun maneviyatını besleme gücüne önem veren bir anlayıştır. Kendi neslinin mahalle mektebi yıllarını hatırlayan yazar, yeni öğretim tarzının ilk ocağı olarak “İstanbul Muallim Mektebi”ni görür. Burada yetişen hocaların okullara nüfuzu pek çok şeyi eğitim öğretim adına değiştirecektir. Ülkede başlayan yeni eğitim inkılabında okul kitaplarının önemine değinen yazar orta tadrısat gören bir gencin ayaklı kütüphane olmasını faydalı görmez. Sadece bilgi yüklenmek orta öğretim için esas değildir, önemli olan öğretimin gencin yeteneklerini güçlendirmesi ve onu hayata hazırlamasıdır. Ali Canip’e göre edebiyat programını değişikliğe götüren sebep de budur. Bu fikre göre oluşturulan yeni programda gençlere gösterilecek okuma parçaları için şu fıkra yazılmıştır : “*Türk edebiyatının muhtelif tezahürlerine ait eski ve yeni (manzum ve mensur) eserlerin en güzidelerinden terbiyevî esaslara göre seçilmiş parçalarla garp edebiyatlarından her türlü ve bilhassa kendi edebiyatımızda zayıf olan tarzlara ve nevilere ait zengin numuneler. Bugünün demokratik ve modern ihtiyacı ehemmiyetle nazar-ı dikkate alınacaktır.*” (1927 i) Bu noktada öğretmenlere düşen önemli göreve dikkat çeker. Gençlerin kabiliyetlerinin keşfi ve bu kabiliyete ve eğilime göre genci doğru şekilde yönlendirme hususunda öğretmenin önemini vurgular. Öğrenciyi farklı edebî türlerle tanıştırmak ve öğrencinin eğilimine göre yönlendirmek yukarıda bahsi geçen fıkranın bir diğer manasıdır. Bu nedenle Maarif Vekâleti, öğretmenlere yardım maksadıyla dünya edebiyatından örnek broşürler yayımlaya başlamıştır. Böylelikle bir lise öğrencisinin farklı edebî türleri tanınması sağlanmış olacaktır. Bu konu ile ilgili olarak Ali Canip, Maarif Vekâleti’nin yapmak istediği fikir inkılabı için kendilerine müracaat edilen tanınmış kalem sahiplerinin tahmin edilen faaliyeti gösteremediklerini ve konuda birkaç çalışkan öğretmenin ve genç yazarın gönüllü olduğunu sitemkâr bir şekilde dile getirir. Bu sebeple ortaya konan eserleri ve tercümeleleri şöhretli yazarımız dâhil hiç kimsenin tenkit etmeye hakkı yoktur.

Orta öğretimde edebiyat programlarının iyileştirilmesi meselesine Ali Canip, *Hayat Mecmuası*'nda “*Edebiyat Tadrısatının Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?*” (1927j) başlıklı yazısında farklı bir yönden değinir. Yazarın bu soruya yanıtı olumsuzdur. Bugüne kadar liselerde edebiyat derslerini yerli eserler işgal ediyordu. Öğrenciler estetik hazzı kendi eserlerimizden alıyorlardı. Eğer öğretmen Batı edebiyatlarına vâkıfsa program dışında yabancı yazar ve şairlerden bahsedebiliyordu. Fakat değiştirilen son programla dünya edebiyatlarına da geniş yer ayrılmış oldu. Artık gençlerimiz Yunan, Latin, İngiliz, Alman, Fransız, İtalyan edebiyatlarına ait tercümelelele tanışacaktır. Bu durum, gençlerimizi kendi millî kültüründen uzaklaştıracağı endişesini doğurmaktadır. Ali Canip’e göre bu endişe yersizdir. Zira dünya edebiyatından yazılar yerli eserlerimize göre vatan ve millet sevgisini daha çok

işlerler. Bizde bu kavram ancak Batı medeniyeti dairesine girdikten sonra meydana getirilen eserlerde vardır. Namık Kemal ve arkadaşları, on sekizinci asır Fransız yazar ve şairlerinden etkilenerek ortaya koydukları eserlerle kendilerinden önceki nesillerde rastlanmayan kanlı ve canlı fikirler sunmuşlardır. Batıdan gelecek olan tefekkür malzemelerine bu milletin çocuklarının ihtiyacı vardır. Türk çocuğunu eski ve yeni Avrupa edebiyatlarıyla temas ettirmemek, Batıcılığı esas alan bugünkü zihniyetimize de ihanettir. Yeni neslin dünyaya karşı gafil yetişmesine rıza gösterilemez. Millî duygu maziden başlar fakat orada kalmaz; millî varlık sürekli bir dönüşüm içindedir. Divan edebiyatı nasıl ki Türk milletinin, İslam medeniyeti dairesinde bulunduğu hengâmede umumî bir Türk zümresinin ortaya koyduğu müessesedir; şimdi dâhil olduğu Batı edebiyatı dairesinde ortaya çıkacak ve gelişecek her edebiyat ve sanat müessesesi de Türk'ün malı olacaktır. Batı edebiyatlarıyla tanışan öğrencilerimizin millî varlığını inkâr edeceğini düşünmek yersiz bir düşüncedir. Batı edebiyatına ait eserlerle bugünkü gençliğin estetik anlayışını terbiye etmek, yarınki edebiyatımızın tarlalarına yeni tohumlar serpmek demektir. Eski ve yeni kuvvetli eserlerle temas etmek gençlerin estetik zevkini geliştireceği gibi onları yeni türleri denemeye yönelik teşvik de edecektir.

Ali Canip'e göre görülmektedir ki Batı milletlerinin edebiyat ve fikir sahasındaki geçmişlerinden yararlanmak Türk çocuğuna millî benliğini kaybettirmeyecektir çünkü Avrupa milletleri edebiyat ve fikir sahasında devamlı birbirlerinden istifade etmekte ve benliklerini kaybetmemektedirler. Öyle ki Türkler de geçmişte İslam'dan sonraki Doğu medeniyetinin en büyük hizmetkârı olarak ilimde, edebiyatta yetişen seçkin simaların mensup olduğu bir millet olmuştur. Hiç kuşkusuz Türk milleti bu geleneği ve anlayışı, Tanzimat'tan beri dâhil olmaya çalıştığımız Batı uygarlığına katkılarıyla da devam ettirecektir.

Ali Canip Bey'in, çalışmanın tarihsel sınırlılığı çerçevesinde incelenen son makalesinden anlaşılmaktadır ki kendisi, düşünceleri doğrultusunda yeniden yapılandırılan edebiyat programından geleceğe dair ümitlidir. Bu programın başarıya ulaşmasında elbette ki en büyük vazife tatbik edecek öğretmenlerindir. Öğretmenlerin bu konudaki donanımları, öğrenciyi yeteneği olduğu doğru türlerde yazmaya teşviki ve öğretimde çocuğun ilgisini çekmekteki kabiliyeti programın başarıya ulaşmasını sağlayacak etmenlerdir.

İncelenen makaleler, üç yıl yürürlükte kalan 1924 programının, 1927'de değişikliğe gitmesinde Ali Canip Bey'in kaleme aldığı makalelerin ve yaptığı eleştirilerin etkili olduğunu göstermektedir. Dönemin şartları gereği Türk edebiyatı tarihi üzerine yapılan araştırmaların artması, içerik olarak da dönemin programlarına yansımıştır. Ali Canip'in 1924 yılında hazırlanan ilk edebiyat programlarını hazırlayan kurulda yer alması, daha sonra bu programın düzeltilmesi yönündeki eleştirilerine engel olmamıştır. Farklı yazın türlerinde yapıtlar vermesi, eğitimci kişiliği, yaşadığı devrin şartları, Batıda eğitim alanında ortaya çıkan akımlar ve uygulamalar, onun edebiyat eğitimi anlayışını bilimsel ve sanatsal desteği olan evrensel bir çizgiye taşımıştır. Ali Canip edebiyat eğitiminde millî kaynaklara inen, millî kültürün öğrencilere



kazandırılmasını hedefleyen anlayışa Cumhuriyet döneminde fikirleri ve uygulamalarıyla yön veren bir isim olmuştur. Onun edebiyat eğitiminde kullanılacak okuma parçalarına “dil”, “estetik” ve “faydalılık” (Oğur,2009:405) açısından bakışı, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin “dil eğitimi”, “ahlak eğitimi, “estetik eğitimi” ( Cemiloğlu, 2003) başlıkları altında gerçekleştirilen üç boyutlu modern eğitim ilkeleriyle örtüşmektedir.

Çalışmada incelenen tarihler çerçevesinde Ali Canip, makalelerinde ele alınan konularda her ne kadar belli bir fikri savunduğu için tekrara düşse de edebiyat öğretimi ile ilgili ciddi, bilimsel bir tavır ortaya koyarak görüşlerini uygulamaya geçirmiş bir eğitimci olarak takdire değer bir şahsiyettir.

Çalışmada incelenen makalelerin, dil- edebiyat eğitimine daha çok eser ve yazar ağırlıklı yaklaşıldığı, bu bağlamda edebiyat eserlerine ve yazarlara bir kültür aktarımı vasıtası olarak oldukça önem verildiği görülmektedir. Dönemin dil ve edebiyat eğitimi anlayışını yansıtan, öğrenciye yeni ve yüksek zevk kaynakları veren bir sanat eğitimi anlayışı günümüz dil ve edebiyat programlarında da benimsenmesi gereken bir tutumdur.

#### 4. 1.10. Ders Kitapları ile İlgili Bulgular

Ders kitapları ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 11’de listelenmiştir.

Tablo 11. Ders Kitapları ile İlgili Görüşler

1.M. Masum (1 Ocak 1924). Lisan Sadeliği- Ders Kitapları-, <i>Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuası</i> , 1, (2), 50-55.
2. İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu. (1 Temmuz 1926) <i>Maarif Vekâleti Mecmuası</i> , 2 (9).
3. İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Kiraat Kitapları Hakkında Raporu. (1 Temmuz 1926) <i>Maarif Vekâleti Mecmuası</i> , 2 (9).
4. Besim Atalay (28 Şubat 1926). Mektep Kitapları. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1 (9), 420-421.
<b>TOPLAM: 4 Makale</b>

İncelenen toplam 223 makale içerisinde ders kitapları ile ilgili görüşleri içeren 4 makale tespit edilmiştir. Tespit edilen makaleler içerisinde ders kitapları ile ilgili görüşleri içeren makalelerin oranı %1,8’dir.

Ders kitapları öğretimin her aşamasında ve her dönemde önemli eğitim öğretim kaynakları arasında olmuşlardır. Amacı ve aracı dil olan Türkçe öğretimi gibi bir derste kitap diğer materyallerle mukayese edilemeyecek kadar önemli bir eğitim aracıdır. Ders

kitabı ile çocuğa aktarılan Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleri, çocukların Türkçenin kurallarını sezmelerine, bu sezgilerini davranışa dönüştürerek ifadelerinde kullanmalarına ve kurallara uymayı alışkanlık haline getirmelerine vesile olur. Metin üzerinde yapılan çalışmalarla öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında türlü beceriler kazandırılır (Özbay,2007:170).

Cumhuriyet'in ilk yılları eğitimin millileştirilmesi adına önemli adımların atıldığı yıllardır. Bu önemli adımlardan biri de ilkokul kitaplarını incelemek için kurulan komisyonlardır. Bu komisyonların yayımladığı kıraat ve elifba kitaplarını değerlendirme raporları Maarif Vekâleti Mecmuası'nda 1 Temmuz 1926'da yayımlanmıştır. İlkokuma yazma ve okuma eğitimi üzerine elde edilen bulgular bölümünde komisyonların raporları değerlendirilmiştir.

Alfabe kitapları ile ilgili raporda 24 alfabe kitabı incelenmiş, düzeltilmesi istenen bölümler on beş madde halinde sıralanmıştır. Kıraat kitapları ile ilgili olarak da 68 kıraat kitabı incelenmiş, bu kitaplarla ilgili görülen hususlar da 14 madde halinde sıralanmıştır. Bu bölüm ile ilgili bulgular “İlkokuma Yazma Eğitimi ile İlgili Bulgular” ve “Okuma Eğitimi ile İlgili Bulgular” bölümlerinde incelenmiştir. Dönemin ders kitaplarında bulunan özelliklerin, çağdaş ders kitaplarında olması gereken özellikler açısından uzmanlar ve eğitimcilerce incelenmesi ve raporlandırılması, yeni kurulan Cumhuriyet'in eğitim adına attığı olumlu bir adımdır. Kıraat kitabı olarak incelenen 68 kitaptan 13'ünün ret, 41'inin ise tadil edilmesi gerektiğine karar verilmesi, ders kitaplarının o dönem de Türkçe eğitimi açısından istenen özellikleri taşımadığını göstermektedir. Dönemin kitapları, çocuğa kazandırılması gereken kelime hazinesi, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmaya teşviki, cümle yapıları, harflerin gösterilme sıraları, kullanılan puntolar ve yazı stilleri (rika vs.), kullanılan resimler, basım ve kâğıt kalitesi, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygunluğu, ilgi çekiciliği, özgün ve millî oluşu, kültürel özellikler yansıtması, değerler eğitimi, metinlerin uzunluğu, imlagibi pek çok kriter açısından büyük bir titizlikle incelenmiştir. Sosyal, kültürel ve ekonomik alanda büyük atılımlara ve devrimlere ihtiyaç duyulan Cumhuriyet'in ilk yıllarında ders kitapları üzerine yapılan bu ayrıntılı değerlendirme için Alp, şu değerlendirmede bulunmuştur (2012:112):

Görüldüğü gibi Cumhuriyet'in ilk yıllarında dünyayla eş zamanlı öğretim metodolojilerinden yararlanabilmek amacıyla ders kitabı yazarları ve öğretmenler bakanlığın çeşitli rapor ve talimatlarıyla uyarılmaya çalışılmışlardır. Bakanlık öğretmenlerin bilgisine sunduğu her rapor ve her talimatnamede dünya eğitim modellerinden örnekler alınarak Türk millî kimliğinin ön plana çıkarıldığı kendine özgü bir eğitim modellemesi çabasıdır. Ders kitaplarında çocuklarda millî kimliğin yerleştirilmesi için sık sık Cumhuriyet'in temel değerlerine bağlılık vurgusu yinelenmekte, çocuklara vatandaşlık sorumluluğunun kazandırılması için uğraşmaktadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında okuma, yazma ve anlamının hızlı ve etkin bir şekilde öğretilmesi amacıyla ilköğretim ders kitapları çağdaş öğretim metotları göz ardı edilmeyerek hazırlanmaya çalışılmıştır... Ders kitaplarına ilişkin

bu raporlar erken Cumhuriyet Dönemi'nde Cumhuriyet ilkelerine göre yeni bir nesil yaratma çabalarının önemli göstergeleri durumundadırlar.

1923-1928 yılları arasında Türkçenin sadeleşmesi, alfabe tartışmaları hiç kuşkusuz Türkçe ders kitaplarına da yansımıştır. Dönemin Türkçe ders kitaplarının sadeleşmesi gerektiği mecmualarda ele alınan sorunlardan biri olmuştur. *Muallimler Birliği Mecmuası*'nda yayımlanan “*Mektep Kitapları*” başlıklı yazısında Besim Atalay kitaplarda yapılan bilgi yanlışlıklarının ötesinde ağır bir dil kullanılmasını şu sözlerle eleştiriyor: “...*Bir de dil belası var. Bakınız ilkokulların beşinci senesinde okutulan kitabın on dördüncü sayfasında ne diyor? (Meşagil beşeriye ve tarz-ı maişet tabiatın tesir ve tahakkümüne tâbi'dir.) İnsaf buyurulsun bu sözü ve buna benzer sözleri çocuklar anlar mı?.. Bugünkü ders kitapları ile dünküler arasında hiçbir fark yok.*” (1926:421).

*Bulgaristan Türk Muallimleri Mecmuası* yazarlarından M. Masum, “*Lisan Sadeliği*” bahsini ders kitapları açısından değerlendirmiş ve kitaplara alınan çocukların millî duygularına hitap eden şiirlerin, okuma parçalarının anlaşılmasının öneminden bahsetmiştir. Yazar her ne kadar çağdaş yazarların eserlerinin ders kitaplarında yer almaları gerektiğini düşünse de eserlerde kullanılan ağır dilin çocukların ne gözüne ne de ruhuna hitap eden bir sadelik içinde olmadığını belirtmiştir. Şiirlerde yapılan sadeleştirme işlemlerinin çoğunlukla sakil durduğunu belirten yazar, örnek olarak Tevfik Fikret'in “Ferda” manzumesinin yazıldığı şekliyle okuyucunun ruhuna zevk vereceğini; çocuklara yönelik kitaplarda ise hem dil hem de fikir yönünden seviyelerine hitap edecek eserlere yer verilmesi gerektiğine işaret etmiştir (1924: 50-55):

İşte şimdi böyle eski ifadeleri başka lisan dan tercüme eder gibi Türkçeye çevirmeğe çalışarak sadelik yapanlara çok tesadüf olunuyorki bunların sadeleri lisanın esasi tabiatına uygun düşmüyor. Bu haller nesir lisanında olduğu gibi nazım dilinde de görülüyor. Bunlar umumen mütalaa eserinde kalsalar yine ehemmiyetsiz olmamak lazım gelir ki mekteplerde küçük çocukların okudukları ders kitaplarına, ezcümle okumak için kıraat, tatbikat için sarf ve nahiv kitaplarına da giriyorlar, girmeleri de tabiidir. Gerek bugünkü, gerek dünkü hangi tarza göre yazılmış olursa olsun asri ediplerimizin iyi eserlerinden müntahapparçaların o kitaplara girmesi lazımdır, zira o kitapların müellifleri mektep şakirtlerine millet lisanı öğretecekler, millet ediplerinin eserlerine müracaata mecburdurlar. Müracaat edince ise maksat muvaffak pek az şey bulabiliyorlar. Eski tarzda yazılanlar lügat ve kaidece Türkçeye yabancı... Küçük çocuklara okutulamayacak... Yeni tarz dakilerde ise ifrat neticesi birtakım gayr-ı tabiiilikler görülüyor. O tarzda okutmak da muvaffak olmayacak, yahut olanlar var ise de pek mahdûd olduğundan kâfi gelmeyecek.... Mesela Tevfik Fikret merhumun “Ferda” manzumesine bir nazar-ı atf edelim:

Ferda senin; senin bu teceddüd bu inkılap....

Her şey senin değilmi ki zaten... Sen ey sebâb?

Ey çehre-i behic-i ümid, işte ma'kesin

Karşında bir semâ-yı seher, sarf ü bî-sehâb

Agûş-i lerze-dârî açık, bekliyor... Sitâb!

Merhumun bu meşhur manzumesini bende pek severim, ruhlara ihtizar-bahştır, ancak lisan malumatı yüksek olan büyüklere nispetle öyledir, küçüklere göre öyle değildir. Zaten bunda muhattap olan büyükler değil küçüklendir. Vak'a bunda zahiren bir sadelik görünüyor; lakin bunu yalnız göz görüyor; muhatap olan şebâbın ruhu duymuyor. Hâlbuki ifadede sadelik yalnız göz için değildir; onda kulağında ve en ziyade ruhun da özü vardır. Yüreği milletini yükselmiş görmek duygusuyla çarpan Fikret'in birkaç mısrasını şuraya derc ettiğimiz bu pek meşhur ve yüksek manzumesi bugün birçok mekteplerde talebeye ezberletiliyor ve bir takım merasimde okutturuluyor. Fakat onu okuyan talebe duymuyor, yalnız okuyor, haftalık ediyor. Lisan malumatı yüksek mektepler talebesinden bahsedilirse o başka... Biz ancak rüşdî derecesinde olan mektep talebesinden bahsediyoruz... zaten bu manzumeyi de en ziyade onlara ait kitaplarda görüyoruz. Demek ki bu manzume o çocuklara hitap ediyor ama teessüf olunur ki kendini anlatamıyor.

Yazıda, ortaokul için okuma kitaplarına seçilecek parçaların, kitap yazarlarının kendi yazdıkları okuma parçalarından ziyade, millet ediplerinin eserlerinden seçilmiş olmaları lazım geldiğine; çocuklarımıza millî yazarlarımızı ve onların fikirlerini tanıtmamızın önemine değinilmiştir. Bununla birlikte yazarın vurgulamak istediği nokta millî eserleri tanıtmak maksadıyla kimsenin konuşmadığı bir dilin de çocuklara empoze edilmemesi gerektiğidir (1924: 54-55):

Millî edip diyebileceğimiz zatların lisanları edebî sayılsa da millî değildir. Bu nedenle onları millet evladına okutmak pek güçtür. Biz millet ediplerimizin eserlerinde milli lisanımızı bulamadığımız için -yedi senelik koca bir tahsil gördükleri halde- rüştiyelerimizden çıkan çocuklarımız böyle milli bir okuma yazma lisanı öğretmeye muvaffak olamıyoruz. Diyeceksiniz ki: Peki bunları teslim ettik ama ne yapalım? Ediplerimizin lisanını beğenmiyorsunuz, siz yeni bir lisan mı icat etmek istiyorsunuz? Hâlbuki mektep programlarımızda Türkçe lisan tedrisinin maksatları meyanında milli lisanı öğretmek olduğu gibi milli ediplerin eserlerini anlatmak da vardır. O eserlerden bir şey okutulmazsa onların lisanı nasıl öğrenilir, kendileri nasıl anlaşılır?

Çocuklarımıza milli eser anlatacağız diye kimse tarafından konuşulmayıp yalnız beş on sahife işgal etmekle kalan ve bugün hayat nokta-i nazarında hükmü de kalmayan bir lisan garibesi öğretmeğe uğraşmakla onların vakitlerini eza edemeyiz. Keza milli eserdir diye rüştiye çocuklarımıza Veysi'nin münşeatını okutamayız...Biz iptidai ve rüşdî çocuklarımızı ölmüş lisanları tetebbu değil

hayata adam yetiştirmekle çalışıyoruz. Ellerine verdiğimiz kitaplarda da onları diriltecek şeyler bulmalarını isteriz. Binaenaleyh maksadımız geçmiş veya hazır ediplerimizi tenkit değil bugünkülerini vazifeye davettir. Edebiyat namına ağız açanların ilk işleri ya Fransız şairlerinin ya Alman ediplerinin en yüksek tarzında kalem oynatmağa çalışmak oluyor. Böyle eserleri kaç kişiye okutuyorlar? En evvel onları okuyacak bir millet yetiştirmek lazım... Bununla şairlerimiz ediplerimiz çocuk işiyle uğraşınlar demek istemiyorum. Biraz da çocukları yazın ki milleti düşünsünler, vazifelerinin o cihetini de hatırlasınlar demek istiyorum. Bulgarların bir .... yüksek edebiyattan başka çocukların okuduğu mektep kitaplarını da milli şairleriyle doldurmuştur. Bizde belki daha yüksek şairler, edipler vardır. Fakat - gayet az müstesna ile- halk arasına veya mekteplere girmeği tenzil addediyorlar. Sırrımız işte buradadır.

Makalede mekteplerin çocukları hayata hazırlaması fakat bunu yaparken yaşayan dilimizin güzel örneklerinden yararlanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Çocuklar için yazılan kitaplarda ve ders kitaplarında yüksek sanatlı söyleyişlere başvurulmasını gereksiz bulan yazar, şairlerimizi, yazarlarımızı çocukların duyuş, düşünüş ve anlayış seviyesine incek şekilde eserlerden parçaların yer aldığı ders kitapları yazmaya davet etmiştir. Yazara göre milletimiz henüz yüksek edebî eserleri okuyacak bilgi birikimine ulaşmamıştır; eğitim düzeyimiz bu eserleri okuyup sindirecek düzeye henüz gelmemiştir. Fakat bu bilgi birikimini ve kültür düzeyinin temellerini atma görevinde ediplerimize önemli görevler düşmektedir.

Geçmişten günümüze Türkçe ders kitapları en önemli eğitim öğretim materyallerinden biri olmayı sürdürmüştür. Çalışma kapsamında incelenen makalelerde de ders kitaplarında kullanılan dilin, metinlerin, kitapların fiziksel özelliklerinin çocuğa göreliği önem verilen konular olmuştur. Alfabe kitapları ve okuma kitaplarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve ayrıntılı raporlarla ortaya konması, geçmişten günümüze ders kitaplarının niteliklerini öğrenmemiz açısından önemli veriler sağlamaktadır.

## **4.2. Dil, Alfabe, İmla Meseleleri ile İlgili Bulgular**

### **4.2.1. Latin Harflerinin Kabulü ve Alfabe ile İlgili Bulgular**

Latin harflerinin kabulü ve alfabe ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 12'de listelenmiştir.

Tablo 12. Latin Harflerinin Kabulü ve Alfabe ile İlgili Makaleler

1.	Abdullah Battal (Eylül 1926). İstilah meselesi. <i>Türk Yurdu</i> , 4, (22), 314-323.
2.	Abdullah Cevdet (15 Mayıs 1926). Latin harfleri hakkında. <i>İçtihat</i> , 21, (204), 3925.
3.	Abdullah Cevdet (15 Kasım 1927). Latin harfleri meselesi. <i>İçtihat</i> , 23, (240), 4583-4586.
4.	Ali Haydar (10 Nisan 1924 b). Arap ve Latin harfleri. <i>Millî Mecmua</i> , 1, (12), 186-187.
5.	Ahmet Cevat (20 Eylül 1928a). Fonetik imlaya tevcih edilen itirazlar. <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (95), 3-4.
6.	Ahmet Cevat (27 Eylül 1928 b). Niçin “Q” yu almadınız? <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (96), 2-3.
7.	Ahmet Hikmet (30 Ağustos 1924). Afakî bir serzeniş. <i>Resimli Gazete</i> , 1, (52), 3.
8.	Avni (30 Aralık 1926). Lisan bahisleri: Latin harfleri meselesi. <i>Hayat Mecmuası</i> , 1, (5), 83-85.
9.	Avni (23 Ağustos 1928 a). Yeni harfler hakkında. <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (91), 2-3.
10.	Avram Galanti (1 Temmuz 1923). Latin hurufatı meselesi. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (79), 265.
11.	Avram Galanti (Mayıs 1926). Latin harflerine dair. <i>Çağlayan</i> , 1, (14), 12-13.
12.	Ayaz İshaki (Şubat 1926). Arap ve Latin elifbalarını mukayese. <i>Türk Yurdu</i> , 3, (16), 421-432.
13.	Biz köylüye avam lisanı değil fakat yazı ile kıraat öğreteceğiz (31 Ağustos 1928). <i>Resimli Ay Mecmuası</i> , 5, (55), 34-35.
14.	Cenap Şehabettin (15 Aralık 1925). Huruf meselesi. <i>İçtihat</i> , (194), 740.
15.	Cumhuriyetimizin hars sahasında bir feth-i mübini (15 Mayıs 1928). <i>İçtihat</i> , 24, (252), 4787.
16.	Dil encümeninin raporu (23 Ağustos 1928). <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (91), 1.
17.	Halil Nimetullah (15 Ocak 1927a). Müşahedeye doğru: dil heyeti. <i>Millî Mecmua</i> , 4, (78).
18.	Halil Nimetullah (1 Eylül 1927). İnkılabın Felsefesi. <i>Millî Mecmua</i> , 8, (93), 1487-1496.
19.	Harf inkılabı köylü ve halk arasında nasıl intişar ediyor? (30 Kasım 1927). <i>Resimli Ay Mecmuası</i> , 5, (56), 38-39.
20.	Herkes yeni Türk harflerini bir an evvel öğrenmeye çalışmalıdır (6 Eylül 1928). <i>Resimli Perşembe</i> , 3, (172), 10-11.
21.	Hüseyin Cahit (1 Eylül 1923a). Hareket-i fikriye: Latin harfleri. <i>İçtihat</i> , 19, (158), 3248-3249.
22.	Hüseyin Cahit (22 Eylül 1923 b). Latin harfleri. <i>Resimli Gazete</i> , 1, (3), 2.
23.	H. Sabri (15 Ağustos 1925). Dil ve imlamızın ıslahı etrafında. <i>Maarif Yolu Mecmuası</i> , (7-8), 13-14.
24.	İbrahim Alâeddin (8 Mart 1924). Harflerimizin kabahati ne? <i>Resimli Gazete</i> , 1, (27), 2.
25.	İbrahim Alâeddin (28 Nisan 1928). Dil kongresi. <i>Resimli Gazete</i> , 5, (243), 2.
26.	İbrahim Temo (15 Temmuz 1928). Türk harfleri meselesi. <i>İçtihat</i> , 24, (256), 4862-4864
27.	İsmail Şükrü (1 Eylül 1925). Son darbe-i tahlis: harflerimiz. <i>İçtihat</i> , 21, (189), 3733-3736.
28.	İsmail Şükrü (15 Ocak 1926). Asrî Türk hurûfu ve Türkçe. <i>İçtihat</i> , 24, (275), 5190.
29.	İzzet Ulvi (28 Şubat 1926). Garp harfleri. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1, (9), 401-405.
30.	İzzet Ulvi. (Haziran 1928). Yeni Türk harfleri münasebetiyle. <i>Türk Yurdu</i> , 1, (21), 6 (200), 1-3.
31.	Kazım Nami (31 Ağustos 1923). Türkçe meselesi. <i>Anadolu Terbiye Mecmuası</i> , 2, (11), 13-16.
32.	Kemaleddin Derviş (15 Ağustos 1925a). Munfasıl harf mi, Muttasıl harf mi? <i>Muallimler Birliği Mecmuası (Çanakkale)</i> , 1, (4), 5-8.
33.	Kemaleddin Derviş (31 Ağustos 1925b). Latin harfleri mi kendi harflerimizin ıslahı mı? <i>Muallimler Birliği Mecmuası (Çanakkale)</i> , 1, (5), 5-7.
34.	Kılıçzade Hakkı (1 Haziran 1923a). İzmir iktisat kongresinde harfler meselesi. <i>İçtihat</i> , 19, (154), 3175-3176
35.	Kılıçzade Hakkı (1 Temmuz 1923b). İzmir iktisat kongresinde harfler meselesi. <i>İçtihat</i> , 19, (155), 3196-3199.
36.	Kılıçzade Hakkı (1 Ağustos 1923c). İzmir iktisat kongresinde harfler meselesi. <i>İçtihat</i> , 19, (156), 751.
37.	Kılıçzade Hakkı (1 Eylül 1923d). Harflerimiz ve imlamız. <i>İçtihat</i> , 19, (157), 3227-3230.
38.	Latin harflerinin elifbası (15 Mart 1926). <i>İçtihat</i> , 21, (202), 3956.
39.	Latin harfleri (1 Nisan 1926). <i>İçtihat</i> , 21, (204), 3939-3940.
40.	Latin harflerinin elifbası (15 Nisan 1926). <i>İçtihat</i> , 21, (200), 3022-3023.
41.	Latin harfleri hakkında (15 Mayıs 1926). <i>İçtihat</i> , 21, (200), 3973-3975.
42.	Latin harfleri hakkında bir istizmaç (Ocak-Şubat 1924). <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 2,

- (17), 422-424.
43. Latin harfleri mi, ikinci bir dil mi? (28 Ağustos 1926). *Resimli Gazete*, 3, (135), 2.
44. Lütfü (15 Ekim 1925). Huruf-u munfasıla hakkında- Latin Harfleri. *İçtihat*, 21, (192), 3790.
45. Lütfü (15 Kasım 1925). Huruf-u munfasıla hakkında: Latin Harfleri. *İçtihat*, 21, (192), 3890-3892.
46. Mehmet Emin (16 Ağustos 1928b). Harf inkılabı maarif seferberliğidir. *Hayat Mecmuası*, 4, (90), 1.
47. Mehmet Fuat (1 Aralık 1927 b). Harf meselesi. *Milli Mecmua*, (75), 1206-1207.
48. Mehmet Fuat (19 Nisan 1928). Dil kongresi. *Hayat Mecmuası*, 3, (73), 401-402.
49. Mehmet Fuat (1 Kasım 1928). Yeni Türk Harfleri Kanunu. *Fikirler*, 2, (28), 1
50. Mehmet Mesih (15 Kasım 1928). Muhasebe - yeni bir inkılap. *Milli Mecmua*, 10, (114), 1829.
51. Mehmet Mithat (1 Eylül 1928). Yeni harfler. *Fikirler*, 2, (25), 1.
52. Mehmet Necip (15 Aralık 1927-15 Temmuz 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. (Yazı dizisi-13 sayı), *Fikirler*, 1, (12-23).
53. Mustafa Şekip (15 Mart 1926 a). Elifba inkılabı. *Milli Mecmua*, 5 (57), 917-918.
54. Mustafa Şekip (10 Şubat 1927). Yine tarih karşısında, *Hayat Mecmuası*, 1, (11), 203-204.
55. Mustafa Şekip (1 Nisan 1926 b). Elifba inkılabı (Muhasebe). *Milli Mecmua*, (58), 933-934.
56. Necip Asım (Mayıs 1924). Harflerimiz. *Anadolu Mecmuası*, 1, (2), 64-66.
57. Necip Asım (Eylül 1925). Elifba meselesi. *Türk Yurdu*, 2, (12), 539-544.
58. Necip Asım (Eylül 1926). Dil heyeti. *Türk Yurdu*, 4, (22), 296-301.
59. Refet Avni (31 Mart 1926). Yazımız ve imlamız. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 2, (22), 950-952
60. Sadri Maksudî (1924). Eski Türklerde dil ve hars birliği. *Türk Yurdu*, 2, 396-408.
61. Sadri Maksudî (1925). Lisanların inkişaf ve tekâmülünde akademilerin rolü. *Türk Yurdu*, 2, 525-528.
62. Sıtkı Şükrü (15 Ağustos 1928). Yeni Türk harfleri münasebetiyle. *Irmak*, 1, (11),
63. Türkçemiz (4 Aralık 1926). *Resimli Gazete*, 4, (170), 2.
64. Yeni devreye girerken (10 Kasım 1928). *Resimli Gazete*, 6, (271), 2.
65. Yeni harflerimizi muallimler kursunda, evlerimizde, vapurlamızda nasıl tamim ediyoruz? (13 Eylül 1928). *Resimli Perşembe*, 3, (173), 12.
66. Yeni harflerimiz ve Türk Ocakları (Ağustos 1928). *Türk Yurdu*, 2 (22), 8 (202), 45-48.
67. Yeni neşriyat: Arabî harfler terakkimize mani değildir (1 Ağustos 1927). *Milli Mecmua*, 4, (91).
68. Yeni Türk harfleri süratle intişar etti (6 Eylül 1928). *Resimli Perşembe*, 3, (172), 2.
69. Zeki Velidi (Aralık 1926). Türklerde hars buhranı. *Türk Yurdu*, 4, (24), 494-509.

**TOPLAM: 81 makale**

1923-1928 yılları arasında incelenen toplam 223 makalede Latin harflerinin kabulü ve alfabe ile ilgili görüşleri içeren toplam 81 makale tespit edilmiştir. Bu makalelerden 13'ü Tablo da 52. numarada belirtilen 13 sayılı yazı dizisidir. Tespit edilen makaleler içerisinde Latin harflerinin kabulü ile ilgili yazıların oranı % 36,3'tür.

Türkiye'de Latin harflerinin kabulü, Arap harflerinin kullanımına ilişkin problemler, bürokratik ihtiyaçların ve eğitimin yaygınlaştırılması çabalarının arttığı Tanzimat Dönemi'nde dile getirilmeye başlanmıştır. Dönemin aydınları arasında başlayan yazı tartışmaları Arap harflerinin Türkçe için yetersiz olduğu ve birtakım ıslahatlar yapılması gerektiği noktasında toplanmıştır. "Bu tartışmaların başında Arap harflerinin ıslahının yapılması ile yazılış ve okunuşunun kolaylaştırılması düşüncesine sahip Maarif Nazırı Münif Efendi gelmektedir. Daha sonra Arap harflerinin Türk diline uydurulması ve Arap harfleri üzerinde değişiklikler yaparak yeni bir alfabe oluşturulması düşüncesini savunan Recaizade Mahmut Ekrem, kendisinin başkanlığını

yaptığı “İslah-ı Huruf” adıyla bir cemiyet kurmuş ancak cemiyetin çalışmaları sonuçsuz kalmıştır.” (Dönmez,2009:169).

II. Meşrutiyet’in ilan edilmesinden sonra milliyetçilik duygularının da etkisiyle millî politikaların ağırlık kazanması alfabe tartışmalarının artarak devam etmesine neden olmuştur. Bu dönemde Arnavutluk’un 1909 yılında Latin alfabesine geçmeye karar vermesi ve ardından Şeyhülislamlıkça verilen “değil Latin harflerinin kabulü, Arap harflerinin kullanılmakta olan şekliyle başka şekillerde yazılmasına dâhi müsaade edilmemesi” (Ülkütaşır, 2009: 32) fetvası dönemin aydınları arasında alfabe ve ıslah tartışmalarını yeniden alevlendirmiştir. Arap harflerinin ıslahı ve Arap harflerinin bırakılarak Latin harflerine geçilmesi şeklinde ortaya çıkan iki görüş zamanın gazete ve dergilerinde yayımlanan yazılar vasıtasıyla sert bir şekilde tartışılmış ve adeta ülkede hemen hemen bütün aydınları ilgilendiren bir konu olmuştur. Ancak yapılan tartışmalar ve önerilen çözümler olumlu sonuç vermemiştir (Şentürk,2012: 30). Bu dönemde Dr. Milâslı İsmail Hakkı Bey, Rezaizade Ekrem, Cenap Şehabettin, Süleyman Nazif, İsmail Hakkı, Satı Bey gibi bazı aydınlar Kuran’ın Arap harfleriyle yazılmasına bağlı olarak Arap harflerinden vazgeçilmesi halinde İslam dünyası ile siyasî ve kültürel bağların kopacağı ve millî kültürümüze yabancılaşacağımız hususunda hemfikir olurlarken, Abdullah Cevdet, Celal Nuri (İleri), Hüseyin Cahit, Falih Rıfkı, Yunus Nadi gibi isimlerin bulunduğu bir grup da Arap harflerinin ıslahı yerine Latin harflerinden yana tavır almışlardır. Doğaner (2004:169), “1860’lardan başlayarak etkinliğini arttıran alfabe tartışmalarının zamanla Latin alfabesinin alınması yönündeki eğilimin güçlenmesini beraberinde getirdiğini” dile getirmiştir.

Kurtuluş Savaşının zaferle sonuçlanmasının ardından alfabe tartışmaları tekrar alevlenmiştir. Bu tartışmaların tekrar başlamasında Azerbaycan’ın Latin harflerine geçme kararının etkisi olmasının yanında, Cumhuriyet Dönemi’nde alfabe tartışmalarını asıl başlatan hadise 17 Şubat 1923’te İzmir’de toplanan “Millî İktisat Kongresi” sırasında “Latin Harflerinin Kabulü” konusunda bir önerge verilmesi olmuştur. Ancak kongre başkanı Kazım Karabekir tarafından bu önerge, “Latin harfleri İslam birliğini bozacak” gerekçesi ile şiddetle karşı çıkılarak reddedilmiştir. Paşa’nın “Latin Harflerini Kabul Edemeyiz” başlığı altında Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin 5 Mart 1923 tarihli nüshasında çıkan demeci ile (Ülkütaşır, 2009: 43) alfabe ve imla sorununu yeniden canlanmış oldu.

Kazım Karabekir’in bu çıkışı, basında Latin harfleri karşıtları kadar destekçilerini de harekete geçirdi. Kazım Karabekir’e cevap niteliğinde yazılarını “*İzmir Kongresinde Latin Harfleri*” başlığı altında *İctihât Mecmuası*’nın 1 Haziran 1923, 1 Temmuz 1923 ve 1 Ağustos 1923 tarihli sayılarında yayımlayan Kılıçzade Hakkı dönemin Latin harflerini savunan yazarları arasında sesi en gür çıkanlardan olmuştur “*Biz yalnız Müslüman mıyız? Yoksan hem Türk hem Müslüman mıyız? Eğer biz yalnız Müslüman isek bize yalnız Arap harfleri ve Arap dili lazımdır. Ve ilim olarak Kuran yetişir. Bunun yanında milliyet ve hâkimiyet kavgaları ve davaları yoktur ve olamaz. Eğer Türk isek bir Türk harsına muhtacız. Bu hars ise her şeyden evvel dilimizden başlayacaktır*” (1923b) sözleriyle Kuran-ı Kerim’i Latin harfleriyle yazmanın hiçbir



sakıncası olmadığını belirtmiştir. Kılıçzade Hakkı yazısında Arap harflerinde şekillerin, noktaların matbaacılıkta da zorluklar çıkardığına değinmiş ve çeşitli örnekler vererek “*üç ay zarfında bir Türk çocuğuna bugünkü harflerimizle gazete okutmanın imkân dâhilinde olmadığına*” vurgu yapmıştır.

Latin harflerinin kabulünü eğitim, kültür ve çağdaşlaşma açısından elzem görenlerden biri de Hüseyin Cahit'tir. *Resimli Gazete*'de yayımlanan “*Latin Harfleri*” başlıklı yazısında “*Biz memlekette ümmiliği azaltamayız. Çünkü harflerimiz buna manidir. Çocuklarımız mekteplerde üç sene, dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar. Çocuklarımız değil hiçbirimiz her kelimeyi doğru telaffuz ettiğimizi iddia edemeyiz. Böyle lisan, böyle tahsil olur mu? Bir köylü çocuğu senelerce mektebe gidip de hiçbir şey öğrenemezse niçin vaktini kaybetsin? Niçin gidip de tarlada çalışmasın? Gazeteler okunamıyor, kitaplar okunamıyor, basılamıyor. Bizi şimdiki harflere rapteden şey nedir? Bu harfleri kullanmak için hiçbir mecburiyet-i dinîye yoktur. Millî harflerimiz de değildir. Bu hâlde Latin harflerini kabul ederek bir an içinde herkese okuyup yazma öğretmek suretiyle elde edebileceğimiz namütenahi faydaları neden istihfaf ediyoruz?*” (1923b) ifadeleriyle Latin harflerine yapılan itirazların mantıktan ziyade hisse yönelik olduklarını tespit etmiştir.

Hüseyin Cahit, Latin harfleriyle kültürümüzle, geçmişimizle bağlarımızın kopacağına dair görüşlere de şu satırlarda karşı çıkmıştır: “*Memleketin her tarafı derin bir cehalet karanlığı içinde midir? Memlekette okuyup yazmak bilenler, dünya ve vatan işlerine alakadar olanlar hiç mesabesinde midir? Maatteessüf evet. Bütün Türk matbuatının bastıkları gazetelerin yekûnu Avrupa'nın bir vilayet merkezindeki tek bir gazetenin aded-i tabına uzaktan bile yaklaşamaz. Şu mikyasa bile ispat eder ki bizde okuyup yazma bilenler nüfusumuza göre çok azdır. Gazete bile okuyamayan bir memlekette ilmî ve edebî eserlerin ne kadar rağbet göreceği pek kolay tahmin edilebilir. Bunda şüphesi olanlar kitapçılara, muharrirlere sorabilirler. Zaten millî kütüphanemizin bomboş olması, en küçük Balkan devletleri lisanına tercüme edilmiş asar-ı muhalledenin bile lisanımızda bulunmaması böyle bir tetkik külfetine de hacet bırakmaz*” (1923 b:2).

Latin harflerinin kabulü yerine Arap harflerinin ıslahını isteyenler de çeşitli mecmualarda görüşlerini yayımlamışlardır. *Resimli Gazete* yazarı İbrahim Alâeddin (Gövsa), “*Harflerimizin Kabahati Ne?*” başlıklı yazısında, Hüseyin Cahit'in Latin harflerinin kabulüne taraftar olduğunu belirten yazılarına ithafen Latin harflerini kabul etmek isteyenlerin delillerini özetler. Bütün gerekçeleri açık bir şekilde kabul etmekle beraber bütün bu sebepler Latin harflerini kabul etmek için yeterli değildir. İbrahim Alâeddin'e göre yazımızı öğrenmek, Latin yazısına nispeten daha güçtür fakat yazımız stenografinin temin ettiği kolaylığı barındırmaktadır. Harflerimizle bir satıra koyduğumuz bir cümleyi Latin harfleriyle en az iki satır yazmaktayız. İmlamızın kararlaştırılmamış olmasında harflerimizin kabahati yoktur. Her kelime için bir şekil belirlenerek mektep kitaplarından itibaren neşriyatta bu imlâ kabul edilse, imlâdan dolayı harflerin değişmesine ihtiyaç kalmaz. Yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkı

Latin harfleri kapatamayacaktır. Medeniyetin ve maarifin gelişmemesinin, cehaletin sebebi harflerimiz değildir (1924:2).

Yine *Resimli Gazete*'de Ahmet Hikmet (Müftüoğlu), “*Afaki Bir Serzeniş*” yazısında Arap harflerinde ıslah taraftarı olduğunu belirtir. Ona göre “*Latin harflerinin kabulü akla mantığa sığmayan çocukça bir tedbir*” dir (1924:3). Yine Latin harflerinin Türkçeye uygun olmadığını düşünen Necip Asım, “*Harflerimiz*” başlıklı yazısında eski harflerden, bunların kullanma güçlüğünden, eski medeniyetlerin harfleri yazış şekillerinden söz etmiş; “*Her şeyde olmamakla beraber Batılılaşmak güzel şey ancak elbisemizi değiştirirken bundan bünyemizin etkilenmemesine dikkat etmeliyiz.*” (1924: 64-66) diyerek muhafazakâr bir tavır sergilemiştir. Harfleri olduğu şekliyle muhafaza etmenin mümkün olmadığını düşünenlerden biri de Ali Haydar (Taner)'dir. “*Arap ve Latin Harfleri*” başlıklı yazısında “*yazı değiştirmeyi fes atıp onun yerine kalpak giymek gibi basit bir iş*” olarak görmediği gibi yazıda ıslahatı savunanları da “*çarık ve mes giymeye tahammül edememekle beraber iskarpin giymeye de cesaret edemeyerek bize mahsus galoş kundura nevinden bir şeyler icat etmeye uğraşanlar*” olarak görür. Ali Haydar'a göre yazı amaç değil araçtır. Harflerin basitliği, hem eğitimde istenen amaçlara kavuşmada zamandan tasarrufa hem de matbuatta sadeliğe ve ekonomiye hizmet edecektir. Kısacası harflerin değişimi, kalıcılığı veya ıslahı meselesi kültür, psikoloji ve öğretim yöntemleri açısından önemle tetkik edilmelidir (1924 b: 186-187).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim mecmuaları da alfabe tartışmalarında karşıt görüşte olan yazarların, eğitimcilerin yazılarını okuyucuya ulaştırmışlardır. Bunlardan biri olan *Muallimler Birliği Mecmuası* 'nda İzzet Ulvi Bey'in “*Garp Harfleri*” yazısıdır. En çok okullarla ve öğretmenlerle ilgili olduğunu düşündüğü böyle bir değişime kayıtsız kalamayan yazar, Türk milletinin mazide kullandığı harfleri gözden geçirerek harf meselesinin millî olup olmadığını sorgular. Latin harflerine yapılan itirazları özetleyerek kendi anlayışına göre cevaplar verir. Sonuç olarak “*Medeniyet usulleri nasıl eski usullerimize üstün sayılırsa Latin harfleri de Arap harflerine üstündür. Latin harflerinde nokta azdır, harfler yukarıdan ve aşağıdan çizgiler halinde yazılabilir. Daha düzgün ve geometriktir. Harfler küçük büyük noktalarla değil, bünyelerindeki farkla birbirinden ayrıldığı için daha iyi seçilir. Arap harflerinde olduğu gibi başta, ortada ve sonda olmasına göre değişmez. Yalnız bu kolaylık bile yazı inkılabına değer. Şu hâlde garp harfleri sadece medenî memleket yazısı olduğu için değil, mükemmel ve faydalı olduğu için tercih edilmelidir*” (1926:401-405). İzzet Ulvi, bir eğitimci gözüyle meseleye ilim ve hayatî zorunluluk kuralları açısından bakıldığında bu inkılap ile milletimizin büyük bir kolaylığa kavuşacağını belirtmiştir. Yine *Muallimler Birliği Mecmuası* 'nda Refet Avni, “*Yazımız ve İmlamız*” makalesinde yazı ve imlanın milliyet kavramı arasındaki konumunu sorgulamış ve yazının değiştirilebilir olduğu sonucuna varmıştır: “*Tarih bize birçok milletlerin yazılarını, harflerini değiştirdiklerini gösteriyor, fakat hiçbir zaman yazı değiştirenlerin, harf değiştirenlerin milletini değiştirdiğini kaydetmiyor, zaten bunda imkân, akıl ve mantık yoktur, olamaz.*” (1926:952). *Maarif Yolu Mecmuası* yazarlarından H. Sabri ise “*Dil ve İmlamızın Islahı Etrafında*” (1925) başlıklı yazısında Latin harflerine karşı bir tutum sergiler. Ona göre elifbamızın tebdili

veya harflerimizin başka şekillere gindirilmesi hiçbir fayda getirmeyeceği gibi dilimiz sahip olduğu güzellikleri, hususiyetleri, özellikleri de kaybedecektir. Alfabemizin Latin harflerine tebdili ile gelecek nesiller kaç bin seneden beri garba, şimale maddi manevî gıdalar veregelen, şarkın güzel ve zengin, kıymetli tarihinden, müstesna zenginliklerinden faydalanamayacak, yazılmış yüzlerce eserden mahrum kalacaktır. Hâlbuki doğu dillerindeki o eserlerden istifade için Avrupalılar binlerce uzman yetiştirmek mecburiyeti duyuyorlar. Sabri Bey'e göre bizim, elimizdeki ve dilimizdeki bu hazineleri kurban ederek bu eserlerden istifade için bir ecnebi müşretik olmaya razı olmamız kabul edilemez.

*Muallimler Birliği Mecmuası*, 1924 yılında Latin harfleri hakkında okuyucular arasında yapılan anket sonuçlarına yer vermiştir. Latin harflerinin kabulünü isteyenlerin ve mevcut harflerin devamını isteyenlerin düşünceleri maddeler hâlinde belirtilmiştir (1924:422-424):

Latin Harflerinin kabulünü isteyenlerin fikri:

1. Kullandığımız harflerle ders okumak kabil olmuyor; en ziyade kıraatle uğraşan memleketin muharrirleri, şairleri, edebiyat hocaları değil mi? Onlar da yanlış telaffuz ediyorlar; Latin harflerinde bu mahzur yoktur; kabul etmekle imlamızı tanzim edeceğiz; esma-yı hüsnayı Arap harfleriyle okuyamayız, bu acimize bir nihayet verilecektir.
2. Türkçe kıraat elifbayı bitirmekle nihayet olmaz; Latin harfleriyle okumak için müstesna bazı kelimelerden sarf-ı nazar edilsin; elifbanın ikmalî kâfidir.
3. Maziye hiçbir şey medyûn değiliz; Avrupa terbiyesiyle yetişenlerden kimse eski eseri okumaya lüzum görmüyor; onları bırakmakla kaybedeceğimiz ne olabilir?
4. Macarlar, bazı İslav milletleri Latin harflerini kullanıyor fakat lisanları bakidir. Fakat bu vasıta ile de Avrupa aile-i fikriyesi içine girmişlerdir; Latin harflerini kabul etmekle biz de bu fırsatı bulmuş olacağız.
5. Kullandığımız harflerin güzelliği bahsi bu meselede ciddi bir ilim mesâilisi değildir; gür ormanların etrafında akan köpüklü sular pek hoşta gider; bunlar yanında suya duman saçan bacaların sert yüksekliği güzel görünmeyebilir. Fakat yaşamak için onlara muhtacız; hayali bir güzelliğe istikballik hakikatini feda etmek gaflet olur.
6. Harf şekillerinde milli kayda riayet mecburiyeti yoktur. Latin-Arap harflerinin hepsi bir asıldan gelir.
7. Latin harflerini kabul eden muhtelif milletler her harfi aynı sada ile okumuyorlar; Fransızların "ji" diye telaffuz ettiği "j" yi almanlar (i), İngilizler (c) gibi söylüyor. Türkçe için de icap eden hususiyet kabul olunabilir.

Bugünkü Harflerin Muhafazasına Taraftar Olanların Fikri:

1. Harflerimiz ve lisanımız için pek az çalışmışız; henüz milli bir sarf, nahv ve lügatımız yok; edebiyat hocaları da hep usulsüz yetişiyor, inzibat altına alınsın, yanlış okumak derdi ortadan kalkar, zaten lisan sadeleşiyor.
2. Harflerimizi ıslah etmeye ihtiyaç vardır; hece usulü kalkınca müşkülâtın ağır bir kısmından kurtulduk, elifbamızı ikmal eden çocuk kendi lehçesindeki sözleri kolayca okuyabiliyor.
3. Türklerin fikir, edebiyat ve sanat hayatı henüz tetkik olunmamıştır; milletimizin harsını maziye doğru temdit etmekten ilmen nasıl vazgeçeriz? Harflerin

değişmesiyle yeni bir neslin önüne keşif-i duvar çekilecektir: çünkü hayatla rabıtamızın kesilmesine razı olamayız.

4. Harflerini değiştiren milletler içinde Avrupa medeniyeti ailesine girenler vardır; fakat tebdile hiç lüzum his etmemiş olanların da bazıları medenileşmiş, millî istiklallerini kazanmıştır, Japonlar, Ermeniler ve hatta kısmen İslavlar gibi. Cenubi Amerika, Portekizler, İspanyollar Latin harfleriyle okuyor. Bu bir sihir olmadığı için geri kalmışlardır.
5. Latin harflerinin Arap harfuna güzellikçe üstünlüğü iddia edilmemiştir. Bu kısmın ayrıca tetkike tabi tutmak istiyoruz.
6. Türkler muhtelif devrelerde birkaç defa harf değiştirmiştir. Bunu bir din ve milliyet meselesi yapmak da isabet olamaz.

*Muallimler Birliği Mecmuası*'nın yaptığı ankette çıkan sonuçlar okuyucuların da Latin harfleri taraftarları ve aleyhtarları aydınlar ve yazarlarla aynı doğrultuda düşündüğünü ve endişelendiğini göstermektedir. Özellikle okuyucu kitlesinin eğitimcilerden oluştuğu düşünülünce usul-ı tedris ve elifba öğretimi de dile getirilen endişelere yansımıştır. Muallimler Birliği Cemiyetinin farklı şubelerine ait yayın organlarında da harfler meselesi tartışılmıştır. Kemalettin Derviş'in 1925 tarihli "*Latin Harfleri mi Kendi Harflerimizin İslahı mı?*" Ve "*Munfasıl Harf mi Muttasıl Harf mi?*" başlıklı yazıları bir eğitimci gözüyle kaleme alınmış, ve asırlardan beri okuryazarlık oranının düşük oluşu bitişik harf düzenine bağlanmıştır. *Bolu Muallimler Birliği* yayın organı olan *Altın Yaprak Mecmuası*'nda, "*Dilimize Dair*" başlıklı yazılarda Harf İnkılabı'nın Maarif davasındaki önemine işaret edilmiş, halkı çabuk okutmak, katıksız Türk diliyle halka hitap edebilmek için yazıda yapılacak inkılapla ilgili şu ifadeler yer verilmiştir: "*Maarif Vekâleti Türk dilini düştüğü bu paslanmış şekillerden kurtarıp dil birliğini meydana koymak, memlekette hakiki inkılabı yapmak için harekete geçmelidir. Hakikî inkılap diyoruz çünkü herhangi bir düstura uyabilmek için halkın onu anlamak, bizim de onu anlatmak ihtiyacımız vardır. İşte bugün elimizde olmayan vasıta budur. Memleketi teceddüde, nura doğru katiyen ilerletmek azminde bulunan gençliğin elindeki kalem kırık ve yalancıdır. Onun çizdiği hatlar millî idraki beslemeyen garip şekillerden ibarettir.*" (A.T.,1925a:8). İfade edildiği gibi halkın anlamak ve anlatmak ihtiyacı meselesinin çözümü maarif davasının en önemli meselesi halini almıştır. İster Latin harflerinin kabulü, ister Arap harflerinin ıslahı yoluyla olsun ittifak olunduktan sonra dünyanın en mazbut lisanları gibi okunup yazılması ilmî lisanlardan biri de Türkçe olacaktır. Maarif meselesinin hâlli harflerin ıslahıyla sonuçlanmayacaksa da, onunla başlayacaktır.

*Fikirler Mecmuası*'nda M. Necip (Türkçü), daha çok dil ve Latin harflerinin kabulü konularını tartıştığı uzun yazı dizisi "*Dilimize Dair Yazılanlar Hakkında*" (1927) adlı makalelerinde Latin harflerinin kabulü konusunda olumsuz bir tutum içindedir. 15 Mart 1928 tarihli "*Dilimize Dair Yazılanlar Hakkında*" makalesinde Arap harflerinin Latin harflerine göre daha düşük gören anlayışa karşın iki alfabenin çeşitli yönlerden karşılaştırmasını yapar. Alfabemizin uğradığı değişmeler noktasından yaptığı tetkikler oldukça ayrıntılı ve bilimsel nitelik gösterir. Sesli ve sessiz harfleri, Batı'ya ve Doğu'ya kol salan, Araplara intikal eden Finike alfabesinden itibaren değerlendirir.

Cumhuriyet Dönemi'nden önce de Latin harfleri taraftarlarının buluşma noktası olan *İçtihat Mecmuası*, Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu misyonunu sürdürmüştür. Bu isimlerden biri de Abdullah Cevdet'tir. 1927 tarihli "*Latin Harfleri Meselesi*" başlıklı yazısında Arap harflerinin zorluğuna ilişkin görüşlerini kaleme almıştır. Gene harflerin değiştirilmesi görüşünde olan *İçtihat Mecmuası* yazarı ve dil muallimi olan Lütfü Bey, 1925 tarihli "*Huruf-u Munfasıla Hakkında: Latin Harfleri*" başlıklı yazısında yazı meselesini öncelikle halledilmesi gerekli bir iş olarak görür. Ona göre insanın hayatta başarılı olmak için az bir zaman içinde pek çok şeyler öğrenmek zorunda olduğu bir asırda lisanımızı doğru okumak için çok uzun zamanımızı alan bu yazı büyük bir külfettir. Ayrı yazılan harflerle bir hafta gibi kısa bir süre içinde okuma yazma öğrenilebilirken, mevcut yazıyla devam etmenin ilerlememizin önüne çekilmiş en büyük engel olduğunu söyler. Lütfü Bey, ticarete, zanaatta, ziraatte geri kalmamızın başlıca nedenlerinden biri olarak yazıyı görür. Arap yazısı taraftarları bile bu durumu kabul ettikleri halde bir milletin medeniyet unsurlarından biri olan yazının terkinden doğacak buhrana meydan verilmemesini tavsiye eder gibi görünüyorlar. Lütfü Bey'e göre ise bize kendi lisanımızın dehasıyla uyuşacak bir yazı lazımdır ve bu yazı şüphesiz Latin yazısı olacaktır. Böylece yeni yazımız ile asırlardan beri edebiyatımız, Acem ve Arap etkilerinden kurtularak millî dairesinde aslını bulacaktır (1925:3790).

*İçtihat Mecmuası*'nda Arap harflerinin devamının aleyhinde olan ve meseleye farklı bir açıdan bakan yazarlardan biri de İsmail Şükrü'dür. 1 Eylül 1925 tarihli "*SonDarbe-i Tahlis: Harflerimiz*" başlıklı yazısında "*Harf İnkılabını Türk için hakiki necat yolu olarak*" açıklar. Bugünkü harflerimizle asrın istediği sürat ve suhulete yükselmemiz imkânsızdır. Alfabemizdeki harfleri ıslah etmek uğruna kendi dilimize ait alfabedeki on dört harfi otuz üçe çıkardığımız halde imlamız düzeleceği yerde büsbütün çığrından çıkmış; Türkçe kelimeleri tam ve doğru olarak ifade edecek harflerden mahrum kalmışızdır. Mevcut harflerimizi ıslaha çalışmak, yine de elifba, kıraat ve imlâmımızdaki karışıklıkları çözmeye yetmeyecektir. Bu noktada İsmail Şükrü, Latin harflerinin de Türkçenin seslerini tam olarak karşılamayacağını kabul eder fakat başımızda eski harfler var diye bugün bizim için daha kolay, daha seri, daha mükemmel olan Arap harfleri dışında farklı bir alfabenin kabulünü sorgular. Genel olarak milletlerin kullandıkları harflere bakıldığında, Latin harfleri şimdilik en ileri safi teşkil etmektedir fakat kendimizin olmayan harflerle uğraşmak yerine Latin harflerinden de mükemmel olmak üzere dilimizin ahengine muvafık bir tarzda asrî harflerin icat ve kabulü yoluna gidilmelidir (1925:3733-3736). Cenap Şehabettin de "*Lisanımızın İhtiyaçları*" makalesinde harf meselesi ile ilgili gözetilecek en büyük esaslardan birinin "*cehd-i ekall*" yani "*en az gayret*" kanunu olduğunu belirtir. Ona göre "*bir lisanın yazısı o lisanı kâğıt üzerinde resmetmeye yarar, bunun için en makbul harf, dilimizi tam sadakatle kâğıt üzerine geçirmeye müsait olup da en az zamanla eşkâli öğrenebilen ve nispeten en büyük kolaylıkla resmedilen harflerdir*" (1925). Cenap Şehabettin Latin harfleriyle bu şartların sağlanacağını düşündüğünü belirtir.

Akşam Gazetesi 28 Mart 1926 tarihinde başlayarak devrin önde gelen yazar ve Darülfünun hocaları arasında "*Latin harflerini kabul etmeli mi, etmemeli mi?*" ismi

altında bir soruşturma başlatır. Katılanların ekseriyeti mevcut harflerin lehinde görüş beyan ederek hâkim olan siyasî güce karşı ağırlıklarını hissettirirler. Bu da inkılabın birkaç yıl gecikmesi ile sonuçlanır (Yorulmaz,1995: 17-18). Rekin Ertem'e göre(Akt. Yorulmaz,1995: 18) Cumhuriyet'in ilanından Harf devriminin yapıldığı tarihe kadar geçen dönem bir "bekleme devri"dir. Büyük yankı uyandıran ankete verilen cevaplar Akşam Gazetesinde 1926 yılının Nisan-Mayıs aylarındaki nüshalarında yayımlanmıştır. Ankete katılan on altı kişiden sadece üç tanesi Latin harflerinin kabulü yönünde kararlarını bildirmişlerdir. Olumlu görüş bildiren üç isim İçtihat dergisi yazarı Abdullah Cevdet, Galatasaray Lisesi Edebiyat öğretmeni Refet Avni (Aras) ve emekli müderris Mustafa Hamit'tir. Olumsuz görüş bildirenler ise, Ali Canip (Yöntem), Ali Ekrem (Bolayır), Muallim Cevdet (İnançalp),İbrahim Alâeddin (Gövsâ), Necip Asım (Yazıksız), Avram Galanti (Bodrumlu), Hüseyin Suat (Yalçın), Halil Nimetullah (Öztürk), Velet Çelebi (İzbudak), İbrahim Necmi (Dilmen) ve Halit Ziya (Uşaklıgil)'dir (Kılıç, 2019:494).

Ankete verilen olumsuz cevap verenlerden Ali Ekrem "*Latin harfleri dilimizi yazmaya müsait değildir.*"; Muallim Cevdet, "*Harf gaye değil vasıta... Koyacağımız Latin harfleri sihirli tesiriyle bize Türkçeyi çabuk öğretecek öyle mi? Lisan kelimeleri okumaktan ibaret değildir.*" yanıtlarını vermişlerdir. İbrahim Alâeddin, "*Millî lisanın yanında ikinci bir dilin kabul ve intişarı meselesi Latin harfunun kabulünden daha kolay tatbik ve daha çok verimlidir kanaatindeyim*" diyerek ikinci bir dilin millî hisleri gevşetmeyeceğini savunmuştur. Necip Asım, "*Taraftar değilim çünkü en az otuz asırlık kütüphanemize veda etmek icap edecektir.*" , İbrahim Necmi, "*Ecnebler kolay öğrensin diye bir lisanın harfunun değiştirildiğini şimdiye kadar hiç işitmedim. Umumî muharebe esnasında bazı Alman profesörlerine Türkçeyi öğrettim ve yazıdan dolayı büyük bir şikâyetlerini işitmedim.*" demiştir. Darülfünun müderrislerinden Halil Nimetullah ise "*Bugün Türkçenin tedavül ettiği harfler içtimai bir müessesedir; içtimai müesseseler ise değişmez yalnız cemiyetin geçireceği tahavvüllere göre ıslah ve tadil olunur.....Okur yazar adedini azaltacak olan böyle bir hareket ilim lisanıyla söylemek lazım gelirse içtimai bir dalaletten başka bir şey değildir.*" diyerek Latin harflerine karşı çıkmış; Veled Çelebi ise "*Mesele Arap veya Latin harf meselesi değil, eşkâl ilavesi ile dilimize giren gayri Türkî kelimeleri kendi telaffuzlarıyla veya ona yakın okuyup yazmak meselesidir.*" diyerek dilimizde yapılacak sadeleşme ile engelsiz okunup yazılacağını savunmuştur (Yorulmaz, 1995:194-232).

Ankete olumlu görüş bildirenlerden Galatasaray Lisesi Muallimi Refet Avni Bey, "*Arap harflerinin Türk kelimelerini ifadeye gayri kâfi olduğunu hiçbir tetkik eden inkâr edemez.*" derken, II. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren Latin harflerinin kabulünü savunan kişilerden Abdullah Cevdet, "*Arap harfleri Türkçenin gelişmesine engel olmuştur. On beş sene evvel bu harfleri almadıkça Türk için gerçek kurtuluş yolu açılmayacaktır.*" demiştir. Emekli müderris Mustafa Hamit Bey ise şu sözlerle ifade etmiştir: "*Latin harflerini bilmeyenlerin telaşa düşmelerine mahal yoktur. Hiç kimse itiyadından fedakârlık etmeyecektir. Latin harflerini kabul etmek, asar-ı eslafi unutmak*

*demek değildir, böyle bir endişenin hangi esasa istinat ettiği cay-ı sualdir.”* (Ertem'den akt Kılıç, 2019: 495).

Akşam Gazetesi'nin yaptığı anket sonucu Latin harfleri konusunda aydınların, bilim adamlarının, dil muallimlerinin görüşleri o dönemde harf inkılabı ile ilgili endişelerin devam ettiğini göstermektedir. Bu anket dönemin aydınlarının bakış açılarını yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır. Dönemin aydınları, bilim adamları farklı mecmualarda da görüşlerini paylaşmaya devam etmişlerdir. Bunlardan biri de Cumhuriyet Dönemi'nin önemli dil araştırmacılarından Avram Galanti (Bodrumlu)'dur. 1925'te basılan dil ve alfabe üzerine kaleme alınan yazılardan oluşan “*Arabî Harfler Terakkimize Mani Değildir*” eseri, dil ve alfabe üzerine kaleme aldığı yazılarından oluşur. Avram Galanti'nin Mayıs 1926 tarihli *Çağlayan*'da yayımlanan “*Latin Harflerine Dair*” makalesi, Akşam Gazetesi'nde verdiği anket yanıtını eleştiren Falih Rıfki (Atay)'ya cevap niteliğindedir. Avram Galanti Latin harflerinin kabulüne şu gerekçelerle karşı çıkmıştır: “*1.Latin harfleri istimal olunursa hal-i hazırdaki Türkçenin fakirliğine binaen memlekette ilmin ifade ettiği yüksek ve tam manada âlim ve mütefekkir yetişmez. 2.Tasavvutlu bir elifba yaratmak yani lisandan (se,cim,ze,sad,dad,tı,zı,ayın,hemze) çıkarılması bu harflerden biri yahut ikisiyle yazılan Arapça kelimelerin ifadesini zorlaştıracaktır. 3. İlmî istilahat ve tabirat o kadar çoktur ve çoğalmaktadır ki, onları ancak kuvvetli ve istilahat meydana getirebilen araç ve unsurlar ile donanmış bir fabrika yapar. Şimdiki Türkçemiz yabancı dillerden tercüme vazifesini yapmaya kadir değildir. 4.Harfler tasavvutlu olduktan ve elifbadan dokuz harf ihraç edildikten sonra Fuzulî, Neftî, Abdülhak Hamit'in eserlerini tab ve okumak için umumun gözü önüne getiriniz bakalım. Kaç kişi okuyup anlayacak? 5. Latin harfleri ile yeni nesil 1300 senelik edebiyatından, tarihinden, ilmî ve fikrî mazisinden haberdar olmayacaktır. 6. Arap ülkeleri ile ticaretimizin inkişafına yardım eden etkenlerden biri lisandır. Bu kolaylıklardan ne için vazgeçelim? 7. Türk ilminin Arap ve Acem milletlerinin irfan ve harsı üzerine edeceği etki çok açıktır ki bu tesir teveccühün tekvin ve takviyesine yarar. Bunu meydana getirecek her hâlde Latin harfleri değildir”* (1926,12-13). Avram Galanti, Latin harfleri ile ilgili görüşlerini bu şekilde özetlemiştir. Ona göre öğretim tekniklerine vâkıf öğretmenler yetiştirirsek, iyi elifba kitapları yazarsak, harfler üzerinde hafif tadilat olursa Arap harflerinin zorluğu yarıya iner.

Akşam Gazetesi'nin yaptığı anket dışında görüşlerini yazılı olarak yayımlayan Darülfünun edebiyat tarihi müderrisi Mehmet Fuat (Köprülü) da *Millî Mecmua*'da “*Harf Meselesi*” yazısında alfabe değişikliğinin toplumsal açıdan uygun olmadığına değinir (1926:1206-1207):

Latin harflerinin kabulüne taraftar olanlar, zannediyorlar ki garp medeniyetini bu suretle daha çabuk, daha kolay özümseyebiliriz. Hâlbuki garp medeniyetini özümseme harflerimizin tebdili ve Latin harflerinin kabulüyle olmaz. Harflerin tebdilini isteyenler, bu işi alelâde bir mantık meselesi halinde muhakeme etmeyip de bir ilim meselesi suretinde tetkik ederlerse bunu teslim etmek mecburiyetinde kalırlar. Türkler şimdiye kadar birkaç defa elifba değiştirmişlerdir. Fakat bu elifba değiştirmelerinde ne gibi âmiller tesir yaptı? Bunu anlamak için Türk tarih ve filolojisinin birçok safhalarını tetkik etmek lazımdır. Mesela bir milletin harflerini değiştirebilmesi için eski bir harstan mahrum olması ve iptidai bir halde bulunması

icap eder. Hâlbuki Türk milleti çok eski bir harsa malik olduğu gibi iptidai bir millet de değildir... Alelade mantık ve alelade muhakeme ile elde edilen nazariyeler, hayat sahasında büyük bir tatbik kabiliyeti gösteremezler. İçtimaî hadiseler üzerinde müessir olmak için kati surette içtimaî düsturlara tabi olma mecburiyeti vardır. Bu düsturlara bigâne kalanlar ki ancak Latin harflerinin kabulüne taraftar olabilirler. Latin harflerinin kabulü meselesi yalnız tarih ve hars meselesi değildir. Bunun iktisadî, tedrisî cihetleri de vardır ki bunlardan işin yalnız iktisadî sebepleri dahi Latin harflerinin kabulü teşebbüsünü akâmete mahkûm bırakmaya kâfi gelir.

*Türk Yurdu Mecmuası* Cumhuriyet döneminde harf meselesi ile ilgili zıt fikirlerin paylaşıldığı bir mecra olmuştur. Türkçü yazarlardan Zeki Velidî (Togan), “*Türklerde Hars Buhranı*” başlıklı yazısında Latin harflerinin dilimize tatbikini imkânsız görür. Yazısında alfabe değişimi olması durumunda yaşanacak kültürel ve maddî zorluklara değinir. Ona göre “*Latin harfleri kabul edilirse, bunun dört beş aydan fazla ömrü olmaz çünkü bu tedbir memleketin faaliyetlerini tamamiyle durduracaktır. Türk lisanın hayat lisanı olduğuna inandıklarını bilfiil göstermeye başladıkları gün Türkler lisan hastalığından kurulacaklardır. Bugün ortada harf meselesi denilen bir mesele yoktur. Yalnız yaptığımız işe itimatsızlık vardır. Latin harflerinin ibda kuvvetlerimizi çoğaltacağı, harsımızı inkişaf ettireceği iddia edilemez*” (1926, 494-509). Ayaz İshaki (İdilli) ise *Türk Yurdu*’nda yayımlanan “*Latin ve Arap Elifbalarını Mukayese*” başlıklı makalesinde Arap ve Latin alfabeleri üzerine ayrıntılı bir karşılaştırma yapar. Türk âleminin kullanmakta olduğu elifbanın Türklerin millî elifbaları olmadığını söyler. Ona göre kullanmakta olduğumuz elifba Arap lisanı için mükemmeldir ancak Türk dilinin ihtiyaçlarına cevap verecek durumda değildir. Bunun için dilimize mahsus sesler için yeni sesler icat etmek mecburiyetindeyiz. Mevcut elifbanın pek çok kusurları bulunmaktadır, bu noktalar tespit edilerek Türk dilindeki sesleri bulmak ve seçmek gerekir. Daha sonra yazar, Türkçedeki sesli ve sessiz harfler hakkında detaylı bilgiler verir. Şimdi kullandığımız elifbanın şeklini muhafaza ederek altı yeni sesli harf yapabilirsek Türkçe kelimelerin imlası halledilmiş olur. Ayaz İshaki bu yöntemi geçerli bulmakla beraber, Latin alfabesi kabul edildiğinde düzenlenmesi gereken sesli ve sessiz harflerden de bahseder. Bu duruma göre ise Latin alfabesi kabul edilirse on iki yeni harf yapmak mecburiyetinde kalınacaktır. Ayrıca Arap ve Farsçası çok olan İstanbul lehçesi ve güney lehçeleri için de farklı harflere gereksinim olacaktır. Latin harflerinin kabul edilmesi veya edilmemesi durumunda harfler üzerine detaylı bilgiler veren Ayaz İshaki’ye göre teknik bakımdan Latin harfleri daha kolay ancak bizim ihtiyaçlarımızı karşılamaktan uzaktır. Dilimizde pek çok Arapça kelime olduğu için imla sorunu da çıkmaza girecektir. Ayaz İshaki, sonuç olarak görüşlerini şu ifadelerle özetlemiştir: “*Elifba meselesi millî kültür meselesidir. Türk dünyasında Türk birliği için tek elifba kullanılmalıdır. Latin harfleri bölünmeye, Arap harfleri bütünleşmeye götürecektir. Arap alfabesiyle büyük bir Türk edebiyatı yaratılmıştır. Latin hurufatı kabul edilecek olursa, bunlar elli sene sonra Orhun, Uygur yazılı kitabelerimiz gibi yalnız mütehassısların elinde kalacaktır... Şimdiki fikrî, ilmî, edebî cereyanlarımızla mazimiz arasında büyük bir uçurum açılacaktır..Latin harfleri kabul edilirse hattatlık gibi güzel sanatlarımız kaybolacaktır. Latin harfleri Türk dünyası arasındaki bütünlüğü bozacak ve harsî birliğimize darbe indirecektir.. Kuran duaları*



*tahsili sebebiyle Arap harfleri tahsiline ihtiyaç devam edecek ve talim hayatımıza bir yerine iki elifba girecektir*" (1926:421-432).

Akşam Gazetesi anketinde Latin harfleri için olumlu görüş veren Darülfünun müderrislerinden Mustafa Şekip (Tunç), *Millî Mecmua*'daki "*Elifba İnkılabı*" yazısında Doktor Necati Kemal Bey'in "*Elifba İnkılabı*" adlı yazdığı kitabı inceler. Bu eserin "*Türkçe elifbanın ıslahı demek, Latince elifbanın kabulü demekten başka bir manayı ihtiva etmez.*" ana fikrinden hareketle yazılmış olduğunu ve Türkçeyi en iyi yansıtan alfabe için gerekli noktaları hassasiyetle tespit ettiğini belirtir (1926a: 917-918). Mustafa Şekip de bu değerli eserin yazarıyla aynı görüştedir. *Millî Mecmua*'daki bir sonraki "*Elifba İnkılabı*" yazısında da bu inkılabın muhafazakâr ve inkılapçı çevrelerde nasıl yorumlandığı üzerinde durur. Konuyla ilgili Doktor Necati Kemal Bey'in kitabından düşüncelere de yer verir (1926 b: 933-934).

Talim ve Terbiye Kurulu üyelerinden Avni (Başman) Bey, harf meselesi ile ilgili olarak "*Latin Harfleri Meselesi*" yazısında Türkçenin zengin bir edebiyata sahip olduğunu belirtir; birden bire bir alfabe değişikliği yerine harf meselesinin çözümünün zamana bırakılması gerektiği görüşündedir. Harf meselesi konusundaki görüşleri ilerencilik-gericilik meselesi hâline getirilmeden lehte ve aleyhteki görüşleri maddeler hâlinde sıralar. Yazara göre Arap harfleri Sami olmasına rağmen asırlarca işlene işlene millî olmayı başarmışlardır. Arap alfabesinin yanında Latin alfabesini millî kabul edemeyiz. Arap harfleri sıkı bir disiplinle Latin harflerinden daha kolay öğrenilebilir. Latin harflerinin Türkçeye intibakının zor olduğu malumdur. Zira Türkçe henüz tekâmül aşamasındadır ve imlası tam oturmamıştır. Arap harfleri sesli sayısının az, sessiz sayısının çok olmasıyla Türkçenin değişikliğini tamamlamasına uygun bir özellik arz etmektedir. Latin harflerinde özellikle eklerin nasıl gösterileceği karışık bir mevzudur. Yerel şivelerin yazımının nasıl olacağı da açıklığa kavuşmamıştır. Yazı ve imla meselesi sarf meselesine sımsıkı bağlıdır. Türkçenin sarfi yapılmadıkça ne yazısı esaslı bir şekilde ıslah edilebilir ne de başka bir yazı alınabilir. Sarfın bugün için dönüşümüne imkân yoktur. Çünkü Türkçemiz, gelişiminin en kuvvetli devrindedir. Bu gelişimin durması değil, seyrinde devam etmesi bizim için daha faydalıdır(1926: 83-85).

Alfabe tartışmalarının yoğun olarak yaşandığı 1926 yılında Türkiye'nin iç dinamikleri henüz alfabe değişikliği için uygun koşullar içermemektedir. Mustafa Kemal Paşa'ya karşı tasarlanan İzmir suikasti rejimin kendini koruma önceliğini ortaya çıkartmıştır. Bu beklenmedik gelişmenin yanı sıra devlet bürokrasisinin önemli bir kısmı olmak üzere hükümet başkanı da dâhil olmak üzere hükümet ve Darülfünun üyelerinin çoğu Latin alfabesinin alınabileceğine ve uygulanabileceğine inanmıyorlardı. Ayrıca Mustafa Kemal Paşa'nın 1927 yılında Nutuk için yaptığı hazırlıklar, sunumu ve basılması gibi çalışmalar, kendi kuşağının Nutuk'u okumasını istemesi gibi düşünceler alfabe değişikliğinin bir yıl daha ertelenmesine yol açmıştır (Şimşir'den akt. Kılıç, 2019:496).

Latin harflerine geçiş süreci, süreli yayınlarda olumlu ve olumsuz yönleriyle tartışılarak ortaya konmuş ve bir kamuoyu oluşturulmuştur. 1924 yılında hazırlıklarına

başlanan Bakü Türkoloji Kongresi 1926'da toplanmış ve bu kurultaydaki esaslı tartışmalar Arap alfabesi ve Latin alfabesi taraftarları arasında yaşanmıştır. “Sonuç itibarıyla Latin alfabesi taraftarları galip gelmiş ve görüşlerini kabul ettirmişlerdir” (Buran,2009:439). Bakü Kongresi yurdumuzda alfabe sorununu yeniden gündeme getirmiş (Eren,1991:5) ve harf meselesi dönemin süreli yayınlarında en çok tartışılan konulardan olmuştur. Bakü’de toplanan kongrede Türk Cumhuriyetlerinin Latin harflerine geçiş yapmak için karar almaları Türkiye’de de bu süreci hızlandırmıştır. Devlet yönetimince de yaşanan bu tartışmalar izlenmiş ve Harf İnkılabı’na giden yolda gerekli adımlar atılmıştır. Harf işinin bilimsel temelleri olması gereken bir heyet işi olarak görülmesi, dolayısıyla bilim adamlarından oluşan bir dil heyetinin oluşturulması gerektiği, milletvekillerinin yanı sıra dönemin süreli yayınlarında da dile getirilerek harf sorununun çözülmesi gerektiği vurgulanmıştır. 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilâtı’na Dair Kanununun 1. maddesinde “Türk dili bununla ilgili bütün bilimsel konularla meşgul olmak üzere Maarif Vekâleti’nde bir Dil Heyeti’nin kurulduğu” (Gülmez,2006:211) haberi iç basında yankı bulmuştur. Bu karar, Mayıs 1928’de *İçtihat*’ta yayımlanan “*Cumhuriyetimizin Hars Sahasındaki bir Feth-i Mübini*” başlıklı yazıda “*Latin harflerinin kabulü kararında hükümetimizin inkılap ve yenilik sahasına giren en parlak zaferini, samimi bir saygıyla selamlarız.*” ifadeleriyle coşkuyla karşılanmıştır.

Cumhuriyet Hükümetinin dil ve alfabe konusundaki kararlılığını gösteren “Dil Heyeti” inin kurulması gerekliliğini *Türk Yurdu* yazarlarından Sadri Maksudî dile getirmiştir. “*Bir milletin lisanının inkişafına hizmet ve nezaret eden müessesenin akademiler olduğunu*” (1925) belirterek Cumhuriyet yönetiminden bir dil akademisi beklentisi olduğunu açıklamıştır. Yine *Türk Yurdu*’nda Necip Asım (Balhasanoğlu), “*Dil Heyeti*” (1926) yazısında “*dil heyeti müessesinin ittifakı ile fonetik bir alfabe vücuda getirilerek Arap elifbasının inkârı kabil olmayan zarar ve mahzurlarını ortadan kaldırılabileceği*” temennisini dile getirir. *Millî Mecmua*’dan Halil Nimetullah, “*Müşahadeye Doğru*” (1927a) yazısında Dil Heyeti’nin kurulmasını “*Cumhuriyet devrinin kendine şiar edindiği millî vahdeti temin etmeye doğru hars sahasında atılmış hayırlı bir adım*” olarak görür.

Dil Heyeti’nin kurulması ve bu heyetin Latin alfabesinin kabulü konusunda hazırlıklara başlamasının yanı sıra alfabe değişikliği yolunda atılan önemli adımlardan biri de uluslararası rakamların bütün resmî yazışmalarda kullanılması ve Dil Heyeti tarafından standart bir yazım getirilerek tarihlerin sağdan sola doğru yazılması kararı alınmasıdır. Yapılan bu hazırlıklar, dönemin süreli yayınlarında halkı Latin harflerine alıştırmak maksatlı Latin harfli yazılar yayımlanması, Atatürk’ün 8 Ağustos günü Sarayburnu Parkı’nda yaptığı konuşma ve çıktığı yurt gezilerinde yurttaşlara verdiği bilgiler Harf İnkılâbı’na giden süreci hızlandırmıştır.

Harf İnkılâbı’na giden süreçte Dil Heyeti’nin aldığı kararlar, ilgiyle takip edilmiş ve çeşitli mecmularda okuyuculara sunulmuştur. Hayat Mecmuası bu süreci yakındantakip eden mecmualardan olmuştur. “*Dil Encümeninin Raporu*”(1928) başlıklı başyazıda Dil Heyeti’nin sarf raporu ile ilgili değerlendirmeler yapılır. Türkçenin

geleceği adına atılan olumlu adımlar takdir edilerek, Harf İnkılabı'na olan inanç dile getirilir. Yine Hayat'ta Avni (Başman), “*Yeni Harfler Hakkında*” (1928a) başlıklı yazısında Harf Komisyonu tarafından tespit edilen yeni Türk harfleri son ve kesin şeklini almadan önce değerlendirmelerde bulunur. Yine Avni Bey, “*Yeni İmlamıza Taalluk Eden Birkaç Mesele*” (1928b) başlıklı yazısında Dil Heyeti'nin dikkat etmesini istediği bazı imla ve noktalama hususlarından bahseder. Yeni harflerin öğretim sürecinde görev alan Ahmet Cevat Bey, “*Fonetik İmlaya Tevcih Edilen İtirazlar*” (1928a), yazısında yeni imlaya yapılan itirazları tespit ederek Dil Heyeti'nin kabul ettiği ve etmediği noktalara değinir. Aynı mecmuada “*Niçin 'Q'yu Almadınız?*” (1928 b) makalesinde de en çok karşılaştığı sorulardan Dil Heyeti'nin “Q” harfini almama kararına açıklık getirir.

*Resimli Ay Mecmuası* da Harf İnkılabı'na giden süreci destekleyen başyazıları ile dikkat çekmektedir. Latin harflerinin halka tanıtılmasında, öğretilmesinde öncü bir rol üstlenen mecmuada “*Herkes Yeni Türk Harflerini Bir An Evvel Öğrenmeye Çalışmalıdır*” (1928) başlıklı yazıda halka yeni harflerin tanıtımı, yazım farkları, eklerin yazımı, çeşitli kurallar dersler hâlinde gösterilmiştir. “*Biz Köylüye Avam Lisanı Değil Fakat Yazı ile Kıraati Öğreteceğiz*” (1928) yazısı ise Atatürk'ün yaptığı yurt gezilerine ve Harf İnkılâbı'nın halk tarafından benimsenmesine verdiği öneme değinir. “*Harf İnkılabı Köylü ve Halk Arasında Nasıl İntişar Ediyor?*” (1928) yazısının basımında Latin harfleri de kullanılarak yeni harfler hakkında yapmakta oldukları bir ankete yer verilir. Yazı, yazarların ve uzmanların yeni harfler ile ilgili görüşlerini ve heyecanlarını halka taşır.

*Resimli Perşembe Mecmuası* yeni harflerin kabulü sürecinde “*Yeni Türk Harfleri Süratle İntişar Etti*” (1928) başyazısı Harf İnkılabı'nın bir fikir hareketi olduğunu ve halkta karşılığını bulduğunu belirtir. “*Herkes Yeni Türk Harflerini Bir An Evvel Öğrenmeye Çalışmalıdır*” (1928) yazısı ile de yeni harflerin kurallarıyla halka tanıtılmasında rol üstlenir. “*Yeni Harflerimiz Muallimler Kursunda, Evlerimizde, Vapurlarda Nasıl Tamim Ediyor?*” (1928) başlıklı yazı ile yeni harflere karşı halkın gösterdiği rağbete dikkat çekilmiştir.

Arap alfabesinin ıslahından yana olan, Latin harflerinin alınmasını mazimizle aramızda kültürel bir uçurum yaratacağı gerekçesiyle onaylamayan bir tutum sergileyen *Türk Yurdu*'da Harf İnkılabı'nın gerçekleşme ve Latin harflerinin tanıtılması sürecinde gerekli gayreti göstermiştir. “*Yeni Harflerimiz ve Türk Ocakları*” (1928) yazısı Harf İnkılabı'nı coşkulu sözlerle karşılar (1928: 45):

Türkçemizin teşekkülâtına katiyen tavafuk etmeyen Arap harflerinin asırlardan beri esareti altında kalan lisanımızın bütün inkişaf menfezeleri kapatılmış ve Türkçemiz öğrenilmesi, yazılıp okunması güç, iptidai bir lisan halinde kalmıştı. Türk'ü medenî milletler sırasındaki hakikî ve layık olduğu mevkiye çıkarmak için asırların istiâba kâfi gelmediği inkılapları, üç beş seneye sığdıran büyük Türk dâhisi harf inkılabını yapmakla Türk milletini ve Türk lisanını büyük bir eziyetten daha kurtardı. Garp memleketlerindeki akislerini memnuniyetle işittiğimiz bu inkılap, siyasî, idarî ve

içtimaî inkılaplarımızın en mühimlerindenidir. Türk lisanı bundan böyle Türk'ün irfan ihtiyacını tatmin edecek zengin, medenî bir lisan hâline gelecektir. Fakat bundan daha mühim olan mesele şimdiye kadar yüzde sekseni okumayan milletimizin çok kısa bir zamanda okuma ve yazma saadetine kavuşabilmesidir. Bunu bir aylık kısa bir tecrübe bütün vuzuhiyle ispat etmiştir. En münevverlerimiz bile yanlış okuduğu bir lisanın en cahil bir köylü tarafından birkaç aylık bir talimle dürüst ve yanlışsız okumasını, harf inkılabının hakikî mahiyet ve faydasını ispat eden en kuvvetli bir misaldir. Hülâsa 1928 senesi Türk lisanı için bir doğuş senesidir.

*Türk Yurdu*'nda İzzet Ulvi “*Yeni Türk Harfleri Münasebetiyle*” (1928) başlıklı yazısında Latin harflerine karşı yapılan itirazları değerlendirerek “*Eski harflerimizin yerini daha iyiye ve mükemmele terk ettiğini, inkılap ve teceddüdün güzel yüzünü artık harflerimizde de gösterdiğini*”(1928:1) belirtir. İzzet Ulvi, Latin harfleri için dilimizdeki tüm sesleri karşılamayacağı yönünde yapılan itirazlara (p,ç,j) harflerini örnek göstererek Latin harflerindeki eksikliklerin de birer harfle halledilebileceğini belirtmiştir. Mazimizle, Türk ve İslam âlemiyle ilişkimizin kesileceğine, lehçemizin bozulup dilimizin Frenkleşeceğine, okuryazarların bile acemilik yaşayacağına dair eleştirilere de şöyle cevap verir (1928:1-3):

Şimdiki Hayatın ihtiyaçlarına tamamen uygun kütüphaneler dolusu kitaplarımız mı var? Hurufâtı ve skolastik eserleri esasen tamamen atmak lazımdır. İşte yazılacak olan kitapları yeni harflerimizle de basarız, bir müddet için isteyen eskisinden isteyen yenisinden okur...Türk ve İslam âleminden rabitamızın kesilmesinden de korkulmaya hâcet yoktur.Evet yazımız sanayi-i nefisemizdendir fakat bugünkü hayatta yeri olmayan işlemeli şalvarlar, cepkenler, müzeyyen işlemeli yatağanlar gibi müzelerimize gitmeye mecburdur. Yeni yazı tedricen tatbik olunabileceği için bu mahzur kalkacak, hem tatmin olduğundan çok az bir zamanda sarsıntı zâil olacaktır. Yeni harfleri kendi şivemize göre okuyacağımızdan lehçemizin bozulması da muhtemel değildir.

*Fikirler Mecmuası*'ndan Mehmet Mithat, yeni harflerin kabulünü desteklediklerini “*Yeni Harfler*” yazısında belirterek bu inkılabın fikrinin meşrutiyetten beri aydınlarımızın kafasını meşgul ettiğini ifade etmiştir. Mecmuanın sayfaları için ifade ettiği “*Harf İnkılabı'na yapılan tüm muhalefete rağmen Türk milletinin nurlanması yolunda Türk dâhisi tarafından verilmiş bu kıymetli işaretten sonra yeni harflerin mutlak surette yayılma sahası ve vasıtası olacaktır*” (1928:1) sözleriyle senelerden beri boğamadığımız bu cehaleti milletçe yenmeyi temenni etmiştir.

Latin harflerine karşı çıkan Mehmet Fuat (Köprülü), Harf İnkılabını destekleyen yazısını 1 Kasım 1928'de *Fikirler Mecmuası*'nda yayımlamıştır. “*Yeni Türk Harfleri Kanunu*” başlıklı yazısında Harf İnkılabı'nı coşkuyla karşılar, İnkılabın zamana yayılmamasını doğru bulur ve bu büyük başarıyı Gazi'nin devrimci kişiliğine, halkın heyecanına ve ona duyduğu güvene bağlar (1928: 1):

Bu ay memleketin irfan tarihinde mesut bir inkılaba başlangıç olacaktır. Türkçenin Latin harfleriyle ifadesi mevzu bahis olduğu ve hatta dil encümeni bile mesele ile iştigale başlandığı vakit meselenin bu kadar kolaylıkla halledilebileceğini, bugünkü neticenin elde edilebileceğini tahmin edemezlerdi. Latin harflerinin en hararetle müdafileri dâhi istihaleyi kabul etmeyen bir inkılabın meydan vereceği manaları, halk tarafından benimsenmemesi ihtimallerini, maziden ve mazinin irfan mirasından kati alakanın mümkün olmayacağını, bu zengin mirası müstakbel nesillere nakletmek için uzun seneler lazım olduğunu iddia ediyorlardı. Bu hararetle taraftarlar Harf İnkılabı'nın tabii ve mütekâmil seyrini takip edebilmesi için her hâlde zamanlara taksiminde hemfikirdirler... Harfler meselesi mevzu bahis olduğu vakit açılan münakaşalar, yürütülen muhakemeler de bugünkü neticelerin ortaya çıkışında en mühim amil olan halkın heyecanını nazar-ı dikkate almışlar ve halka bu heyecanı veren ruhun kudretini ve kuvvetini düşünmemişlerdi. Bu amiller inkılabı halka derhal benimsetmiş, memleketi bir mektep hâline getirmiştir. İnkılabın senelere taksimi hâlinde acaba halkın heyecanından istifade etmek ve inkılabı halka benimsetmek kabil olacak mıydı? İlk zamanlar ortaya çıkan fikirler kabul olunsaydı, mekteplerin yalnız ilk sınıfında derslere yeni harflerle başlansaydı, bugün mevcut talebenin yüzde doksanın yeni harflerle okuyup yazmasından ibaret olan vaziyet elde edilmiş olacak mıydı?

Mehmet Fuat'a göre bugünkü nesil için mazinin kütüphanesi araştırma ve inceleme kaynağı olarak durmaktadır. Gelecek nesiller için de lüzumlu ve kıymetli eserler bir program dâhilinde ve memleketin ekonomisine etki yapmadan yeni harflere çevirmek en kolay iştir.

Latin harflerinin kabulüne sıcak bakmayan bir diğer isim olan İbrahim Alâeddin (Gövsa) de Resimli Gazete'deki "*Türkçenin İstikbalı*" yazısında yeni harflerimizin Türkçenin ahengini bulmasına yardım edeceğini belirtir ve yeni harfleri "*Güzel Türkçeyi kendi benliğine sahip edecek en tabii çare*" (1928:2) olarak görür.

1 Kasım 1928 "Türk harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun" un kabul edilmesi ile bu tarihten sonra Latin harflerine yönelik eleştiriler giderek azalmaya başlar. Eskiden bu harflere karşı çıkanların çoğu yeni abecenin gelişip yayılması için çalışırlar (Özçelebi, 1998: 228).

Araştırma kapsamında ulaşılabilen makalelerde 1923-1928 döneminde bazı gazetelerin yaptığı kamuoyu yoklamaları doğrultusunda Latin harflerinin kabulüne yönelik olumsuz bir tutum olduğu görülür. Mecmualarda yazarlar çoğunlukla muhafazakâr bir tutum sergileyerek harflerin ıslahı yoluyla tadilini savunurlar, kökten bir alfabe değişimi, eski eserlerle ve geçmişimizle bağımızı koparacağı yönüyle eleştirilir. Yazarlar Arap yazısının yetersizliğini kabul etmekle birlikte çözümü Latin harflerinin kabulünde değil, Arap yazısının ıslahında bulurlar. Berkes'e göre de bu noktada doğru soru "*Yazı, bir teknik araç, bir uygarlık ögesi alma iş midir? Yoksa bir hars ve ulusallık sorunu mudur?*" (2015:549) olmalıdır. Ancak Ayaz İshaki, Mehmet Fuat gibi dönemin önemli dil ve tarihçileri yazıyı bir *medeniyet* sorunu değil *hars* sorunu olarak görerek Latin harflerine karşı çıktılar. "Fakat yapılan tartışmalar

meselenin *medeniyet* ve *hars* arasındaki ayrımın bilimsel ölçüleri olmadığını, kişisel eğilimlere göre değiştiğini gösteriyordu.” (Berkes, 2015:550). Nitekim Mehmet Fuat (Köprülü), daha sonra Harf İnkılabı’nı destekleyen yazılar kaleme almıştır.

1928’e yaklaştıkça Latin yazısını Türkçeye uygulama denemeleri artmış ve süreli yayınların da bu hususta çabaları olmuştur. Bu noktada Atatürk’ün görüşünü yansıtan “ *yazı değiştirme sorununu bir hars sorunu değil, bir uygarlık sorunu*” olarak gören Ahmet Cevat Emre çeşitli yazılar yayımlar. Bu hususta Atatürk’ün görüşünü Berkes şöyle dile getirir (2015:550): “Türkiye Batı uygarlığına katılma yolunda ise uygarlığın uluslararası yazı tekniğini alması gerekirdi. Kaldı ki bu Türklerin tarihinde ilk kez karşılaştıkları bir sorun da değildi. Türkler biri İslamlıktan önce, öteki İslamlıktan sonra olmak üzere en az iki kez alfabelerini değiştirmişlerdi. Batı uygarlığındaki uluslar ırk, din, dil ve ulusallık açılarından birbirlerinden farklı oldukları halde çoğunluğunun Latin harflerini kullanması yazı sorununun ulusal bir sorun olmadığını göstermiyor muydu?”

Sonuç olarak harf devrimine giden süreçte deneme ve geçiş dönemi gibi görüşlere itibar etmeyerek Atatürk, başlattığı çalışmaları 1 Kasım 1928’de tamamlayarak büyük bir devrim gerçekleştirmiştir. Bu devrim toplum, tarih, dil, eğitim alanında önemli değişimlere kapı aralamıştır.

#### 4.2.2. Dilde Sadeleşme ile İlgili Bulgular

Türkçenin sadeleşmesi ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 13’te listelenmiştir.

Tablo 13. Dilde Sadeleşme ile İlgili Makaleler

1. Abdullah Sabri (28 Şubat 1926). Türkçenin istiklali. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1, (9), 413-419.
2. Abdülfeyyaz Tevfik (31 Haziran 1925). Dilimiz tehlikededir. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1, (1), 16-21.
3. Ali Haydar (Nisan 1926). Millî terbiye (3)- geçen nüshadan mabad ve hitam, millî dil- <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1, (10), 434-449.
4. Ali Haydar (1926). Milli lisan. <i>Milli Terbiye (Muallimler Birliği Umumi Merkezi Neşriyatından)</i> , 55.
5. Ahmet Necati (1 Ocak 1925- 1 Mayıs 1925). Özdil. (Yazı dizisi- 6 sayı) <i>Yeni Fikir</i> , 1, (1-8).
6. Avni (10 Şubat 1927). Lisanımız, selamımız. <i>Hayat Mecmuası</i> , 1, (11), 201-202.
7. Avram Galanti ( 1 Haziran 1923). Telif ve tercüme meselesi. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (77), 228-233.
8. Avram Galanti ( 30 Ağustos 1923). Türk liselerde Arabî ve Farsî. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (83), 344-346.
9. Avram Galanti ( 13 Eylül 1923). Arabî ve Farsî kavaidinden ayıklanmış bir Türkçe. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (84), 362-363.
10. Celil (15 Şubat 1925). Teftiş esnasında bir ders. <i>Yeni Fikir</i> , 1, (4), 12-16.
11. Cenap Şehabettin (27 Ağustos 1925). Lisanımızın ihtiyaçları. <i>Servet-i Fünun</i> ,
12. Falih Rıfkı (Eylül 1928). Öztürkçe. <i>Türk Yurdu</i> , 2,(22), 1-2.
13. Fazıl Ahmet (24 Kasım 1927). Lisan meselesi: hangi kelimeler Türkçedir? <i>Hayat Mecmuası</i> , 1, (1), 9-10.

- 
14. Fevzi Lütü (16 Ağustos 1923). Türk Ocakları ve Türkçe. *Yeni Mecmua*, 4, (82),338.
  15. Halil Nimetullah (15 Ocak 1927 a). Müşahedeye doğru: dil heyeti. *Millî Mecmua*, 4, (78).
  16. Halil Nimetullah (1 Şubat 1928). İlim Lisanında da Birlik. *Millî Mecmua*,5, (103),1654-1655.
  17. Halit Ziya. (1 Eylül 1923). Lisan tahvil. *Türkiye Edebiyat Mecmuası*, 1,(1),4.
  18. İbrahim Alâeddin (23 Haziran 1928). Lisan ve edebiyatımız fakirleşiyor mu? *Resimli Gazete*, 5, (251),2.
  19. İbrahim Alâeddin (15 Eylül 1928). Türkçenin istikbali. *Resimli Gazete*, 5, (263),2.
  20. Kâzım Nami (31 Ağustos 1923). Türkçe meselesi. *Anadolu Terbiye Mecmuası*, 2, (11), 13-16.
  21. Mahmut Afif (1 Kasım 1928). Dilimizi nasıl Türkçeleştireceğiz? *Millî Mecmua*, 5, (113), 1821-1823.
  22. M. Emir (1 Temmuz 1927-15 Ocak 1928).İzmir’de yeni lisan. (Yazı dizisi- 13 sayı), *Fikirler*, 1, (1-24).
  - 23.Mehmet Fuat (17 Kasım 1927 b). Lisanımıza dair, *Hayat Mecmuası*, 2, (51), 481-482.
  24. Mehmet Mesih (15 Kasım 1928). Muhasebe - yeni bir inkılap. *Millî Mecmua*, 10, (114), 1829.
  25. Mehmet Necip (15 Aralık 1927-15 Temmuz 1928).Dilimize dair yazılanlar hakkında. (Yazı dizisi-13 sayı ), *Fikirler*, 1, (12-23).
  26. Sadri Maksudî (1925). Lisanların inkişaf ve tekâmülünde akademilerin rolü. *Türk Yurdu*, 2, 525-528
  - 27.Tahirü’l Mevlevî (Ocak 1925). Lisan tahsilinin lüzumu. *Mahfil*, 4, (39), 43-45.
  28. Tok Sözlü (26 Ocak 1928). Mersi, bonjur, bonsuar ne demek? *Resimli Mecmua*, 3, (61),2.
  29. Türkçemiz (4 Aralık 1926). *Resimli Gazete*, 4, (170),2.
  30. Ali Canip (1 Kasım 1928). Türkçede zevk inkılabı. *Hayat Mecmuası*,4, (101), 446-447.
  - 31.Ziya Gökalp (13 Eylül 1923). Türkçülüğün tarihi. *Yeni Mecmua*, 4, (84),359-361.
- 
- TOPLAM: 60 makale**
- 

1923-1928 yılları arasında incelenen toplam 223 makalede Türkçede sadeleşme ile ilgili görüşleri içeren toplam 60 makale tespit edilmiştir. Bu makalelerden 13’ü Tablo’da 22 ve 25. sıralarda; 6’sı ise 5. sırada gösterilen yazı dizilerine aittir. Tespit edilen makaleler içerisinde dilde sadeleşme ile ilgili yazıların oranı %27’dir.

Türk toplumunda dilde sadeleşme hareketleri Tanzimat ve Servet-i Fünun dönemlerinde başlamıştır. Dönemin aydınları bu hareketlerin temel sebebi olarak Arapça ve Farsça kelimelerin ve gramer kurallarının dilimizi istila etmesini yani dilin millî olmamasını sebep göstermişlerdir. Cumhuriyet Dönemi ile birlikte siyasal, sosyal ve kültürel açıdan geçirilen dönüşümler dil inkılabı yapılmasını, millî devlet politikasına bağlı millî bir dil anlayışını zorunlu kılıyordu. Bu bağlamda millî bir kültür dilinin gerçekleştirilmesi yönünde atılan en önemli adım Latin harflerinin kabulü olmuştur. Harf İnkılâbı, dil inkılabını millî bir temele oturtacak Türk diline dönme çabalarının en önemli basamağı olmuştur.

1923-1928 dönemi basında harflerin kabulü, ıslahı noktasında oldukça hareketli geçmiştir. Aynı zamanda bu dönem, dilde reform hareketlerine hazırlık evresidir. Alfabe tartışmalarının devam ettiği sürede dilde sadeleşme meselesi de dönemin basınıni meşgul etmiştir. Bu dönemde dilde sadeleşme, Arapça ve Farsça gramer kurallarının ve terkiplerin dilden atılması çalışmaları etrafında kaleme alınan yazılar devam etmiştir. Levent, 1923-1928 dönemi ile ilgili olarak “...dil konusunda ilgili yazılarda en çok üzerinde durulan mesele imla ve alfabedir. İmlanın harflere bazı işaretler koymak suretiyle düzelebileceği iddiası yanında Latin harflerinin kabulü teklifi

de yankı uyandırmaya başlar. Tartışmaların ağırlık merkezi budur.” (1920: 389) demiştir.

Cumhuriyet devri ile beraber Türkçenin özleşmesi konusunda ilk adım atanlardan biri Zonguldak milletvekili Tunalı Hilmi olmuştur. “*Tunalı her fırsattan faydalanarak bu isteğini belirtmiş ve yaymaya çalışmıştır. Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde Tunalı Hilmi'nin meclise bir Türkçe kanunu teklif ettiği görülür. Bu teklife göre, Maarif Vekilliğinde bir Türkçe komisyonu kurulacak, okul kitapları Öz Türkçe kurallara göre hazırlanacak, gazete ve dergiler de ancak bu kuralları kullandıkları takdirde imtiyaz verilecek, resmi yazılar buna göre yazılacak, kanunlar da mecliste bu yolla hazırlanacaktır*” (Levent, 1960:391). Ancak Tunalı Hilmi'nin bu isteği yeterince ilgi görmemiştir.

Türkçenin sadeleşme serüveninde Cumhuriyet öncesinde büyük bir önem arz eden Yeni Lisan hareketi millî bir dil yaratma gayretinde olmuştur. Millî bir dil yaratma hususunda harekâtın öncülerinden Ziya Gökalp'ın “*Türkçülüğün Esasları*” eserindeki dil hakkındaki görüşleri eğitimci ve yazar Ali Haydar (Taner)'ın da dil sorunu ile ilgili görüşlerini şekillendirir. Ali Haydar, “*Millî Lisan*” ve *Millî Terbiye* (1926) başlıklı yazılarında Türkçenin Arapça ve Farsçanın boyunduruğundan kurtarılması gereğine değinir. İlim ve fen lisanının da içinde bulunduğu feci vaziyete değinen yazar millî bir dil oluşturulması için Ziya Gökalp'ın dil hakkında söylediği dayanakları aktarır (1926: 445-449):

1. Milli dilimizi vücuda getirmek için Osmanlı dili hiç yokmuş gibi bir tarafa atarak, halk edebiyatının temel görevini gören Türk dilini aynen kabul edip İstanbul halkının ve özellikle İstanbul hanımlarının konuştukları gibi yazmak.
2. Halk dilinde Türkçe eşanlamı bulunan Arabî ve Farsî kelimeleri atmak, tamamıyla eşanlamı olmayıp küçük nüansa sahip olanları dilimizin muhafaza etmek.
3. Halk dilinde geçip sözle yahut manen galatat adını alan Arapça ve Acemce kelimelerin bozulmuş şekillerini Türkçeye almak ve imlalarını da yeni söylenişlerine uydurmak.
4. Yerlerine yeni kelimeler bulunduğu için, fosil haline gelen eski Türkçe kelimeleri diriltmemeye çalışmamak.
5. Yeni terimler aranacağı zaman, önce halk dilindeki kelimeler arasında aramak; bulunmadığı takdirde Türkçenin genel kuralına uygun olan edatlarıyla ve genel kurala uygun olan tamlama ve çekim yöntemleriyle yeni kelimeler yaratma; buna da imkân bulunmadığı takdirde tamlamasız olmak şartıyla Arapça ve Acemce yeni kelimeler kabul etmek ve bazı devirlerin ve mesleklerin özel durumlarını gösteren kelimelerle tekniklere ait alet isimlerini yabancı dillerden aynen almak.
6. Türkçede Arap ve Acem dillerinin kapitülasyonları kaldırılacak bu iki dilin ne çekimlerini, ne edatlarını, ne de tamlamalarını dilimize almamak.
7. Türk halkının bildiği ve kullanıldığı her kelime Türkçedir. Halk için alışılmış olan ve yapay olmayan her kelime millidir. Bir milletin dili; kendisini cansız köklerinden değil, canlı kullanımlarından meydana gelen canlı bir organizmadır.
8. İstanbul Türkçesinin ses bilgisi, şekil bilgisi ve sözlüğü yeni Türkçenin temeli olduğundan diğer Türk lehçelerinden ne kelime, ne kök, ne edat, ne de tamlama kuralları alınmaz. Yalnız karşılaştırma yoluyla Türkçenin cümle



kuruluşuna ve özel deyimlerindeki şivesini anlayabilmek için bu lehçelerin derin bir surette incelenmesine ihtiyaç vardır.

9. Türk medeniyetinin tarihine dair eserler yazıldıkça, eski Türk kurumlarının isimleri olmak dolayısıyla çok eski Türkçe kelimeler yeni Türkçeye girecektir. Fakat bunlar terim olarak kalacaklarından, bunların hayata dönmesi, fosillerin dirilmesi biçiminde düşünülmemelidir.
10. Kelimeler işaret ettikleri anlamların tarifleri değil işaretleridir. Kelimelerin anlamları köklerini bilmekle anlaşılır.
11. Yeni Türkçenin bu esaslar dâhilinde bir sözlüğüyle bir de dilbilgisi vücuda getirilmesi ve bu kitaplarda yeni Türkçeye girmiş olan Arapça ve Acemce kelimelerin ve deyimlerin yapılarına ve oluşturulma biçimlerine ait bilgi, dilin fizyoloji kısmına değil, fosiller ve soy bilim konusu olan türeme kısmına konulmalıdır.

*Fikirler Mecmuası* yazarlarından Mehmet Necip (Türkçü) “*Dilimize Dair Yazılanlar Hakkında*” (1927) makale serisi ile dikkat çeker. Necip (Türkçü), Yeni Lisan Hareketi’nden hemen önce de Türkçenin sadeleşmesi ile ilgili görüşler beyan eden isimlerden biridir. Türkçeyi sadeleştirmek, halka doğru gitmek, halk dilini esas almak gibi düşünceleriyle İzmir’de dil hareketine yön veren Necip (Türkçü), dilde sadeleşme hususunda Ömer Seyfettin’e ve dolayısıyla Yeni Lisancılara ilham kaynağı olur (Demir,2917:567). İzmir’de yayımlanan farklı dergi ve gazetelerde çıkan dil yazılarındaki incelemelerinin ulaştığı sonuçları ve teklifleri Huyugüzel (2003) şöyle değerlendirir: “Kitleler arasında büyük bir iletişim kopukluğuna yol açmış bulunan, öğrenilmesi zor, öğrenilse bile yararsız olan ve bu yüzden Türklerin kalkınma ve ilerlemesine büyük bir engel teşkil eden mevcut yazı dilini terk ederek Anadolu ve Rumeli Türklerinin konuşma dilini yani yazı dilinin temeli yapmak, Türkçenin bundan böyle Arapça ve Farsçayla ilişkisini kesmek, bilim terimlerini Türkçenin kaynak ve imkânlarından yararlanarak yapmak, Türk edebiyatını millileştirmek”. Seri yazılarından biri olan dil yazılarından “*Felsefe Tabir ve Islahatlarımıza Dair Bir Mütalaa*” (1927) makalesinde ilim ve fen terimlerinin Türkçeleştirilmesi veya dilimizi zenginleştirmek bahsi ortaya atıldığında ilk olarak Arapçaya başvurulmasını eleştirir. Felsefe terimlerine karşılıkları çeşitli Avrupa dillerinden ve Arapçadan örnekler vererek karşılaştırır ve şu sonuca varır (1927: 6-9):

Avrupa dillerinden tabir alma meselesi tetkik ve tenkide bile değmez. Bunun için yeni tabir ve ıstılah ihtiyacı karşısında yapacağımız, bundan böyle kendi dilimize müracaattan, ondan istifadeye çalışmaktan başka bir şey olamaz fikrindeyim... Dilimize bundan böyle alıcı gözle bakmalıyız. Eğer böyle yaparsak onda bu güne kadar farkında olmadığımız kabiliyetler bulabileceğiz. Dilimizin kuruluş ve yapılışına göre onda mevcut olan mana ve teşkil unsurlarından, kelime teşkilinde bu gibi ilmî ve felsefî ıstılahları yapmakta istifade edeceğiz... Dilimizde terkip suretiyle kelime teşkiline doğru inkişaf çoktan başlamıştır. İştikak cihetine olduğu kadar terkip muamelesine de ehemmiyet vereceğiz ve bundan istifade edeceğiz.

Millî dil oluşturma bilinci *Muallimler Birliği Mecmuası* yazarlarından Abdullah Sabri tarafından “*Türkçenin İstiklâli*”(1926) makalesinde ele alınmıştır. Ona göre millî bir dil hakkında inceleme yapmamış bir milletin parçalanması, çalkalanıp kalması doğaldır. Her kelimenin kullanıldığı dilin malı olduğunu, hangi dilden alınırsa alınsın Osmanlı Türkçesinde kullanılan kelimelerin Türkçenin malı ve Türk kurallarına tabi olduğunu savunur. Bu yönüyle sadeleşme yönünden tasfiyeci değil muhafazakâr bir tavır sergiler.

Dilin sadeleşmesi konusu *Yeni Mecmua*’nın da gündemindedir. Ziya Gökalp “*Türkçülüğün Tarihi*” (1923) makalesinde “Türkçülüğün Esasları” eserindeki dil görüşlerini tekrarlar. Bu makalesinde dilde tasfiyecilik anlayışına ve tasfiyecilere dair görüşlerini ortaya koyar. Eski dillerden, kullanılmayan kelimelerin dile sokulmaya çalışılmasını eleştirir. Ona göre halkın kullanmakta olduğu dinamik dilde aranan kelimeler bulunamıyorsa ihtiyaç hâlinde heves ve özentiye kaçmadan diğer dillerden kelime alınabilir.

Türk Ocaklarının yayın organı olan *Yeni Mecmua*, sayfalarında dil meselesine geniş yer verir. Fevzi Lütfü (Karaosmanoğlu), “*Türk Ocakları ve Türkçe*” ( 1923) yazısında Türk Ocaklarını, lisan meselesinde yegâne sorumlu kabul eder ve Türkçeyi hâlâ Bab-ı Âli usulüyle, Nergisî üslubuyla yazma sevdasının devam ettiğini belirtir, millî benliğimizi bulmanın her şeyden önce dilimizi bulmakla gerçekleşeceğini belirtir. Yeni Mecmua’da dil ve alfabe konusunu ele aldığı yazılarıyla Avram Galanti (Bodrumlu) ön plana çıkar. “*Türk Liselerde Arabî ve Farsî*” (1923) yazısında Ankara’da 5 Temmuz- 15 Ağustos 1923’te Heyet-i İlmiye’nin Türk liselerinde Arapça ve Farsça hakkında almış olduğu karar üzerine Arapça ve Farsça derslerinin süresinin kısaltılmasını eleştirir. Ona göre bu iki dilin liselerde müstakil dersler olarak okutulması siyaseten, iktisaden, dinen, ilmen şarttır. Avram Galanti’ye göre şimdiye kadar yazılmış her çeşit Türkçe eserin tetkik edilmesi, Türklerin dünyadaki vaziyetlerini bilmek medeniyete hizmetlerini anlamak için Arapça ve Farsça bilmek lüzumludur. Bu kararın çeşitli sahalarda yaratacağı olumsuzluklardan sakınmak için Arapça ve Farsça tahsil müddeti üç değil beş sene olmalı, bu iki lisanın tedris usulleri de ıslah edilmelidir.

Avram Galanti “*Arabî ve Farsîden Ayıklanmış Bir Türkçe*” (1923) yazısını da Zonguldak milletvekili Tunalı Hilmi Bey’in Türk dilini Arapça ve Farsça kurallardan tedricini Büyük Millet Meclisine teklifi üzerine kaleme alır. Söz konusu kanun teklifini eleştiren Avram Galanti, lisan meselelerinin idari komisyonlarca değil, lisanların gelişimine ve öncesine vâkıf olan ilim mensuplarından oluşan kurullarla çözümlenmesi gerektiğini savunur, bu kararın geriye doğru atılacak bir adım olduğunu belirtir (1923: 362-363):

...Memleketimiz ne için büyük âlimler, mütefekkirler, iktisatçılar,müverrihler, filozoflar yetiştirmiyor!! Bu şikâyetler haklı olmakla beraber soyut bir söz olarak kalıyor. Çünkü unutuluyor ki mefâhir-i milliyeyi tanıyabilmek, âlim, mütefekkir,iktisatçı, müverrih, filozof yetiştirebilmek için yüksek bir irfan lazımdır. Yüksek bir irfan fikrin bütün tezahüratını ifade edebilecek avamlı çok ve zengin bir lisan ile edilir. Şimdi üç lisanın kuralından mürekkep lisanımız buna kâfi değilken acaba Arap ve Acem kurallarından tecrit edilmiş Türkçe bu şikâyetlere

nihayet verebilecek yani irfanımızın yükselmesine yardım edecek mi? Asla! Zonguldak mebusu lahiyasının kabulü geriye doğru atılacak en büyük adımdır.

Avram Galanti, telif ve tercüme edilecek eserlerle meşgul olmak üzere toplanan Maarif nezaretinde oluşturulan “Telif ve Tercüme Encümeni” adlı encümene, “*Telif ve Tercüme Meselesi*” (1923), makalesinde çeşitli uyarılarda bulunur. Bu uyarılarında sade bir Türkçe vurgusu dikkat çekicidir. Ona göre mütercimler hem tercüme yapacakları eserin diline hem de Türkçeyi çok iyi bilmelidir ve sade bir dil kullanmalıdır. Türkçede bulunup Arapçadan veya Farsçadan almak mecburiyeti çıkarsa da dilin ahengine en yakın olan tercih edilmelidir. Mesela “sehpa” kelimesi yerine “zatü’lercil elsilsile” yi kullanmak lisanın ahengine uymaz.

Mekteplerden Arapça ve Farsça derslerinin kaldırılması kimi çevrelerden tepki de çekmiştir. *Mahfil*’de yayımlanan “*Lisan Tahsilinin Lüzümü*” (1925) yazısında Tahirül Mevlevi, yeni yetişecek neslin Arapça, Farsça dinî, ilmî, edebî kitaplara karşı yabancı bırakılmasını eleştirir. “...Öyle tevehhüm ediyorum ki biz bugün eslâfın divanlarını ve mustalah yazılarını müşkülât ile anladığımız hâlde bizden sonrakiler şimdiki gazeteleri de doğru dürüst idrak edemeyecekler. Belki asrın vakalarını öğrenmek için Avrupa müşteriklerinin yardımını bekleyecekler. Çünkü Arapça ve Acemcenin en basit kavaidini ve en meşhur kelimâtını bile bilemeyecekler.” (1925: 43) sözleri ile endişesini dile getirir.

Türkçülük hareketinin önemli yayın organlarından Türk Yurdu’nda Türkçülük hareketinin en rahat hedefe ulaşan yanı “dilde Türkçülük” olmuştur (Tuncer,1988: 548). Bu dergideki dilin sadeleşmesi konulu yazılardan biri de S. Maksudî (Arsal)’ye aittir. S. Maksudî, Türk halkının ilmî ve medenî lisanının Türkçe olması gerektiğini söyler. Ona göre Cumhuriyet’in esas mefkûrelerinden biri olan Türkçülük, Türk dilinin gelişiminde de başrol oynayacaktır. Thomsen ve Radloff gibi Türkologların çalışmalarını takdir eden S. Maksudî “*Bin yıl kadar Arabî ve Farisî kelimeler bataklığında yuvarlandıktan sonra Türk’ün Bilge Han, Kaşgarî ve Has Hacip dilinden ilham almak fikri gelecek ve medenî lisan bu eserlerden kuvvet alarak yaşayacaktır.*” (1925:528) diyerek dilimizin gelişiminde hizmet eden kurumların akademiler olduğunu belirtir. Türk Yurdu’nda dilimizin gelişimi açısından akademilerin rolüne dikkat çeken yazılardan biri de Necip Asım (Balhasanoğlu)’a aittir. “*Dil Heyeti*” (1926) yazısına göre dilimizdeki Arabî ve Farisî lüzumsuz kelime ve yabancı terkiplerin atılması Türkçenin istikbali açısından olması gerekenlerdir. Dil Heyeti’ne mensup kişiler, dil ilmine vâkıf, “*tam anlamıyla umumî bir Türk dili kamusu meydana getirecek zihniyet ve iktidarına hâiz*” olmalıdır. Dilimizin içinde bulunduğu çıkmazdan kurtulabilmesi için Dil Heyeti’nin görevlerine değinen yazar, sadece dil için değil tarih ve coğrafya açısından da gerekli olacak genel bir dil tetkikâtını, Dil Heyeti’nin en önemli vazifelerinden biri olarak görür.

*Millî Mecmua* yazarlarından Halil Nimetullah, Dil Heyeti’ni dil ile ilgili kargaşaların azalması için “*Dil Heyeti*” (1927a) yazısında göreve çağırır. “*İlim*

*Lisanında Birlik* (1928) yazısında da ilim alanında terimlerin Türkçeleştirilmesi sorununa değinir. Medrese sisteminden artakalan ve yabancılığını muhafaza eden Arapça terimlerin veya Batı'dan gelen Fransızca terimlerin aynen kullanılmasını eleştiren yazar, bilimde özgünleşmek, bilimde kültüre yer vermek endişesinin, bilimle uğraşan kişilerde henüz yerleşmediğinden yakındır. Ona göre ilmî terimleri Türkçeleştirmeye çalışmak bugün ilim ile iştigal edenler için millî bir vazifedir.

Kazım Nami (Duru), "*Türkçe Meselesi*" (1923) başlıklı yazısında dilimizde ve eğitimde yaşanan en büyük güçlüklerden biri olarak Arapça ve Farsça kuralların dilimize yerleşmiş olmasını görür. Habuki Türkçe dünyanın en güzel dillerinden biri olmakla beraber sarfi itibarıyla da en kolay dillerden biridir. Bu noktada Kazım Nami "Yeni Lisancılar" ın fikirlerine dikkati çeker. Onların Arabî ve Farsî kelimelerden Türkçede karşılığı olanları bırakmak, lazım olanlarını kendi malımız edinmek, halkın konuşma diline girmiş terkiplerin birleşik kelime şeklinde kullanmak fikirlerine uyulması gerektiğine değinir. Ona göre yazı dili, konuştuğumuz güzel dil derecesinde sadeleşirse öğrenilmesi de o kadar kolaylaşır.

Cenap Şehabettin, dilde özleşme yanlısı görüşlerini *Servet-i Fünun*'da "*Lisanımızın İhtiyaçları*" (1925) makalesinde dile getirir. Cenap Şehabettin, harfler meselesine değinir ve dilimizin tasfiye ve tespite muhtaç olduğunu söyler. Ona göre bir dilin aynı fikri ifade için birçok kelimeye sahip olması ve bazı fikirleri ifade etmek için de lazım olan kelimelerden mahrum olması kusurdur. Bu durumu da şu örnekle açıklar: mesela "güneş" kelimesini ifade için "şems, afitâb, hurşid, mihr" gibi kelimeler varken başka fikirleri tebliğde dilimiz kusur sahibidir. Türkçemizi tasfiye ederken şu iki hususa dikkat edilmelidir: birtakım kelimeler atmamak ve yeni birtakım kelimeler almak ve muhafaza ettiğimiz kelimelerle yeni aldığımız kelimelerden kurulu bir sözlük oluşturmak. Cenap Şehabettin'e göre bir dilin zenginliğini, bir fikrin zaman ve anlam yönünden derecelerini ifade eden müteradifler (eş anlamlı kelimeler) oluşturur. Mesela yukarıda bahsi geçen güneş, şems, afitâb, hurşid, mihr kelimeleri arasında anlam bakımından fark bulunmaz. "Güneş" öz Türkçe olduğu ve "Şems" de astronomi terimlerinde bulunduğu için alınırken, diğerleri atılabilir. Fakat aralarında anlam farkı hissedilen "mükedder, ma'lul, mağmum, mahzun, münkesir, meyüs" kelimeleri, aralarında anlam incelikleri ve farklılıklarından ötürü muhafaza edilebilir. Cenap Şehabettin yazının devamında hazırlanması gereken sözlüklere örnekler verir.

Mehmet Fuat (Köprülü) "*Lisanımıza Dair*" (1927) yazısında Türkçe hakkında ileri sürülen, "Türkçenin fikirleri ve hisleri ifade kabiliyetinden mahrum ve adeta ilkel bir dil olduğu, ilim ve felsefe ıstılahlarından mahrum olduğumuz ileri sürülerek uluslar arası ıstılahların kabul olması gerektiği, son zamanlarda dilimize çokça giren Frenkçe kelimelerin hoş görülmesi gerektiği, edebî ve medenî bir mazimiz olmadığı" iddialarını gelip geçici bulur ve bu iddialara karşı çıkar. Ona göre bu iddialara rağmen gerçek olan bir şey varsa o da güzel Türkçemizin her gün daha bariz şekil alan mesut gelişimidir. Türkçenin son yirmi seneden beri geçirdiği gelişim aşamalarını tetkik edenler, yeryüzünde hiçbir lisanın bu kadar az zamanda bu kadar kuvvetli bir gelişim gösteremeyeceğini kabul ederler. Türkçe yalnız edebiyat lisanı olarak sadeleşmek ve

güzelleşmekle kalmamış, ilim ve felsefe lisanı olma sıfatıyla da mevcudiyet göstermiştir. Lisanımız o kadar zenginleşmiş ve genişlik kazanmıştır ki Türkçe ile ifade edemeyeceğimiz hemen hiçbir şey yoktur. Mehmet Fuat, Türkçenin gösterdiği gelişimi olumlu bulmakla beraber Türkçenin ilim ve sanat lisanı olarak azami olgunluğa ulaştığını da iddia etmez. Fakat memleketin yaşadığı, sosyal, kültürel, iktisadî kalkınmanın yarattığı kusurların, karışıklıkların dilimizde de görülmesini doğal karşılar.

Fazıl Ahmet (Aykaç) ‚Mehmet Fuat’ın yazısına atfen kaleme aldığı *Hayat Mecmuası* ’nda yayımlanan “*Hangi Kelimeler Türkçedir?*” (1927) makalesinde sorusunu kendisi cevaplar. Ona göre “Türk tâbiyet-i lisanıyyesi”ne girmiş her kelime Türkçedir. Mustafa Kemal’in milliyetçilik anlayışından hareketle mademki Türk camiası içinde toplanan, Türk diline, Türk kanunlarına, Türk bayrağına, Türk varlığına tabi olan her fert Türk’tür, lisan hususunda dilimize çeşitli dillerden yerleşmiş kelimeler de Türkçedir. Fazıl Ahmet daha sonra “hafta” ve “hasta” kelimelerini ele alır; bu kelimeler “hafte” ve “haste” den geliyor diye bunu yabancı bir unsur addederek değiştirme telaşına düşülmemesi gerektiğini belirtir. Ancak bu kelimeleri sabit ve millî bir imla ile lüğatimizde sıralamalı ve kökenlerini yanlarına işaret etmeliyiz. Sonuç olarak “*Bizim şimdi en muhtaç olduğumuz şey lisanî inzibattır, kanun ve kaidelerdir: İmla ve sarf ve nahiv kurallarımızı uzman bir heyet gözden geçirmeli ve Maarif Vekâletimiz belirli bir imla kabul etmelidir*” (1927: 10).

*Yeni Fikir Mecmuası* ’nda Ahmet Necati tarafından kaleme alınan ve dilde millileşmeyi savunan 1-5 ve 7-8. sayılarda yayımlanan “*Özdi*” başlıklı yazı dizisi dikkati çeker. Arapçaya göre Türkçenin fakir bir dil olduğu görüşüne karşı çıkan yazar, şu satırları kaleme alır (1925: 14-15):

Türkçe kelimât itibariyle en zengin addolunan lehçelerden olmasa bile fakir telakki olunacak kadar da dar ve mahdut değildir. Bazı lisanların mesela Arapçanın o ifrada vardırılan azamat ve vüs’ati hakiki olmaktan ziyade zahiridir. Mesela Arapçada “arşlan”ı ifade etmek için bilmem kaç yüz deve için, çadır için, çöl için, taş ve kum için velhasıl basit ve mahdut bir hayat-ı râiyâne imdat etmekte olan bedevî bir kavmin her gün görüp durduğu bir takım mahdut ve basit eşya ve hadisât için yığın yığın kelimeler vardır. Bunda Arapları ciddi şekilde meşgul edecek muhtelif, mütenevvi ve mürekkep hadisâtın nedreti kadar Arapların lâyuad ve lâyuhsâ (sayısız ve hesapsız) kabâil (kabileler) ve aşaire inkısam etmiş olmasının da büyük bir hissesi vardır.

Yazar, Konya ve çevresinde halk arasında kullanılan kelimeleri derleyerek anlamları ile birlikte neşreder ve dil çalışmalarına katkı sağlar. Ahmet Necati, Lisan tetkikâtının önemine “*Anadolu’nun muhtelif vilayetlerinde fikirlerimizi, hislerimizi, arzularımızı, içtimaî, ruhî, iktisadî, ziraî pek çok faaliyet tarzlarımızı bütün inceliklerine varıncaya kadar ifade edecek tam ve hakikî birtakım ihtiyaçları karşılayacak öyle kıymetli öyle lüzumlu kelimeler vardır ki bunlar şimdiye kadar toplanmaksızın nisyân ve*

*ihmâl olunmuş ve bu sebepten zengin dilimizin fakir lisanlar arasında sayılmasına neden olan yanlış bir telakkiye yol açılmıştır*” (1925: 15) sözleriyle açıklık getirmiştir.

Tanzimat’ın ilanı ile birlikte Batı’nın edebiyat ve fikir eserlerinin dilimize çevrilmeye başlanması, birçok devlet kurumunun ve aydınların Batı’ya yönelmesi, farklı edebî türlerin dilimize çevrilmesi; Cumhuriyet Dönemi’nde de ticaret, kültür, eğitim alanlarında Batı ile ilişkilerin artması sonucu Türkçe, Batı dilleri ile özellikle Fransızca ile yoğun bir etkileşim içinde olmuştur. Cumhuriyet Dönemi’nde Türkçenin, karşılığı olan Arapça ve Farsça kelimelerden ve kurallardan temizlenmesi meselesinin yanı sıra Batı dillerinin de Türkçeye nüfuzunun fazlaşması meselesi yayınlarda dile getirilir olmuştur. *Muallimler Birliği Mecmuası*’nda Abdülfeyyaz Tevfik, “*Dilimiz Tehlikededir*” (1925) yazısında bu endişesini dile getirir. Ona göre millî dilin karşı karşıya kaldığı asıl tehlike dile dışarıdan gelen ithalat yüzündendir. Medenî milletler arasında bu kadar kısa zamanda başkalaşmaya uğrayan başka bir millet yoktur. Maalesef dilimiz bu hızlı değişimi tamamıyla takip edememektedir. Yeni fikirler kazandık lakin bu fikirleri ifade edecek Türkçe kelimelere henüz sahip olmadık. Yazar, vaktiyle Arapça ve Acemceden hiç lüzum olmaksızın dilimize aldığımız kelimelerin daha birçoğundan kurtarılmadan Fransızca kelimelerin hiçbir kayda tabi tutulmadan dile alınmasını, konuşma diline giren günlük kullanımları eleştirir. Okullarda gençlerin ahlakına etki edecek züppe, sığıntı kelimeler kullanmalarına mani olunmalıdır. Aynı hususa *Resimli Mecmua*’nın Ocak 1928 tarihli sayısında da dikkat çekilir. “*Mersi, Bonjour, Bonsuar Ne Demek?*” adlı yazıda, bu kelimelerin Türklerin ağızından işitmenin acı oluşuna değinilir; Anadolu’nun saf ve necip Türk insanının, münevver dediğimiz insanların sözlerini anlamamalarından yakınılır. *Hayat*’ta çıkan “*Lisanımız, Selamımız*” (1927) başlıklı yazısında Avni (Başman), yabancı kelime kullanma alışkanlığını, gazete ve mecmualarda aydın kesim denilen yabancı dil bilen kişilerin Türkçe karşılığı olmasına rağmen yabancı kelime kullanmalarını eleştirmiştir. “Alınan kelimelerin % 90’ı lüzumsuzdur. İlim diline ait terimleri alsak içimiz yanmayacak ama hep günlük kullanımlar için kelime alıyoruz.” diyen yazara göre dillerinde karşılığı olmayan kelimelerin köklerini Latince ve Yunancadan türeten Batılılar gibi biz de dilimizi zenginleştirebiliriz. Bazı kelimelerin Türkçe karşılığını “beynelmilel” olmadığı için kullanmayanlara tepki gösteren yazara göre, evrenselliği sadece “telaffuz” ve “şekil” yönüyle değil “mana” yönüyle kavrayabilmeliyiz.

1 Kasım 1928 yeni Türk Harflerinin Kabulü ile Türkçenin sadeleşme devrinde yeni bir dönem başlamıştır. Yeni alfabe Arapça ve Farsça kelimelerin Türkçeye olan yabancılığını daha da ortaya çıkarmıştır. Yazı dili ve konuşma dili arasındaki farkın ortadan kaldırılması dilde sadeleşmenin en önemli amaçlarından biri olmuştur. *Millî Mecmua*’dan Mehmet Mesih “*Yeni Bir İnkılap*” yazısında bu inkılabı bir kültür devrimi olarak görür. “*Kaç yıldan beri büyük inkılaplara yurt olan Türkiye bu sonuncu inkılapla yeni bir varlık daha kazanmıştır: dilini... Şimdiye kadar dilimizde Arap ve Acem kelimeleri büyük bir yer tutuyor ve ona boyunduruk geçirmiş bulunuyordu. Hâlbuki yeni harflerimiz dilimize uymayan bu yabancı kelimelerle uyuşmıyor. Bundan dolayı onları yavaş yavaş içten gelen bir duyguyla, sezişle atacak ve açık,zengin dilimize*

*kavuşacağız*” (1928: 1829) ifadeleriyle temennilerini dile getirmiştir. Yıllardan beri bu inkılabı yapmak için Millî Mecmua çatısı altında Arapça ve Acemce terkipleri atmak ve dilimizde karşılığı olan kelimeleri kullanmamak için büyük bir gayret sarf ettiklerini belirten yazar, şimdiden bunun canlı örneklerini gördüklerini belirtir. Mesela “Tramvay tevakkuf mahalli” yazılı levhaların “ Tramvay Durağı” oluvermesi gibi. Yine *Millî Mecmua*’dan Mahmut Afif, “*Dilimizi Nasıl Türkçeleştireceğiz?* (1928) yazısında Arap harflerinin atılarak Türk harflerinin kabul edilmesi ile harf inkılabının bitmiş olmadığını söyler. Dilimizi yabancı dillerin etkisinden kurtarmanın sistemli bir çalışma ile mümkün olacağını belirtir. Ona göre oldukça yüksek mevkideki kişiler, bu inkılabı esefle bakmaktadırlar. Bu kimselerden bir şey beklenemez. Lisanda kullanılacak kaidelerin hangisinin Türkçe, hangisinin Arapça olduğunu öğretmek oldukça zor olacaktır. Büyüklerin Arapça ve Farsça duydukları, alıştıkları sözlerin Türkçe karşılıklarının yerleşmesi zor olacaktır. Bu sebeple dil inkılabı mekteplerden beklenmelidir. Çocukların mekteplerden öğrendikleri lisan onlara çirkin gelmez; büyüklerde görülen tesir onlarda görülmez. Ancak okullarda sadece Türkçe öğretmek lazımdır. Dilimizde kelime kökleri zengin olduğundan kelime türetmek zor değildir. Ancak bu da kurallar dâhilinde olmalıdır. Bunun için de önce Türkçe gramer kitabı, ve yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını gösteren sözlük gereklidir. Bununla birlikte Anadolu köy ve kasabalardaki ağızlardan yazı dilimize geçmiş kelimeler için ayrı bir lügat oluşturulmalıdır. Şairler, yazarlar haklın kullandığı dili basit gördükleri için dilimiz çalışılıp işlenmemiş ve geri kalmıştır. Halkın dilini kullanarak Arap ve Fars dilinin üstünlüğünü kırmaya çalışanlar Şinasi ve yandaşları olmuşlardır. Oysa Edebiyat-ı Cedideciler Şinasi ve devrindekileri izlemek yerine Arap ve Fars dillerini kullanmışlardır. Bizde lise mezunlarının bile Abdülhak Hamit, Cenap ve Fikret’i lügatsiz anlayamamalarının sebebi budur. Fakat dünyanın en sevilen şairlerinden Göte, Şiller halkın anlayacağı dili kullandıkları için hâlâ okunup anlaşılabilir. Bu da sanatın millî olması ve halk için yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (1928:1821-1823).

Dilde sadeleşme hareketinin öncülerinden Ali Canip (Yöntem), *HayatMecmuası*’nda 1 Kasım 1928 tarihli “*Türkçede Zevk İnkılabı*” yazısında gelinen noktada “Genç Kalemler” ve “Yeni Lisan Hareketini” değerlendirir. Dilde sadeleşmenin aleyhinde olan Cenap Şehabettin ve Süleyman Nazif’in dilde sadeleşme hareketi karşısında duramadıklarını ifade eder. Ona göre kendisinin de içinde bulunduğu harekât ile “*Türk edebiyatının yıllarca bocaladığı fakat neticede o dünyada bir benzeri olmayan acayip dilin ortadan kalktığı, bugün hemen herkesin halkın dilinden ayrılmamaya çalıştığı bir dil ile yazı dilinde yeni bir zevk inkılabı yapılmıştır* (1928: 101).

Falih Rıfkı (Atay) da dil inkılabını Türkçenin geleceği açısından coşkuyla karşılar. *Türk Yurdu*’nda yayımlanan “*Öztürkçe*” (1928) yazısında vaktiyle Arap ve Acem kelimelerini kaideleriyle beraber dilimize alanlar nasıl büyük bir hata yapmışlarsa, bundan sonra Fransız kelimelerin dilimize kendi kurallarıyla girmesine razı olanlar aynı hatayı yapmış olacaklardır. Falif Rıfkı’ya göre Öz Türkçeye öz Türk kelimelerinden ziyade öz Türkçe kurallar, ekler ile varmak mümkün olacaktır.

Çalışma kapsamında incelenen makaleler göstermektedir ki Latin harflerinin kabulüne çeşitli sebeplerle karşı çıkan kimi yazarlar bile Türkçenin sadeleştirilmesi, Arapça ve Farsça terkiplerden, kurallardan kurtarılması, yönünde görüş bildirmişlerdir. Dönemin süreli yayınlarında dilde sadeleşme meselesi, önemli bir dil ve eğitim sorunu oluşturan bir sebep olarak çözülmeyi bekleyen bir konudur.

#### 4.2.3. İmla ile İlgili Görüşler

Türkçenin imlası ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 14’te listelenmiştir.

Tablo 14. İmla ile İlgili Makaleler

1.	Ali Haydar (30 Eylül 1925a). İmla prensibi (kadim imla prensibi). <i>Muallimler Mecmuası</i> , 4, (34), 1497-1502.
2.	Ali Haydar (Ekim 1925b). İmla prensibi 2. <i>Muallimler Mecmuası</i> , 4, (35), 1542-1546.
3.	Ahmet Cevat (20 Eylül 1928a). Fonetik imlaya tevcih edilen itirazlar. <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (95), 3-4.
4.	Ahmet Cevat (27 Eylül 1928 b). Niçin “Q” yu almadınız? <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (96), 2-3.
5.	Ahmet Emin (23 Ağustos 1928). Lahikalar nasıl yazılır? – eklerin yeni harfler ile yazımı, <i>Hayat Mecmuası</i> ,4,(91), 8.
6.	Avni (23 Ağustos 1928a). Yeni harfler hakkında. <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (91), 2-3.
7.	Avni (11 Eylül 1928b). Yeni imlamıza taalluk eden birkaç mesele. <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (98), 3-4.
8.	Avram Galanti (15 Temmuz 1923f). Türkçe imla meselesi. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (80), 285.
9.	Avram Galanti (20 Kasım 1923i). Konuşulan ve yazılan Türkçe. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (88), 442-444.
10.	Cenap Şehabettin (15 Aralık 1925b). Huruf meselesi. <i>İçtihat</i> , (194), 740.
11.	Falih Rıfki (Eylül 1928). Öztürkçe. <i>Türk Yurdu</i> , 2,(22), 1-2.
12.	Hasan Ali (8 Kasım 1928). İmla lügâti münasebetiyle. <i>Hayat Mecmuası</i> ,4, (102), 8.
13.	Hasan Ali (22 Kasım 1928). Bugünün büyük meselelerinden imla lügati hakkında tetkikler, <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (104), 2.
14.	Herkes yeni Türk harflerini bir an evvel öğrenmeye çalışmalıdır (6 Eylül 1928). <i>Resimli Perşembe</i> , 3, (172), 10-11.
15.	Kılıçzâde Hakkı (1 Eylül 1923d). Harflerimiz ve imlamız. <i>İçtihat</i> , 19, (157), 3227-3230.
16.	Latin harflerinin elifbası (15 Mart 1926). <i>İçtihat</i> , 21, (202), 3956.
17.	Latin harflerinin elifbası (15 Nisan 1926). <i>İçtihat</i> ,21, (200), 3022-3023.
18.	Mehmet Sıtkı (31 Ekim 1925a). Sad-dad çivisi (İmla-Yabancı Kelimeler). <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1, (5), 220-222.
19.	Mehmet Sıtkı (30 Kasım 1925b). Sad- dad çivisi (İkilik- imla meselesi). <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1, (6), 263-266.
20.	Mehmet Sıtkı (31 Aralık 1925c).Dad çivisi (İmla meselesi), <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> ,1, (7), 318-321.
21.	Yeni “dad” kavgası (23 Nisan 1927). <i>Resimli Gazete</i> , 4, (190),2.
22.	Yeni imlâda dikkat olunacak noktalar (30 Ağustos 1928). <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (92), 11.
<b>TOPLAM: 22 makale</b>	

1923-1928 yılları arasında incelenen toplam 223 makalede imla sorunu ile ilgili görüşleri içeren 22 makale tespit edilmiştir. Tespit edilen makaleler içerisinde imla sorunu ile ilgili yazıların oranı %9,8’dir.



İmla konusundaki hareket ve girişimler harf devrimiyle de sıkı sıkıya ilişkilidir.

Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinde dilde sadeleşme ve millileşme çalışmaları ve harf meseleleri devam ederken Türkçenin imlası üzerine görüşler de kaleme alınmaya devam edilmiştir. Bu sorun ülkedeki bütün aydınları da yakından ilgilendiren bir konu olmuştur.

Yeni Mecmua'da imla meselesi üzerinde duran yazarlardan Darülfünun müderrislerinden Avram Galanti olmuştur. "*Türkçe İmla Meselesi*" (1923f) makalesinde başka lisanlarda imla ve harf kullanımının iki ayrı mesele iken lisanımızda bu meselenin beraber değerlendirildiğini, yazıyı ıslah etmek amacıyla Arap harfleri yerine Latin harfleri kullanmaya kalkışanlar olduğu gibi; imlayı ıslah etmek amacıyla kalkışanların da bulunduğunu ifade eder. Yazar, Türkçede kullanılan Arap, Acem, Türk kelimelerinin imlalarında sesli bulunmayan kelimelere sesli ilave edilerek yazılıp yazılamayacağını sorgular. Buna karar verebilmek için bu üç lisanın yapısını iyi bilmek gerektiğine karar verir. Dilimize Arap ve Acem'den giren kelimelerin ait olduğu şekliyle yazılması gerektiğini savunur. Türk dilinin ise eski bünyesinde sesli harfler olduğu için Türkçe kelimelere sesli harfler eklenerek yazılmasında bir mahzur yoktur. Ancak Arapça ve Farsça kelimelere sesli harf eklemeye yetkimiz yoktur. Bu konuyu da alfabe meselesi gibi Müslümanların birliği, bütünlüğü açısından ele alır. Bir milletin lisanını bilen o millete karşı bir yakınlık da besler. Arap ve Fars dillerine ait kelimelerin imlasının korunması kültürel, siyasî, ticarî alanlarda bu milletler ile irtibatımızı koruyacaktır. İngilizce ve Fransızca kelimelerin imlalarını hatırd tuttuktan sonra Arapça ve Farsça kelimelerin imlası daha kolaydır.

Avram Galanti "*Konuşulan ve Yazılan Türkçe*" (1923 i) yazısını da gazetelerde gördüğü bazı imla garabetleri üzerine kaleme aldığını belirtir. Türkçeyi telaffuz edildiği gibi yazmak için yabancı kökenli kelimelerin imlasını değiştirmenin yanlış bir yol olduğunu örnekler vererek açıklar. Kelimelerin telaffuzu bir fizyoloji işidir. Harflerin ses olarak çıkması için organlarımızın kuvveti bazılarında tam bazılarında eksiktir. Bu nedenle bazı sesler aşınmış bir şekilde çıkabilir. Bu yolla seslendirme organları sebebiyle kelimenin telaffuzunun bozulması doğal olmayan ve ilim dışı bir yol olur. Bu duruma da örnek olarak "gâib" ve "kâıy" kelimelerini verir. "Gâib" kelimesi "kayıp" olarak telaffuz edilir ve yazılırsa "gıyaben", "tegayyip" gibi kelimeler arasında farklar oluşur ve bu da imlamızda ikiliklere yol açar. Türkçenin istikbali için Türkçe imlayı garip şekillere sokmamak gerekir.

Kılıçzade Hakkı, "*Harflerimiz ve İmlamız*" (1923d) makalesinde dilde ve imlada sadelikten yana tavır koyar. Türkçe öğrenirken Arap ve Acemceyi de öğrenmek, o dillerin kurallarına da vâkıf olmak zorunda kalışımızı eleştirir. Bunu bir külfet olarak gören ve sorgulayan yazar, kendisinden kelimeler aldığımız dillerin sesli harfleri olup olmadığına dikkat etmektense, en doğrusunu yaşayan dile, Anadolu köylüsünün diline dikkat etmek olarak görür. Arapçadan aldığımız isimler ve kelimeleri Türk çocuğu okurken kendi ana dilinde ne boğaz yırtan harfler, ne de idgâm olmadığı için farklı okuyup yazacaktır. Farklı dillerden aldığımız kelimelerdeki sesli ve sessiz harflere göre

imlamızı uydurmak lisanımızı Türkçe olmaktan çıkarır. Yazara göre başkalarına benzemeye çalışmamız kâfidir, bundan sonra harflerimizle, telaffuzumuzla, sarf ve nahvimizle, edebiyatımızla Türk olmaya çalışmalıyız.

*İçtihât Mecmuası*’nda Cenap Şehabettin, “*Huruf Meselesi*”(1925 b) yazısında Türk imlasında yapılan en büyük hatalardan biri olarak lisanımızın ihtiyaçlarını dikkate almaksızın Arap harfleriyle Türkçe yazmak istememizi görür ve çeşitli engellerle karşılaştığımızı belirtir. Cenap Şehabettin Türkçede imla sorununu şöyle dile getirir: Türkçe sâmitleri (sessiz harfleri) itibariyle pürüzlüdür, makul ve makbul bir alfabede her ses için yalnız bir harf bulunmak lazım gelirken bizimkinde şivemize nazaran aynı ses için iki üç harf vardır. Bazı tadilatlar ile okuma kolaylaştırılrsa bile bütün müşkülâtı ile imla meselesi kalır. Bu sebeple kolay okuyan çocuklarımıza yazmayı öğretmek için uzun yıllar sarf ederiz. Bu durumda sadece imlada değil harflerin oluşumunda da güçlükler ortaya çıkar. Kelime başında, ortasında ve sonunda bulunmasına göre veya farklı harflerle beraber oluşuna göre harflerimizin üç, dört şekil aldığı görülür. Bu özellik de şekil itibariyle harflerimizin adedini yüzden fazlaya çıkarmaktadır. Bunları öğrenmek ve doğru şekilde resmetmek de oldukça zahmet vericidir. İmla sorununun çözümünü de bir iki harf ilave ile Latin harflerindedir, hiç olmazsa sorunların onda dokuzu çözümlenmiş olur.

Hayat Mecmuası’nda Harf İnkılabı’nın hemen öncesinde yayımlanan ve Dil Encümeninin raporunu içeren yazı, Türkçenin imlasının geldiği durumu gözler önüne sermektedir (1928:1):

Esas itibariyle Türk dilinin kurallarını içermesi gereken gramerimizde harfler sırf Arapçaya, Farsçaya ve nihayet Türkçeye mahsus kısımlara ayrılırdı. Elif lamalı terkipleri okutup yazdırmak için kamerî ve şemsî harfler öğretilir, vasıl kaideleri ezberletilirdi. Aynı mahrece ait olup mütecanis denilen harflerin birer birer hangi kelimelerde kullanıldığını talim için senelerce imlâ yazdırılır ve bütün mesaiye rağmen liselerden çıkan talebenin bile “ha” yı “hı”dan, “se” yi “sin” veya “sad”dan ayırması temin olunamazdı. Gerçi Türkçe kelimelerin çoğu sesli ile yazılırdı, fakat sekiz vokal sesimize karşılık ancak dört işaretimiz vardı; esasen hem sedasız harf olarak kullanılan hem Arapça ve Acemce kelimelerin uzun hecelerini yazan işaretlerin üç tanesi üzerine bir de Türkçenin zengin vokal sisteminin edası yüklenmiştir. Bu üç harf (elif, vav, ye) aynı zamanda hemzenin de kürsüsü idi ve bizim fonetiğimizce mahreci mevhum olan bu Arap harfinin imlası için ondan ziyade kaide öğretilirdi. Ya henüz lisandan atılmayan elif maksureli kelimeler, ya onların elif lamalı veya hemze-i vasıllı kelimelere ilavesiyle teşkil eden mürekkep kelimeler... Bütün bunların öğretilmesi de öğrenilmesi de gayet çetin şeylerdi... Büsbütün sâitsiz olarak başlayan bizim Türkçe imlamızın (yani Garp Türkçesi imlasının) tarihî tekâmülü bizi hakikî bir imla anarşisine sevk etmişti. Eski yazı ve imla sisteminin millî fonetikle tevafuksuzluğuna lisanımızın ruhuna nüfuz eden kalem erbabının gittikçe sâitli bir imlaya temayül ettiğine delalet etmektedir. Fakat sâit olarak kullanılan harflerin kifayetsizliği, lisan tahsilinin daima köhne klişeleri makbul sayan resmî imladan mülhem kurallara tabi olması, tamamıyla kıyasi derecede kullanılan Arap şekillerinin ister istemez hecaî imlada devam etmesi Türkçenin imlasında sistem birliği vücuda getirmeye ve sâit sistemini ayırmaksızın kelime ve lahikalarda tatbik etmeye mani teşkil ediyordu.

Rapora göre Latin harflerinin kabulüyle Arap şekillerinin yazımızda yapı olarak kalıplarını kırmak ve kökeni ne olursa olsun sözlüğümüze dâhil bütün kelimeleri aynı fonetik imla sistemine tabi tutmak imkânı oluşacaktır. Bu ifadelerden anlaşılıyor ki yapılacak inkılabın lüzumu ve önemi layığıyla takdir edilecektir. Hiç kuşkusuz en önemli görev hiçbir kargaşalığa meydan vermeyecek bir program ile uygulama sahasına atılmak ve her vicdanda bu imanı kuvvetlendirmektir.

*Hayat*'ın Ağustos 1928 sayısında Dil Encümenin harfler üzerine verdiği rapora binaen kaleme alınan yazılara yer verilmiştir. Avni (Başman) Bey'in "*Yeni Harfler Hakkında*" (1928 a) yazısı komisyonun aldığı kararları onaylayıcı bir özellik gösterir. Yazar bazı önerilerde de bulunur. Örnek olarak bazı Arapça ve Farsça kelimelerde kullanılması zarurî olan (med) işareti için alfabemize (‘) işaretini önerir. Yine Arapça ve Farsça kelimelerde bazı (kaf), (kef), (sağır kef) ve (lam) harfleri için de yeni işaretler bulmak gerektiğini dile getirir. Latin harflerinin bu şekli ile kabulünün Türkçe yazıyı Batı lisanlarından pek az farklı hâle getirdiğini belirtir. Bazı harflerin tadilinden sonra yabancı dillerde o harflerle yazılan kelimeleri, eğer o yabancı lisanı biliyorsak doğru okumamızı, bilmiyorsak kendi kurallarımıza göre okumamızı tavsiye eder. Avni Bey'e göre bu durumda yabancı dillerin yazılması ve yabancıların Türkçeyi okumasındansa, Türkleri ve Türk dilinin hakikî ihtiyacını düşünmek asli olandır.

Ahmet Cevat, "*Fonetik İmlaya Tevcih Edilen itirazlar*" (1928 a) makalesinde eski imlamızdaki sistem ikiliğini eleştirir. Yeni yazı ile her kelime, edat ve ekin sesli harfler ile yazılacağını müjdelir. Ahmet Cevat Bey'e göre bazı kelimelerde sesli kullanıp bazılarında kullanmamak, bir sesi kendi harfiyle yazmayıp ona yakın bir harf ile yazmak, uzun senelerden beri değişen bir sesi eskisi gibi yazmaya devam etmek bir imlayı kusurlu hâle getiren özelliklerdir. Medenî milletlerin dillerinin imlası mantıklı ve tedrisi kolaydır. Bizde de yeni yazının ve yeni metodun yarattığı imla eski kusurları temizleyecektir. Yeni imlamıza yapılan itirazlardan biri de karışıklıklara sebebiyet vermesidir. Fakat her dilde eş sesli kelimeler vardır, bunların varlığı insanları konuşmak ve anlamaktan men etmez. Her kelimenin imla bakımından bir şahsiyet sahibi olması arzu edilir fakat dildeki bazı kelimelerin aynı imlaya sahip olmasında bir sakınca yoktur, cümle içinde anlamları anlaşılır. Eski imlamızda yazılışı aynı, anlamı farklı birçok kelime vardır fakat yeni imla ile bu kusur ortadan kalkmaktadır. Artık "Şükrü şekeri yedi.", "Hüsnu, Hasan'ı hissini söylemeye davet etti." gibi cümleler karışıklık olmadan yazılabilecektir. Böylece önceden karıştırılan kelimelerin yerine Arapçalarını kullanmak ("ekmek" yerinen "nan" gibi) veya bir kelimeye keyfi surette iki imla vermek gibi garabetler de ortadan kalkmış olacaktır.

Yeni imlaya yapılan itirazlardan biri de kelimelerin soyut hâllerinde imlanın farklılık göstermesidir. Ahmet Cevat bu durumun bir kusur olmadığını, eski imlada da aynı durumun olduğunu belirtir. Çekim esnasında asli seslerini muhafaza eden hiçbir Avrupa lisanı da yoktur. Eski imlamızda da ne isimler ne fiiller asli unsurlarını muhafaza etmezlerdi. "Parmak" ismini aynen muhafaza ederek "parmakın, parmakı" yazmadığımız gibi. Eski imlada çekimlerde (k,g), (t,d), (ç,c), (p,b) seslerini kendi harfleriyle yazmaya bir eğilim vardı. (fevad, inad, ihtiyac gibi) Yeni yazı ile inat ile

kanat; Arap ile çorap farksız olarak Türkçeleşmiştir. Bu sayede hem imla hem çekim sistemi birleşmiştir.

Yeni imlanın yadırganan bir diğer yönü de basmakalıp ekleri tamamıyla kırmasıdır. “Dır” edatı ve “di” geçmiş zaman eki basmakalıp yazılıştan kurtularak yeni imla ile hem farklı yazılacak ve telaffuz edilecek hem de aynı işlevi görecektir. (geldi, aldı, buldu, güldü, uçtu gibi; evdir, sudur, ettir, kuştur gibi) Bu küçük kalıpların dilimizde muhafaza edilmemiş olması imlamızda anarşiyi doğuracak unsurlardan birini devre dışı bırakmıştır.

Ahmet Cevat, “*Niçin Q’yu Almadınız?*” (1928 b) yazısında K ile Q harfinin beraber alınması ile yazımızdaki müşkülâtın ortadan kalkacağını savunanlara cevap verir. Lisanımızın şekliyle son derece alakadar olan bu damak sesinin gayet basit bir işaretle temsil edilebilmesini lisan için büyük bir fayda olarak görür. Kalın ve ince seslerle telaffuz ettiğimiz bu damak sesini alfabe de iki harfle temsil etmek ilmen büyük bir hata olurdu ve lisanımızın fonetik bünyesini yanlış tahlil etmiş olurduk.

Avni (Başman), “*Yeni İmlamıza Taalluk Eden Birkaç Mesele*” yazısında yabancı kelimelerin yeni harflerimizle kendi imla kurallarımıza göre yazılması fikrini “Türkçeye yeni bir ecnebi kapitülasyon” olarak değerlendirir. Avni Bey’e göre Türkçeye mal olmuş yabancı kelimelerin aslî imlâlarının muhafaza edilmesi hiç doğru olmaz. Öncelikle yabancı kelimeler iki sınıfa ayrılmalıdır. Bunlardan lokomotif, karikatür, ideal, futbol, traktör... gibi dilimize mal olanların aslî imlâlarını muhafaza etmek lüzumsuz ve zararlı olur. Bir diğer grubun durumu da Türkçeye layıkıyla yerleşmemiş terimlerin, tabirlerin yabancı dil bilen okurlarca da anlaşılması için kelimenin yabancı karşılığının aslî imlası ile yazılması gerekliliğidir. Örnek olarak İntiba (İmpression) gibi. Avni Bey’in dile getirdiği bir nokta da dilimize henüz yerleşmemiş ve yerine Türkçe bir kelime bulma ihtimalinin olduğu kelimelerin Türk kılığına sokularak lisana alınmasıdır. Mesela İngilizce “Standard” kelimesine Türkçe yazılarda rastlıyoruz. Bu kelime henüz tamamıyla yabancıdır. Onun için “İstandart” şeklinde yazımı doğru olmaz. Bu şekilde mahiyeti değişir ve ne demek olduğunu anlamak zorlaşır. Yabancı kelime dilde hiç olmazsa bir zümrenin lehçesine tamamen mal olana kadar aslî şeklini korumalı, ancak büsbütün millileştikten sonradır ki kalıbını Türkçeye uydurup Türk şeklini almalıdır. Özel isimlerde ise uluslararası yazım kuralları geçerli olmalıdır. İngilizce “*Tayms*” gazetesinin imlası “*Times*”dır. Bunu Fransızlar da aynen bu imla ile yazarlar. “*Byron, Churcill*” gibi bazı isimleri bizim kaidelere göre okumak garip düşse de imlaların muhafaza edilmesi, telaffuzun okuyucuya bırakılması yegâne yoldur. Ancak bu şekilde bir bütünlük teşkil eder ve hiç olmazsa ansiklopedi ve sözlüklere müracaat yolu açılmış olur. Avni Bey, son olarak Dil Encümeninin bu meseleleri bir karara bağlaması gerektiğine dikkat çeker.

Mehmet Stkı Bey, *Muallimler Birliği Mecmuası*’nda dilde ikilik ve imla meselelerine dikkat çektiği “*Zâd (Dâd) Çivisi*” (1925) başlıklı yazı dizisi ile görülür. Yıllarca süren ض harfi “*zad*” mı yoksa “*dad*” mı okunacaktır tartışmalarını faydasız bulan yazar, yazı dizisine de bu başlığı vermiştir. Yazısında yabancı kelimelerin

dilimize nasıl girdiğini inceler, bunun zarurî hatta çok doğal olduğunu belirtir. Dil, her şeyden önce sosyal bir konudur ve ikilik kabul etmez. Arap'ın şivesiyle, Acem'in lehçesiyle Türk'ün gırtlığını uzlaştırmaya çalışanlar zararı memlekete dokunan ikiliği meydana çıkarmışlar ve dili, dini ayrı düşmanlardan fazla kötülük etmişlerdir. Öz Türk'ün malı olan bazı yabancı kelimelerin bile yabancılara dillere yüklendiğini, “ümit” kelimesi örneğinde verir. İranlılar bizden aldıkları “umut” kelimesini “namîd, nemîd, nevmîd” gibi kalıplara sokabilmişlerdir. Hâlbuki Türk türetmesine ve kurallarına göre “ummak” mastarının türemişleri dört yüzü geçer. Mehmet Sıtkı Bey'in verdiği örnekler, ikilik meselesinin sadece dilde değil, bilgi ve düşüncede de aranması gerektiğine işaret eder.

Mehmet Sıtkı Bey'e göre imla dilimizin kalbidir. Notalar nasıl nağmelerin, seslerin tam bir ifadesi olmaya çalışıyor ve başarıyorsa, imla da bağlı olduğu dilin şekil ile, hendesi ile ifade edilecektir. İmla meselesinde akla ve gerçeğe uygun bir sonuca gitmek için seslerin konumunu iyice tayin etmek ve “tasavvutî ve mantıkî”(sesleme, fonetik ve mantıkî) imla yolunu benimsemek en ideal yol görünmektedir. Yani dildeki her sesin yazıda ayrı bir harfle gösterildiği ortak söyleyişi temel alan bir imla anlayışına işaret eder.

Falih Rıfki (Atay), *Türk Yurdu*'nda yayımlanan “*Öztürkçe*” (1928) yazısında dilde sadeleşme ve millileşme konusunun yanı sıra kelimelerin millileşmesine zorluk çıkaracak uygulamalardan kaçınılması gerektiğine değinir.. Falih Rıfki yazısında, dilimize Arapça ve Farsçadan geçen ve kullanılan kelimelerde uzatma işaretlerini kullanmak gerektiğini vurgular.

Latin harflerinin kabulünden sonra harflerimizin imlasının Türk halkına tanıtılması, öğretilmesi maksadıyla pek çok yazı yayımlanmıştır. Hayat Mecmuası bu yayınların başında gelmektedir. Ağustos 1928 tarihli “*Yeni İmlada Dikkat Olunacak Noktalar*” yazısında sessiz harflerdeki değişimlere değinilmiş, imlamızın söylendiği gibi yazıldığı hatırlatılmıştır. Ahmet Emin, “*Lahikalar Nasıl Yazılır?*” (1928) makalesinde herkesin yeni yazıyı çabuk ve doğru öğrenmesi temennisinde bulunarak bazı eklerin imladaki özelliklerine değinmiştir. Harfler ve imla hususundaki konulara *Resimli Perşembe*'de “*Herkes Yeni Türk Harflerini Bir An Evvel Öğrenmeye Çalışmalıdır*” (1928) ve *İctihat Mecmuası*'nda “*Latin Harflerinin Elifbası*” (1928) yazılarında da rastlanır.

#### 4.2.4. Dil-Etimoloji ile İlgili Bulgular

Türkçenin etimolojisi, kelimelerin kökeni ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 15'te listelenmiştir.

Tablo 15. Dil-Etimoloji ile İlgili Makaleler

1.	Avram Galanti. (25 Nisan 1923 b). Kullandığımız Türkçe yazının menşei. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (41),283-285.
2.	Avram Galanti. (15 Şubat 1923 a). Ümmet ve millet kelimeleri. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (70), 59.
3.	Avram Galanti. (15 Mayıs 1923 c). Türk etimolojisi için. <i>Yeni Mecmua</i> , 4, (76),206.
4.	Avram Galanti. (2 Ağustos 1923 g). “Padişah, paşa, ağa, bey” kelimelerinin menşei. <i>Yeni Mecmua</i> ,4, (81), 303-305.
5.	Ayaz İshaki. (Eylül 1925 a). Bütün Türklerde bir Türk dilinin vücuda gelmesi mümkün müdür? <i>Türk Yurdu</i> , 3, (13), 48-56.
6.	Ayaz İshaki (Kasım 1925 b). Bütün Türklerde bir Türk dilinin vücuda gelmesi mümkün müdür? <i>Türk Yurdu</i> , 3, (14), 148-153.
7.	Cenap Şehabettin. (27 Ağustos 1925 a). Lisanımızın ihtiyaçları. <i>Servet-i Fünun</i> , 1515,227-230.
8.	Cenap Şehabettin. (15 Mart 1927 a). Müteradifler. <i>Güneş Mecmuası</i> , (6), 12.
9.	Cenap Şehabettin. (1 Nisan 1927 b ). Müteradifler. <i>Güneş Mecmuası</i> , (7), 14.
10.	Cenap Şehabettin (15 Nisan 1927 c). Müteradifler, <i>Güneş Mecmuası</i> , (8), 11.
11.	Hamit Zübeyir.(27 Aralık 1923). Macaristan’daki Türkoloji terakkiyatına atf-ı nazar. <i>Millî Mecmua</i> , (4), 71-72.
12.	Hamit Zübeyir. (28 Şubat 1926). Türk lisanının en eski hatıraları. <i>Muallimler Birliği Mecmuası</i> , 1, (9), 408-412.
13.	Hamit Zübeyir. (Kasım 1928). Türklerin bugüne kadar kullandığı yazılar. <i>Türk Yurdu</i> , 2 (22), 11 (205).
14.	Hasan Cemil. (Eylül 1928 a). Lisan ve edebiyat. <i>Türk Yurdu</i> , 2 (22), 10 (204), 3-5.
15.	Hasan Cemil. (3 Kasım 1928 b). Lisan ve edebiyat. <i>Türk Yurdu</i> , 2(22), 11(205), 31-33.
16.	Mehmet Fuat. (27 Aralık 1928). XVI. Ve XIX. asırlarda Türkçenin tekâmülü. <i>Hayat Mecmuası</i> , 5, (109), 82-83.
17.	Sadri Maksudî (1924). Eski Türklerde dil ve hars birliği. <i>Türk Yurdu</i> , 2,396-408.

**TOPLAM: 17 makale**

İncelenen toplam 223 makalede Türkçenin tarihi, etimolojisi ile ilgili toplam 17 makale tespit edilmiştir. Bu yazıların toplam makale sayıları içindeki oranı % 7,6’dır.

Dilde sadeleşme hareketiyle beraber Türk dilinin tarihi gelişimi, Türk dilinin menşei, etimolojisi gibi sahalarda yazılar kaleme alınmaya başlanmıştır.

*Yeni Mecmua*’da Darülfünun profesörlerinden Avram Galanti’nin Türk dilinin tarihine ve kelimelerin kökenine ilişkin yazılarına rastlanır. Mayıs 1923 tarihli “*Türk Etimolojisi İçin*” yazısını etimolojinin önemini göstermek için kaleme aldığını belirtir. Tarihe yardımcı bilimlerden biri olan etimoloji, milletlerin komşularıyla siyasî, toplumsal, iktisadî, ahlakî münasebetlerini tespit etmeye yarar. Türk dilinin tarihiyle meşgul olanların etimoloji ile de ilgilenmeleri ve Türklerin komşularının dillerine de vâkıf olmaları zarurîdir. Bu bağlamda eski Türkçe etimolojisi için Çince ve eski Acemce; yeni Türkiye Türkçesi etimolojisi için de Arapça, Farsça, Arâmice (Süryânice) ve Yunanca lazımdır. Makalenin devamında “Irak Halk Türküleri”nde Türkçe olduğunu iddia ettiği kelimelere örnekler verir.

“*Kullandığımız Türkçe Yazının Menşei*” (1923b) makalesinde kullandığımız alfabenin Arap yazısı dolayısıyla “Kenanca” olduğunu belirtir. Bu yazının Göktürk, Uygur ve Arap yazısıyla olan ilgisini inceler. Kelimelerin etimolojileri üzerinde durduğu yazılardan biri de “*Ümmet ve Millet Kelimleri*” (1923 a) yazısıdır. “Ümmet ve

Millet” kelimelerinin Meşrutiyet’ten sonra dilimize girdiğini bu kelimelerin etimolojilerinin bilinmemesi nedeniyle doğru anlaşılmadığını ve çoğunlukla da yanlış kullanıldıklarını belirtir. Menşelerinin Sâmi lisanı olduğunu belirtir ve kökenlerini tahlil eder. Galanti’ye göre “millet” kelimesi dinden ziyade lisanı ve bit-teşmil bir lisanı tekellüm eden bir grubu ifade eder. Bu iki kelime aynı anlamlarda kullanılsa ve dilimizde belirli bir kuralı olmasa da ilim sahasında farklılıklarının ortaya çıktığı hoş bir ayrımı vardır. “*Padişah, Paşa, Ağa, Bey Kelimelerinin Menşei*” (1923g) yazısında ise adı geçen kelimeleri morfolojik olarak araştırır ve günümüze kadar geçirdiği değişimlere değinir. Çokça kullanılan bu kelimelerin Sümer, Babil, Acem ve Yunan dilleri ile ilişkisini açıklar.

Cenap Şehabettin, sözlükleri, dilimiz için önemli bir ihtiyaç olarak görür. “*Lisanımızın İhtiyaçları*” (1925 a) yazısında lisanımızın, tasfiye ve ikmal edilerek bir sözlükte tespit olunduktan sonra beş-altı çeşit lügat kitabına ihtiyacımız olduğunu belirtir. Yazarın ilk teklif ettiği sözlük “Müteradifât Kamusu” dur. Cenap Şehabettin, müteradifler için “*aslî manada birleşmekle beraber her biri tazammum ettiği bir kayd-ı esnaflî ile diğerinden ayrılır.*” (1927a:12) ifadesini kullanır. Malumdur ki ister maddiyatta ister maneviyatta olsun her fikri her cümleyi ifade eden genel bir kelime ve o kelimenin etrafında gelişen başka kelimeler vardır. Mesela “serpuş” kelimesi genel bir ifade iken, “take, fes, şapka, külah, kalpak, kavuk” gibi ifadeleri de içerisine alır. Yine aynı şekilde “hükümdar” kelimesi “kral, şah, mikado, imparator, emir, hakan” gibi kelimeleri de içerir. Böyle kelimelere “müteradifât” denir. Her medenî milletin çeşitli müteradif sözlükleri vardır, biz henüz bundan mahrum bulunmakla beraber, bu eksiklik giderilmedikçe meramımızı tebliğ ettiğimizden emin olamayız. Yazar müteradif sözlüğünün faydasını şöyle izah eder: “*Müteradifler, bazen yeni kelimeyi inhisar eder: Mesela ‘hamd’ ile ‘şükür’ gibi. Bunlardan bahsederken müteradifât kamusumuz bize öğretecek ki ‘Hamd’ için bir lafza nail olmak meşrut (koşul) değildir, bilakis ‘şükür’ için meşruttur ve illâ tehekküme (alay ve eğlenme) mahmul olur. Hamde nispetle şükürün hususiyeti vardır, behemhâl bir lafza, bir inama, bir ihsana mukabil irad olunur; hamd ise ancak hayır addettiğimiz bir hâl karşısında eda edilir*” (1925 a). Müteradifât yalnızca Arapça kelimelere mahsus değildir. Türkçemizde de mesela “yüce” ile “yüksek” kelimeleri arasında anlam farkı bulunduğu gibi, “ürkmek”, “korkmak”, “yılmak”, “tiksinmek”, “iğrenmek” kelimeleri de müteradif olup aralarında anlam farkı bulunur. Bu konu üzerinde önemle duran Cenap Şehabettin, müteradifler üzerine *Güneş Mecmuası*’nda üç seri yazı yazar. Yazar, “*Efkâr ve hissiyatımızı ifade için zengin bir lehçeye ne kadar muhtaç isek, efkâr ve hissiyatımız ânânatını (gelenek) ve gizli farklarını tebliğ için de müteradiflerin fark ve manasını bilmeye o kadar muhtacız*” (1927a) der. Müteradif kelimelerin çokluğunu lisanımızdaki zenginliğin göstergesi olarak gören yazar, Fransızcada aynı anlamda kullanılan iki kelimenin bile olmayışına dikkat çekerek bizde pek çok müteradif bulunmasına rağmen bunların farklı anlamlarını tam olarak kullanmadığımızı belirtir. Müteradiflerimizin araştırılması, farklılaşan anlamlarını ortaya konulması gerektiğini belirten Cenap Şehabettin, serinin devam yazılarında çeşitli müteradif kelime örnekleri verir ve anlam ilişkilerini açıklar.

Cenap Şehabettin müteradifât kamusundan başka “elfaz-ı müteşahibe”, “kamus-ı ezdad” (zıt anlamlı) ve “elfaz-ı metrûke kamusu” (terk edilmiş, unutulmuş kelimeler) lazım olduğunu belirtir. Her lisanda olduğu gibi bizim lisanımızda da manaları muhtelif iken şeklen birbirini andıran kelimeler vardır ki kullanımda bizi yanıltırlar. Bu durumda “elfaz-ı müteşahibe kamusu”na ihtiyaç duyulurken bir şeyin hakikatini araştırırken de “tahlilî kamus-ı iştikak” a ihtiyaç duyarız. Artık kullanılmayan, terk edilmiş kelimeler için “elfaz-ı metruke kamusu” ile eski kütüphanelerimize nüfuz edebiliriz. Yazar, bu çalışmaları vücuda getirdikten sonra “*Bugünkü hayatımıza layık ve şerâit-i medeniyyeyi câmi bir lisanımız var, diyebiliriz.*” (1925a) der. “*Hâlihazırda lisanımız lehçe itibariyle gayet fakir, kavâid itibariyle korkunç bir manzara-i iğtişaş (kargaşa), kıraat ve kitabet itibariyle içinden çıkılamayacak berzah hâlinedir*” (1925a) ifadeleriyle Türkçenin o günkü durumuna dikkat çeker.

Türkoloji biliminin gelişimi ve Dünya çapında yaşanan bu bilime ait gelişmeler Türkiye’de de bu alana dair ilgiyi arttırmış, farklı ülkelerde yapılan çalışmalar merak konusu olmuştur. Hamit Zübeyir, *Millî Mecmua*’da “*Macaristan’daki Türkoloji Terakkiyatına Atf-ı Nazar*” (1923) makalesinde Macar ve Türk dilleri ilişkisine dikkat çeker. Macarcada kullanılan ziraat ve hayvan yetiştiriciliğine ait Türkçe kelimelerin yaklaşık 1500-2000 sene önce Türkçeden geçtiğini belirtir. Ünlü Türkologların Türk-Macar dili karşılaştırmalarına yer verir ve Macarcadaki Türkçe kelimelerin ödünç alınan kültür kelimeleri olduğu fikrinin ispat edildiğini belirtir. Hamit Zübeyir, *Muallimler Birliği Mecmuası*’nda yayımlanan “*Türk Lisanının En Eski Hatıraları*” (1926) makalesinde Türk dilinin en eski hatıralarının Macarcaya geçmiş kelimelerin oluşturduğunu söyler. Macarcaya eski Bulgar Türkçesinden alınmış kelimeler, Türkçenin en eski hatıralarıdır. Dil karşılaştırmalarıyla Macarcanın en eski şekilleri tayin edilecek olursa Bulgar Türkçesinin o zamanki şekli bulunmuş olur. Macaristan yalnız coğrafi isimler arasında pek çok Türkçe isim olduğuna dikkat çeken yazar, Macar lisanının, bu dildeki Türkçe kelimelerin incelenmesi açısından zengin bir edebiyat olduğunu söyler.

Mehmet Fuat, “*XVI. ve XVII. Yüzyılda Türkçenin Tekâmülü*” (1928) makalesinde on altıncı asırda Osmanlı’da maddî, manevî bütün müesseselerde göze çarpan gelişimin dil ve edebiyatta da kendini gösterdiğini söyler. Bu asır yalnızca Bakî ve Fuzulî gibi şairler yanında pek çok edipler, müellifler, tezkireciler yetişmiş; Anadolu Türkçesi bu asırda büyük bir imparatorluğun ilim ve sanat lisanı olmak haysiyetiyle, Arap ve Acem kültür ve lisanları ile rekabette büyük bir başarı göstermiştir. Mehmet Fuat, on yedinci asırda yetişen, Türkçenin Farsçaya üstünlüğünü gösteren gazeller, kasideler kaleme alan şairlere örnekler verir. Bu dönemde Farsçanın Türkçeye edebî lisanda üstün olduğu hakkındaki inanışları ve denemeleri, (Dördüncü Murat’ın Farsça olarak yazdırdığı Şehinşahname adlı eser gibi) genel bir cereyanın neticesi olarak değil, şahsî bir heves olarak görür. O devirde Türk nazım dili, Acem unsurlarıyla çokça karışmış olmakla beraber, Nefî gibi büyük üstatların ve değerli takipçilerinin himmetiyle eda ve ahenk itibariyle Acem dilinden geri kalmayan klasik sanat dairesinde olgunluğa erişmiş bir dildir. Veysî ve Nergisî’nin elinde edebî nesir sahte ve tatsız bir hâl almakla beraber,



evliya Çelebi ve Naima'nın eserlerinde eski, sade, tabii, külfetsiz yazış geleneği devam etmekteydi.

Onyedinci asır sonları ve on sekizinci asırda da klasik Türk nazmı gelişip çeşitlenmiş, günlük hayattan alınan mevzulara sık sık tesadüf edilmiştir. Bu dönemde klasik şairlerimizden Nedim'in hece vezni ile şarkı yazması halk edebiyatı ve halk zevkinin yukarı tabakalara kadar ulaştığını gösterir. Mehmet Fuat on dokuzuncu asırda ise lisanda sadelik lüzumunu hatta halk edebiyatının kıymet ve önemini ilk defa açık ve kati surette öne süren vakanüvis Esat Efendi'den bahseder. Türk, Arap ve Acem lisanlarının edebiyatına her manası ile vâkıf olduğunu çeşitli eserleri ile gösteren bu kişiyi Tanzimat'tan önce millî lisan ve edebiyat cereyanının adeta ile temsilcisi gibi göstermenin yanlış olmadığını belirtir.

Türk dünyasında ortak bir Türk dilinin kullanılmasından yana olan *Türk Yurdu Mecmuası* bu minvalde yazılara sahne olmuştur. Sadri Maksudî'nin "*Eski Türklerde Dil ve Hars Birliği*" (1924), makalesinde Orta Asya Türklerinde aynı dilin konuşulduğunu, Hazarların Türk olduğunu ve dillerinin Türkçeye benzerliğini belirtir. On üçüncü asra kadar Türk dünyasında dilde ve kültürde birlik olduğunu ancak bu birliğin Cengiz Han'ın fetihleriyle bozulduğunu, daha sonra birlik sağlansa da Cengiz Han'ın "Türk" adını sildiğini söyler.

Ayaz İshaki, "*Bütün Türklerde Bir Türk Dilinin Vücuda Gelmesi Mümkün müdür?*" (1925) makale dizisinde bu soruya olumlu yanıt verir. Türkçülerin ortak gayesini Türk birliğini, bütün Türk kabilelerine şamil bir medeniyet ve umumî bir kültür meydana getirmek tarzında ele alır ve yapılması gerekenleri sıralar. Ona göre yapılması gerekenlerin başında bir akademi meydana getirilmelidir. Bütün Türk kabilelerinin dil uzmanlarından, ediplerinden oluşan bir dil encümeni oluşturulmalıdır. Neşriyatta bulunacak bir heyet teşkil etmelidir. Bütün Türk kabilelerine hitap eden tarih, coğrafya yayımlanmalı, orta mekteplere ders kitapları basılmalıdır. Türkçülüğün esaslarını tanıtan günlük veya haftalık gazete yayımlanmalıdır. Türkiye devleti diğer Türkleri temsil etmeli ve onlar adına söz sahibi olmalıdır.

#### **4.2.5. Latin Harflerinin Kabulü ve Sadeleşme Hareketinin Türkçe Eğitime Etkisi İle İlgili Görüşler**

Latin harflerinin kabulü ve Türkçenin sadeleşmesinin Türkçe eğitime etkisi ile ilgili tespit edilen makaleler Tablo 16'da listelenmiştir.

Tablo 16. Latin Harflerinin Kabulü ve Dilde Sadeleşmenin Türkçe Eğitime Etkisi ile İlgili Makaleler

1.	Ali Haydar (10 Nisan 1924 b). Arap ve Latin harfleri. <i>Millî Mecmua</i> ,1, (12), 186-187.
2.	. A.T. (15 Mart 1925 b). Dilimize dair. <i>Muallimler Birliği (Bolu, Altın Yaprak)</i> ,1, (2), 8-9.
3.	Celil (15 Şubat 1925). Teftiş esnasında bir ders. <i>Yeni Fikir</i> , 1, (4), 12-16.
4.	Ayaz İshaki(Şubat 1926).Arap ve Latin elifbalarını mukayese. <i>Türk Yurdu</i> ,3, (16), 421-432.
5.	İbrahim Alâeddin (6 Eylül 1928). Yeni harflerin tedrisinde usul. <i>Resimli Gazete</i> , 5, (266),2.
6.	Kâzım Nami (31 Ağustos 1923). Türkçe meselesi. <i>Anadolu Terbiye Mecmuası</i> , 2, (11), 13-16.
7.	Mehmet Emin(16 Ağustos 1928 b). Harf inkılabı maarif seferberliğidir. <i>Hayat Mecmuası</i> , 4, (90), 1.
8.	Yazımız ve Yeni Türk Harfleri (15 Nisan 1926). <i>Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)</i> , 1, (2). 19-21.
<b>TOPLAM: 8 makale</b>	

İncelenen toplam 223 makale içerisinde Latin harflerinin kabulü ve dilde sadeleşme hareketinin Türkçe eğitime etkilerine değinen 8 makale tespit edilmiştir. Bu oran tüm makalelerde % 3,5' e denk gelmektedir.

Latin harflerinin kabulünün Türkçe eğitime etkisi ve faydaları pek çok süreli yayında eğitimciler tarafından dile getirilmiştir. *Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)*, “Yazımız ve Yeni Türk Harfleri” başyazısında Latin harflerini, okuma ve yazma usullerinin kolaylıkla öğrenilip öğretilmesi ve her yazılan kelimenin doğru okunabilmesi yönüyle takdir etmiştir (1926: 19-21):

1. Okumak ve yazmak usullerinin büyük adamlara ve küçük çocuklara tarz-ı tarifi ve talimi pedagoji nokta-i nazarından ayrılmaktadır. Vatanımızdan cehaleti kaldırmak ve milletimizin dimağını muğlak kelimeler vücuda getiren harflerle yormayarak seri talim ve okumaya alıştırmak için yeni Türk harfleri kabul edilmelidir.
2. Yazılan ve okunan yazılarda noktaların noksanı veya harflerde hareketin yokluğu sebebiyle anlam yanlışlıkları görülemeyeceği gibi tahrirat-ı resmiye de tahrif ve tebdiller yapmak mümkün olmayacağı ve okumayı fenni bir tarzda itiyat ettireceği hesabıyla yeni Türk harfleri milletimize lazımdır.
3. Güzel yazı yazmayanlar da yeni Türk harfleri ile muntazam yazı yazabileceklerdir. Çünkü kullandığımız Arap harfleri ile yazı yazmak şahsi alışkanlıkla geride bırakılması zor olduğu halde yeni Türk harfleri mazbut ve hendesî şekilde bulunduğundan bir itiyat-ı fennî dâhilinde kalacaklardır. İyice dikkat olunursa hal-i hazırdaki yazımız her şahsın kalem kullanmasına göre o kadar ayrı farklar hasıl eder ki Maarif Vekâleti memurinin aynı mealde yazacakları birkaç satır yazı hiç birbirine benzemez ve hâlin ne derece fena olduğunu izah etmeyi pedagoji uzmanlarının kanaatine terk ederiz (1926:19-21).

Eğitimci Ali Haydar (Taner), harfleri bugünkü şekilleriyle muhafaza etmenin mümkün olmadığına, mevcut harflerin okuma yazma öğretiminde diğer milletlere göre

geri kalmamıza sebep olduğuna *Millî Mecmua*'da “*Arap ve Latin Harfleri*” yazısında değinir (1924b: 186):

Bu harfler ile tahsil müşküldür. İlim tahsilinde yazı bir gaye değil, bir alettir. Hangi alet daha kolay elde edilir ve kullanılırsa onu tercih etmelidir. Bugün kimse inkâr edemez ki iptidai mekteplerdeki çocukların en fazla gayretlerini gayenin gerçekleşmesi uğrunda değil, aletin tahsili uğrunda sarf ederler. Ve bu aleti tahsil etmeye henüz muvaffak olmadan kaç yüz çocuk mektebi terk edip gider? Mesela Bulgar çocukları bizim çocuklara nispetle tahsil-i alet konusunda ne kadar kârlıdır? Bulgaristan'da maarifin süratle tamim etmesinin sebebi de harflerin basitliğidir. Bu lisanında her kelime, söylendiği gibi yazılır; yazıldığı gibi okunur. Fransızca veya sılav lisanlarına vâkıf bir kimse yazım saatinden az bir zamanda Bulgarca harfleriyle ünsiyet peyda eder. Bu lisanında yazılan her kelimeyi doğru okuyabilir. Arapça harflere gelince: Ben Türkçe kıraati çocuklara şu kadar ayda okuttum, okuttuğu çocuğa herhangi bir elifba kitabını ikmal ettirdiğini iddia ediyor demektir. Türkçenin kıraatinin nerede başladığını tayin etmek kolay ise de, nerede bittiğini ispat etmek müşküldür. Elifbayı ikmal eden bir çocuk kendi elifbasında bulunan birkaç yüz klişeyi ezberlemiş demektir. Bunların haricinde kalan binlerce kelimeyi ne doğru yazabilir, ne doğru okuyabilir!

Harflerin tebdili ve tadili konusunun tedris usulleri yönünden de tartışılması gerektiğine değinen Ali Haydar'dan başka dönemin eğitimcilerinden Kazım Nami (Duru) de “*Türkçe Meselesi*” (1923) makalesinde eğitimcilerin vazifesinin sarfi tadil etmek değil, mevcut harflerle dilimizi en kolay şekilde öğretmek olduğunu söyler. Kazım Nami'ye göre en büyük güçlük sarf kurallarının Türkçe olmayışıdır. İstiklâlîne, hürriyetine sahip olan halk Türkçe anlaşmaya da muvaffak olmalıdır. Okuma yazmayı en kolay öğrenilebilecek dillerinden birinin Türkçe olduğunu belirten Kazım Nami, “*Yazı dili konuştuğumuz güzel dil derecesinde sadeleşirse öğrenilmesi de o kadar kolaylaşır. Bunda şüpheye mahal görmüyoruz. Yine tedris usulleri sayesinde Türkçenin alelade okuyup yazılması mütevasıt zekâlı bir adam için en çok bir aylık bir iştir*” (1923) diyerek yazı dili ve konuşma dili arasındaki farkın ortadan kalkmasında, dilimizde Arap ve Fars kurallarının kalkması gerektiğinin önemine dikkat çeker. *Yeni Fikir Mecmuası*'ndan Celil Bey de “*Teftiş Esnasında Bir Ders*” (1925) yazısında dünyada hiçbir milletin lisanının, kendi lisanına aldığı yabancı kelimelerin kurallarına tabi olmadığını, bizim aldığımız her kelime ile bir dil kapitülasyonuna tabi olduğumuzu söyler. Ne gibi bir ihtiyaçla lisanımıza alındıkları tetkike şayan olan bu kelimelerin kendilerine ait kurallarla yazılması bizi adeta bir dil uzmanı olmak mecburiyetinde bırakmaktadır. Bu şekil ile bugün kullandığımız Türkçeyi öğrenmek on yaşında üç dil öğrenmek kadar müşkülât arz etmektedir. “*Bugün okumaya yeni başlayan bir çocuğun Arap harfleri ile ana dilini öğrenmeye çalışması onların körpe dimağlarında büyük bir müşkülata sebebiyet verecektir*” diyen yazar, yabancı kelimelerin Türkçenin dil kurallarına göre kullanılması gerektiğinin altını çizer.

Harf İnkılabı'nın önemli bir eğitim hareketi olduğuna değinilen *Hayat Mecmuası*'nın “*Harf İnkılabı Maarif Seferberliğidir*”(1928) başyazısında bu

seferberliğin en önemli vazifesinin öğretmenlere ait olduğu belirtilir. Halk kitlesine yeni alfabeyi yaymak için yalnız şekilleri öğrenmek yeterli değildir, bu harflerle yazılan kelimelere gözleri alıştırmak ve herkeste bu şekillerle mana arasında zihnen ilişki kurdurmak ve alışkanlık yaratmak lazımdır. Bunun için her sınıf halkın bu harflerle yazılmış kitapları, makaleleri okumaları icap eder. O hâlde vatandaşın görevi bu yayınlara ilgi göstermek ve devletin görevi de her seviye için devamlı faydalı kitap, mecmua neşretmektir. Bu sayede halkta okuma zevki ve alışkanlığı artacak faydalı eserlerin neşri sayesinde faydalı fikirlerin de memlekette yayılması mümkün olacaktır. Eski kitaplar meyanında millî kütüphanemiz için elzem olan eserleri yeniden tabettirmek, millî kütüphanemizi her surette zenginleştirmek konusunda da hükümete görevler düşmektedir. Cumhuriyet'ten beri başlanan kesif maarif faaliyetini kuvvetle arttıracak bu inkılap için yapılan seferberlik karşısında derin bir heyecan duymaktan, bu uğurda sarf edilecek mesaiden daha tatlı bir iş yoktur.

1923-1928 döneminde Türkiye'de en önemli eğitim sorunu olarak görülen harflerin ıslahı, Latin harflerinin kabulü ve Türkçenin yazılıp okunmasındaki kuralların düzenlenmesi meseleleri *Altın Yaprak Mecmuası*'nda “*Esasta ittifak olduktan sonra bir gün dünyanın en mazbut lisanları gibi okunup yazılması ilmî lisanlarından birinin de Türkçe olacağına şüphe yoktur. Fikrimize göre maarif meselesinin hâli hurufât ıslahatıyla neticelenmeyecekse de onunla başlayacaktır*”(1925b) ifadeleriyle özetlenmiştir.

Ayaz İshaki, Arap harflerinin Türk dilinin ihtiyaçlarına cevap verecek durumda olmadığını ancak Latin harflerimizin de bizim bütün ihtiyaçlarımızı karşılayamayacağını savunduğu “*Latin ve Arap Elifbalarını Mukayese*” (1926) adlı yazısında Arap alfabesinin kalması hâlinde ders kitaplarında yapılması gerekenleri belirtir: “*1. Bütün talim ve terbiye kitaplarımız savti usul üzerine yazılmalıdır ve bütün Türk kelimeleri savti imlaya tabi tutulmalıdır. 2. Türk elifbası, Arap elifbasından ayrılmalıdır. Ve birinci senenin talim kitapları yalnız Türkçe olmalıdır.*”

1926 yılında basılan “*Tedricî Usulüyle Sevimli Elifba*” kitabı ile okuma yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi ve deneyimlerini aktaran eğitimci İbrahim Alâeddin (Gövsâ), Latin harflerinin kabulü ile birlikte yetişkinler için okuma ve yazma yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşlerini *Resimli Gazete*'de paylaşır. Eylül 1928 tarihli “*Yeni Harflerin Tedrisinde Usul*” yazısında halk dersanelerinde okuma ve yazma öğretiminde takip edilen ve verim alınmasını engelleyen usullere değinir. İbrahim Alâeddin'e göre tedrisatın her türlüünde muallim için talebesini iyi tanımak ve derslerinde ona göre hareket etmek ilk şarttır. Bazı dersanelerde Latin harflerini tanıyan ve tanımayan, Arap harfleriyle okuyup yazma bilen veya bilmeyen talebelerin aynı tedrisata tabi tutulmasını eleştirerek yeni harfler öğretilirken ilk yapılacak işin talebeyi üç kısma ayırmak olduğunu söyler. Latin harflerini bilenler ayrı, Arap harfleriyle okuyup yazma bilenler ayrı, hiçbirini bilmeyenler ayrı olarak okutulmalıdır (1928:2):

Latin harflerini esasen bilenler için nihayet üç ders yeni harflerimizi, imla kaideleriyle birlikte öğretmeye ve onlar üzerinde temrin yaptırılmaya kifayet eder.

Birinci derste sâitlerle, sâmitleri hatta uzatma işaretlerini vermek; ikinci derste yumuşak ve sert harflerin telaffuzlarıyla yazılıştaki tebdillere dikkat ettirmek ve diğer imla kaidelerini öğretmek; üçüncü derste ise heyet-i umumiyenin tekrar ve temrinini yaparak dersi ikmal etmek kabil olur. Fakat bu derslere Latin harflerini esasen tanımayanların iştirakleri hiç caiz değildir. Çünkü bu kadar sınırlı bir zamanda o derece çeşitli şekilleri bellemeye imkân olmayacağı gibi dinledikleri dersleri kavrayamaktan dolayı beyhude yere cesaretleri ve hevesleri kırılabilir.

İbrahim Alâeddin, Latin harflerini hiç tanımayanlara harflerin kısa sürede öğretileneceğinin vaat edilmesinin ve derslerin ona göre taksim edilmesinin yanlışlığına değinir. Bazı muallimlerin bu hataya düştüklerine değinen yazar, en tecrübeli muallimlerin bile en kabiliyetli çocuklara Arap harflerini asgari üç ayda okutabildiklerini belirttikten sonra Arap harfleriyle mükemmel okumanın otuz sene zarfında bile nasip olmadığını belirtir. Latin harflerini tanıyanlara yeni yazıyı öğretmek için bir aylık süreyi kâfi görür. Derslere düzenli katılımın sağlanmasının yanında, şekillerin nispeten basit yazılması, daha kolay harflerden başlanması, uzatma, ayırma işaretleri, birleşik kelimeler gibi konuların aylık derslerde göz ardı edilmesi gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtir.

İbrahim Alâeddin'e göre, Latin harflerini hiç tanımayanlara öğretim yapılırken yapılan yanlışlardan biri de derse başlarken tahtaya sesli ve sessiz harflerin bir kısmını veya tamamını yazarak belletmeye ve her birinin görevlerini anlatmaya çalışmaktır. Bu yöntemin verimli olmadığını çünkü bir saat zarfında birçok şekle dikkat etmenin ve onları hatırda tutmanın; çoğu kişi için de sesli ve sessiz harflerin vazifesini takdir etmenin mümkün görünmediğini belirtir. Bunu yerine ilk dersten itibaren her derste iki harf öğretmekle yetinilse ve bu harflerden teşkili mümkün olan heceler ve kelimeler yazdırılarak temrinler yaptırılsa çok daha verimli olur. Bütün harfleri okutmak ve yazdırmak için on dört saati yeterli gören İbrahim Alâeddin diğer on altı saati de diğer kuralların öğrenilmesi ve pekiştirmelerin yapılması için yeterli görür, derslerde yapılması gereken takibi açıklar (1928:2):

Mesela birinci derste “ada” kelimesiyle başlayabilirsiniz. Biri sesli biri sessiz olan “a” ile “d”nin yazısında biri diğerine çok benzediği için taklit etmek kolaydır. Kelime içinde öğrenilmiş olan harflerin sesli ve sessizi tarif edilmeye muhtaç olmayıp onlar kendilerini hissettirirler. Bir saat zarfında derste bulunan bütün talebelere bu iki harfi okutup yazdırmak ve belletmek kabildir. Hatta gelecek derste bu iki harfi ve onlardan teşkil edilebilen hece ve kelimeleri bir sayfa üzerinde mümkün olduğu kadar beşer onar defa yazarak getirmeleri de tembih edilebilir.

İkinci derste evvelki iki harfe biri sesli biri sessiz iki harf daha ilave edilerek harflerle daha fazla hece ve kelime teşkiline imkân olur. Hem yeni verilen harfler okutulup yazdırılır hem geçen derste ki harfler pekiştirilmiş olur. Bu suretle her derste iki harf ilavesiyle yapılan tedrisat gayet emin adımlarla terfi eder. Bu tedricî usul harflerin yazılışında ilk harfin nasıl yazıldığını ve harfi yazarken nereden başlamak ve nasıl bir yol takip etmek gerekeceği hakkında tavsiyelerde, nezarete ve nasihatte bulunmaya imkân verir. Harfi ve kelimeyi tahtaya yazarken herkesin

hareketleri taklit ederek yazmasını istemek ve yazılış esnasında herkesle ayrı ayrı meşgul olmak icap eder.

İbrahim Alâeddin, el yazısı ve kitap yazısının ve yazma ve okuma becerilerinin beraber yürütülmesi gerektiğini söyler. Bir derste iki harf öğretmek suretiyle takip edilerek kademe kademe ilerlemek bu beraberliği mükemmel temin edebilir. İki hafta zarfında harfler tümüyle öğrenilmiş olacağından birleşik kelimeler, işaretler ve imla uygulamaları yaptırılır. Tedric ve iltizam ile takip edilen bir usul neticesinde, Latin harflerini hiç tanımayanlara yeni harflerle okutup yazmayı nihayet bir ay zarfında öğretmek mümkündür.

Arap harfleri ile okuyup yazma bilenlerin hiç okumayanlarla beraber tedris edilmesi uygun olmaz çünkü öncekilere eski ve yeni harflerin karşılaştırmalarını yapmak lüzumludur. Bunun yanında Arap harfleriyle okuyup yazmaya alışmış olanların okuma ve yazma hususundaki zihni alışkanlıkları ve düşünme tarzları kendilerini daima birtakım hatalara sevk eder; onları gerekli noktalarda uyarmak gereklidir. Hâlbuki hiç okuma yazması olmayanlar için bu tedbirlere gerek yoktur.

İbrahim Alâeddin'in önerdiği okuma yöntem ve tekniğinin, birbirine benzer harflerin yer aldığı kelimelerden başlanmak suretiyle, aşamalı olarak birbirini takip eden ve kolaydan zora ilkesinin benimsendiği harf yöntemi olduğu görülür. Yeni harflerin tanıtılması amaçlandığı için dersler, her derste iki harf öğretilecek şekilde tasarlanmıştır. Bol alıştırma ve tekrarın önem kazandığı bu yöntemin, Latin harflerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi noktasında eğitimcilere yol gösterici olacağı muhakkaktır.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

Cumhuriyet'in kurulduğu 1923 yılından 1928 Harf İnkılabı'na kadar yayımlanmış başta eğitim mecmuaları olmak üzere, edebî, ilmî, güncel 32 mecmuadan Türkçe eğitimi, dil, alfabe konuları üzerine kaleme alınan 223 makale analiz edilmiştir. Analiz edilen makaleler içerisinde 75 farklı yazara ait makale, 2 adet rapor ve imzasız olarak yazılan 25 makale bulunmaktadır.

Türkçe eğitimi, dil, alfabe, imla konuları üzerine kaleme alınan yazılar incelendiğinde en çok imzası bulunan yazarlar, Avram Galanti Bodrumlu (12), Ali Canip Yöntem (12) ve kaleme aldıkları yazı dizileri ile Mehmet Necip Türkçü (13), M. Emir (13) olmuşlardır. Ali Haydar Taner (8) ve İbrahim Alâeddin Gövsa (6) makale ile en çok yazısı tespit edilen yazarlar arasındadır.

İncelenen toplam 32 süreli yayının 14'ü eğitim mecmuası, 18'i de ilmî, kültürel, terbiyevî, edebî yayın yapan mecmuadır. Eğitim mecmualarında Türkçe ve Türkçe eğitimi ile ilgili olarak toplam 56 makale tespit edilirken, diğer mecmualarda araştırılan alanlarla ilgili olarak 167 makale tespit edilmiştir. Eğitim mecmualarının sayıca azlığı, özellikle Anadolu'da yayımlanan bazı eğitim mecmualarının sadece birkaç sayı yayın hayatını sürdürmesi, bazı mecmuaların da haftalık yayın yaparak yayın hayatını uzun yıllar sürdürmesi gibi nedenlerle eğitim mecmuaları ve diğer mecmualar arasındaki makale sayısı farkının açıldığı düşünülmektedir. Araştırılan konularla ilgili olarak en fazla yayına Hayat (30) ve Fikirler (31) mecmualarında rastlanmıştır. Eğitim mecmularından da en çok Muallimler Birliği (15) ve Muallimler Mecmuası'nda (10) araştırılan alan ile ilgili yayına rastlanmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde yayımlanmış olan bu mecmualarda Türkçe ve Türkçe eğitimi konularına değinen yazıların toplumu bilgilendirme, çeşitli sorunlara dikkat çekme, eğitimcilere yol gösterme, halkı aydınlatma ve halkı inkılaplara hazırlama konusunda önemli görevler üstlendiği görülmektedir. Özellikle eğitim mecmuaları, öğretmenler için adeta bir kılavuz kitap niteliğinde yönlendirmelere, ders örneklerine sahip kaynaklar durumundadırlar. Eğitim mecmualarının büyük kısmının yazar kadrosunu dönemin önde gelen eğitimcilerinin, pedagoglarının, usul-ı tdris muallimlerinin oluşturduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi adına kaleme alınan yazılarda çeşitli beceri alanlarında çağdaş ve bilimsel uygulamalara yer verildiği; dünyadaki eğitim bilimsel gelişmelerin takip edildiği görülmüştür. Türkçenin geçirdiği değişim ve dönüşüm, alfabe tartışmaları çerçevesinde Türkçe eğitimi adına yeni uygulamalara da yer verilmiş ve mecmualar öğretmenlere yol gösterici olmuştur. Özellikle öğretmenlerin yardımlaşma ve dayanışmalarını temin etmek amacıyla Türkiye

Muallimler Birliđi çatısı altında faaliyet gösteren Őubelerin çıkardığı eğitim mecmuaları, ađdaŐ eğitim uygulamalarının sadece İstanbul'da değil, Anadolu'da da yayılmasına vesile olmuŐlardır. Sadece İstanbul'da değil, Konya, Bolu, İzmir, Trabzon gibi vilayetlerde yayın hayatını sũrdüren pek çok mecmua araŐtırma kapsamında deđerlendirilmiŐ ve bu mecmua yazarlarının, Tũrke eğitimi meselesine ve Tũrkenin sorunlarına yabancı kalmadıkları gųrũlmüŐtũr.

Eđitimde birlik ve bũtũnlũđũn oluŐturulmaya çalıŐıldıđı; yapılacak inkılapların temellerinin sađlam atılmaya çalıŐıldıđı Cumhuriyet'in ilk yıllarında, yeni uygulamaların ve alınan kararların halka ulaŐtırılması için mecmuaların ũstlendikleri gųrev daha da ųn plana çıkmaktadır. Bu dųnemde mecmualar, yazı, dil, imla, alfabe meselelerinin, zıt dũŐũncelerin, fikirlerin çokça tartıŐıldıđı en ųnemli platformlar olmuŐlardır. Tũrke eđitimi meselesi de bu problemlerin gųlgesi altında ųzũme kavuŐmayı ve bilimsel bir temele oturmayı beklemiŐtir. AraŐtırma kapsamında incelenen makalelerin bũyũk kısmını dil, alfabe, imla tartıŐmaları ve gųrũŐleri oluŐtursa da Tũrke eđitimini de bu meselelerin uzađında gųrmemek gerekir. Nitekim dil, alfabe ve imla tartıŐmalarının aynı zamanda ųzũlmeyi bekleyen ųnemli bir maarif ve kũltũr sorunu olduđu yazılarda sıkça vurgulanan bir durum olmuŐtur. Dųnemin ųne çıkan millũ bir eđitim yaratma dũŐũncesi millũ dil temelinde ŐekillenmiŐtir. Millũ bir dil yaratma dũŐũncesi, makalelerde ũzerinde ųnemle durulan bir konu olmuŐtur.

Mecmualarda yayımlanan yazıların, Ali Canip (Yųntem), Ali Haydar (Taner), Baha Tevfik, İhsan (Sungu), Kazım Nami (Duru), Sabri Cemil, Sũleyman Őevket, İbrahim Alâeddin (Gųvsa), Avni (BaŐman), Ahmet Hikmet (Mũftũođlu), Avram Galanti (Bodrumlu), Ayaz İŐhaki, Cenap Őehabettin, FaliŐ Rıfkı (Atay), Necip (Tũrkũ), Fazıl Ahmet (Aykaç), Hũseyin Cahit (Yalçın), Mustafa Őekip (Tunç), Necip Asım (Yazıksız), M. Fuat (Kųprũlũ) gibi dųnemin ųnemli eđitimcileri, dilcileri ve sosyal bilimcileri olarak gųrev yapan Őahsiyetlere ait oldukları gųrũlmektedir. Gerek Tũrke ve Tũrk dili ųđretim programlarını hazırlayan komisyonlarda gerek dil heyeti ve alfabe ile ilgili komisyonlarda gųrev alan yazar, eđitimci ve Darũlfũnun hocalarının kaleme aldıkları yazılar Tũrke eđitimine yųn vermiŐtir. TaŐrada yayımlanan mecmualar, pek çok eđitimcinin mesleki tecrũbelerini meslekŐaŐlarıyla paylaŐtıkları bir platform olarak kıymetli bir yere sahiptirler. Dųnemin mecmualarında yazıları yayımlanan adı geçen pek çok ismin kendilerini alanlarında iyi yetiŐtirmiŐ, iyi derecede yabancı bir dile hâkim ve yazılarında yerli ve yabancı ųnemli kaynakları ve kiŐileri referans gųsteren kiŐiler olarak Tũrkiye'de eđitim ve dũŐũnce hayatına hizmet ettiklerini sųylemek mũmkũndũr. Őzellikle eđitim alanında Avrupa ve Amerika'daki araŐtırmaları kaynak gųsteren, çeviriler yapan; farklı ũlkelerdeki dil ve Tũrkoloji kongrelerini takip ederek yorumlayan yazarların olduđu gųrũlmektedir.

İncelenen sũreli yayınlarda hem ũlkemizde hem de dũnyada dũŐũnceleriyle etkili olan dũŐũnũrlerin, araŐtırmacıların, eğitim bilimcilerin gųrũŐlerine ve araŐtırmalarına yer verilmesi yazıların akademik bir nitelik kazanmasını sađlamıŐtır. Jan Jak Rousseau, Emile Durkheim, John F. Herbert, Gustave Lanson, Fenelon, Pestalozzi, Rabindarth Tagore, Ziya Gųkalp bu isimlerden bazılarıdır. Ayrıca Amerika ve Avrupa'da



üniversitelerde araştırmalar yapan bilim insanlarının çalışmalarına da atıfta bulunulmuştur.

### **5.1.1. Türkçe Eğitimi ile İlgili Sonuçlar**

#### **5.1.1.1. İlkokuma Yazma Eğitimi ile İlgili Sonuçlar**

İncelenen makaleler içinde ilkokuma yazma eğitimi ile ilgili 14 makale bulunmaktadır. Ali Ziya, Baha Tevfik, İhsan (Sungu), Ali Haydar (Taner), Kazım Nami (Duru) gibi eğitimcilerin kaleme aldıkları makaleler, ilkokuma ve yazma öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili dönemin öğretim programlarıyla uyumlu bir nitelik göstermişlerdir. Öğretmenler için kılavuz niteliğinde olan bu yazılar, içerdikleri teorik bilgi ile ilkokuma yazma eğitiminin kuramsal yönünü oluşturmuş; pratik ders örnekleri ile de öğretmenlere yol gösterici olmuşlardır.

Ali Haydar, Kazım Nami, Şükriye Emel gibi yazarlar okuma yazma eğitiminde dilimizin içinde bulunduğu karışıklığa ve çıkmaza işaret etmiş, imla ve alfabe sorununun çözümün eğitimde en önemli sorun olduğuna dikkat çekmişlerdir.

İhsan Sungu, Avrupa ve Amerika’da yapılan deneysel çalışmaları Türkçeye kazandırdığı ve okumanın fiziksel unsurlarına dikkat çektiği makaleleriyle, dönemin eğitim mecmualarına bilimsel nitelik katmıştır. Yapılan tetkikler, çocuğun ilgi ve gereksinimleri neticesinde göz hareketlerine uygun olarak yapması gereken ilkokuma yazma öğretim yönteminin cümle yöntemi olması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim analiz edilen makalelerde de cümle ve kelime yöntemlerine göre ders örnekleri oluşturulduğu görülmüş ve bu yöntemin savti (ses) yöntemine göre üstünlükleri kabul edilmiştir. Ders örneklerinde sadece kullanılan yöntem değil, kullanılan materyallerle birlikte yaparak yaşayarak öğrenmenin ve ilkokuma ve yazmada yaşantıların önemine dikkat çekilmiştir.

Elifba kitaplarının değerlendirilmesi ve ders kitaplarının hazırlanmasındaki ölçütleri belirlemek için oluşturulan komisyonlar, bu dönemde ilkokuma yazma öğretimine önem verildiğini göstermektedir. Savti usul ve kelime ve cümle usulünde yazılmış elifba kitaplarının incelendiği raporda harflerimizin ve imlamızın o günkü şekline en uygun yöntemin kelime ve cümle yöntemi olduğu belirtilmiştir. Çağdaş öğretim metotlarına uygun, millî değerlerimizi yansıtan, basım kalitesi yönünden nitelikli, çocuklara okumayı sevdirecek kitaplar basılması gerektiği, üzerinde önemle durulan hususlar olmuştur. Bilimsel öğretim yöntemleri ve ilkeleri ışığında hazırlanan bu rapor ilkokuma yazma eğitimi özelinde eğitim adına Cumhuriyet’in ilk yıllarında yapılan önemli bir atılım olmuştur.

İncelenen makalelerde elifba kitabı tanıtımlarına yer verildiği görülmüştür. Mecmualarda elifba kitapları tanıtımı, öğretmenlerin yeni yayınları tanımalarına vesile olması açısından önemlidir. Ayrıca makalelerde “elifba muallimi” tabirinin sıklıkla

kullanılması o dönemde ilkokuma yazma alanının özel bir ihtisas alanı olarak görüldüğünün işaretidir.

### 5.1.1.2. Okuma Eğitimi ile İlgili Sonuçlar

İncelenen makaleler içerisinde okuma eğitimi ile ilgili Kazım Nami, Mustafa Şekip, Mehmet Emin, İhsan Sungu tarafından kaleme alınan 7 makale tespit edilmiştir. Okuma eğitimi ile ilgili makalelerin ilkokuma yazma eğitimi ile ilgili makalelere göre sayıca az olduğu görülmekle beraber, ilkokuma öğretiminin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyulan bir alan olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte okuma eğitimi ile ilgili de bilimsel nitelikte yazılar kaleme alınmıştır. Makalelerde farklı okuma yöntem ve tekniklerinin işe koşulmasının önemine değinilmiştir. Bunlar sessiz okuma ekseninde işaretleyerek okuma, not alarak okuma gibi tekniklerdir. Görülmektedir ki okuma, sadece okullarda gerçekleştirilen bir okuma uğraşı olarak değil, hayat boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmıştır. Okumanın fiziksel unsurlarına açıklık getiren ve ayrıntılı olarak ele alınan makaleler, sadece uygulayıcıların pratiği teorik bilgi ile beslemelerine olanak sağlamakla kalmamış; yetişkinler için de hızlı okuma tekniklerinin mantığını açıklayan mesleki gelişim yazıları olmuştur. Bu makalelerden günümüzde de fayda sağlamak mümkündür.

Okuma kitapları ile ilgili olarak kaleme alınan raporda dile getirilen okuma kitaplarında olması gereken hususlar, her dönem için geçerliliğini korumaktadır. İçerik, hedef kitle, yerlilik, millîlik, çocuğa görelilik, basım ve resim kalitesi gibi hususlar nitelikli okuma kitaplarının en belirgin özelliğidir.

Okuma becerisi insan hayatında öğrenme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Okuma derslerinin ilkokuldan başlayarak her öğrenim kademesinde ne kadar önemli bir yer tuttuğu düşünüldüğünde çocukta okuma ilgisini uyandırmak bu beceride ilk ve önemli adımlardan biri olmaktadır. Bu hususta öğretmenin yapacağı doğru hamleler ve sorduğu alaka uyandırıcı sorular ile öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirerek amaçlı bir okuma ortamı oluşturması gerekmektedir. Öğrenciyi eleştirel düşünme becerisini kazandıracak nitelikte doğru soruyu sormayı bilmek öğretmenin görevidir. Gerek Maarif Vekâleti'nin raporları gerek kaleme alınan makaleler, bu önemli noktaya parmak basmışlardır.

Okuma derslerinde sessiz okuma kadar sesli okumanın da önemine dikkat çekilmiştir. Sesli okuma çalışmaları özellikle doğru ve düzgün bir telaffuzun yanında doğru tonlama ve vurgularla sanatkârane bir okuma alışkanlığı kazandırmaya da yarar. Kelime dağarcığının gelişmesi hususunda da okuma becerisinin önemli rolüne makalelerde değinilmiştir. Kelime anlamlarının metnin bağlamından hareketle çıkarılmaya çalışılması, günümüzde hem anadili eğitiminde hem yabancı dil eğitiminde önemli bir ilkedir.

İncelenen makalelerde, okuma faaliyetinin sadece mekanik bir işlem olarak görülmediğini, okumanın zihinsel yönüne dikkat çekilerek ilkokuldan itibaren bu

becerinin kazandırılmasına önem verildiğini söylemek mümkündür. Her ne kadar Cumhuriyet'in ilk yıllarında okuryazar sayısının niceliksel artışı eğitim adına önemli bir gelişme olsa da, okuma eğitiminin amacını öğrenciyi sadece okuryazar yapmak olarak değil; ona okuma zevki kazandırarak bilgi, görgü ve düşünce dünyasını zenginleştirerek öğrenciyi hayata hazırlamak olarak gören eğitimcilerin varlığı umut vericidir.

### 5.1.1.3. Yazma Eğitimi ile ilgili Sonuçlar

Yazma eğitimi ile ilgili olarak toplam 7 makale tespit edilmiştir. İncelenen makalelerde yazma eğitime yönelik teknik bilgilere yer verildiği ve yazma eğitiminde basitten zora, adım adım gelişen bir çizgi takip edilmesi gereğine işaret edildiği görülmüştür.

Yazma becerisi temel dil becerileri arasında en zor ve en son gelişen beceridir. Okul öncesi dönemde doğal bir şekilde gelişen dinleme ve konuşma becerilerinden sonra okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde formal eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin rolü ön plana çıkmaktadır. İlkokulun ilk yıllarında yazma becerisi kazanmamış bir çocuğun öncelikle ifade becerisinin gelişimine öncelik verilmelidir. Bu becerinin gelişimi için öğretmenin yapabileceği pek çok etkinlik bulunmaktadır.

Yazı çalışmalarında istenilen başarıyı elde etmek için çokça alıştırma yapmak gereklidir. İncelenen makalelerde yazma ilkeleri doğrultusunda yapılan yazı çalışmalarına farklı öğrenim kademelerine göre örnekler verildiği görülmüştür. Bu yazma çalışmalarında öne çıkan özellik yazma öğretiminde bir plan dâhilinde hareket edilmesi gerekliliğidir. Öğrencinin yazacağı metni fikir düzeyinde oluşturması, amacını belirlemesi, içerik şemasını oluşturması noktasında öğretmenin yönlendirmeleri ve öğrenciye vereceği dönütler oldukça önemlidir.

Yazma çalışmalarında öğretmen farklı yöntem ve uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler için zevkli hâle getirmelidir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve hangi türlerde yazmaya yetenekli olduklarını belirlemek için öğretmene görevler düşmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak uygun yönlendirmeler yapılmalı, hangi düzeyde bir yazma eğitimi verileceğine karar verilmelidir. Yazma çalışmalarında yakından uzağa ilkesi gereğince öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkmaları sağlanmalı; öğrencilerin yazma çalışmalarında dili doğru kullanmaları ve akıcı bir anlatıma sahip olmaları için gerekli dönütler verilmelidir. Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrencinin yanında olmalıdır. Öğrenciyi yazma konusu ile baş başa bırakmak doğru bir yöntem değildir. Bu noktada öğretmenin nasıl bir öğretim yöntemi izleyeceği ve öğrenciyi motive etmesi önem taşımaktadır. İncelenen makalelerin bu hususta öğretmene yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenin yazma sürecinde rol model olarak kendi yazma becerisini geliştirmesi ve bu konuda kendini yetiştirmesi gerekmektedir. Öğretmenin yapacağı örnek yazı çalışmaları öğrencinin motivasyonunun artmasına katkı sağlayacaktır.

Yazma becerisinin gelişimi okuma alışkanlığı ile doğrudan ilişkilidir. Yazma çalışmalarında kelime dağarcığının zengin olması oldukça önemlidir ve bu kelime dağarcığının gelişimi de okuma ile mümkün olur. Okuma sayesinde farklı türlerle ve farklı anlatım biçimleriyle karşılaşmak, öğrencinin dil ve düşünce dünyasını da zenginleştirir. Öğrencinin yazma çalışmalarında alt yapı oluşturmasına vesile olur. Öğretmenin, öğrencileri doğru metinlerle buluşturması, onları tür, şekil ve yazım bilgisi yönünden donanımlı hâle getirmesi öğrencilerin yazmada yaratıcı yönünü de besleyecektir.

İncelenen makalelerde yazma eğitimi ile ilgili karşılaşılan sorunların günümüzde yazma eğitiminde yaşanan problemlerle benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Kullanılan yöntem ve tekniklerin ve verilen tavsiyelerin yapılandırıcı yazma eğitimi uygulamaları ile paralel olduğu görülmektedir. Ancak Cumhuriyet'in ilk yıllarında yaşanan dil, alfabe, imla sorunlarının varlığı; basılı ve nitelikli kitapların azlığı ve öğrencilerle buluşma imkânının kısıtlı olması, bu becerilerin gelişiminde öğretmenin rolünü ve bilgisini ön plana çıkarmaktadır. Meslek mecmualarında yazma eğitimine yönelik ders örneği niteliğinde yazılar öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerini arttırmalarına yardımcı olmuştur.

#### **5.1.1.4. Konuşma Eğitimi ile İlgili Sonuçlar**

Konuşma eğitimi ile ilgili olarak toplam 7 makale tespit edilmiştir. Dönemin Türkçe eğitim programlarında da bir öğrenme alanı olarak ele alınmayan ancak diğer öğrenme alanları içerisinde birkaç satır da olsa yer verilen bu alanla ilgili olarak teorik bilgi ve uygulama örnekleri içeren makale sadece bir tanedir. Tespit edilen makalelerde konuşmanın sadece okullarda verilen bir beceri eğitimi olarak ele alınmadığını söylemek mümkündür. Kişinin hayatı boyunca kullanacağı bir söz söyleme sanatı olarak ele alınan konuşma becerisinin, insanın sosyal yaşamında da ön planda olan bir beceri alanı olduğu muhakkaktır.

Okul hayatında ilk sınıflardan başlayarak öğrencinin kendini ifade etme becerisini kazanması çok önemlidir. Öyle ki yaşamın ilk yıllarında kazanılan bu becerinin geliştirilmesi okulda yapılacak alıştırmalar, denemeler ile mümkün olmaktadır. Bu noktada öğretmenin doğru sorularla uygun öğrenme ortamları oluşturması gerekmektedir. Öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili yaşadığı kaygı, korku ve endişelerin giderilerek, öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği özgür bir ortamın oluşturulması ve ilgi çekici konuşma ortamlarının yaratılması gereklidir. Öğretmenin etkinlikleri uygulayacağı kitleyi iyi tanıması ve ders öncesinde planlama ve hazırlığını yapması, verimli bir konuşma ortamı gerçekleşmesini sağlar.

Konuşma alıştırmaları sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de geliştirilebilir. Çocukların kendilerini düzgün ve güzel bir şekilde ifade etmelerinin sağlanması her derste mümkün olmalıdır. Bu noktada öğretmenin doğru soruları sorarak, dersin amacından uzaklaşmayacak şekilde öğrencileri kendini ifade etmeye

motive etmesi ve öğrenciyi gerçekten dinlemesi önemlidir. Öğrencilerin cümlelerini tam olarak söylemeleri ve saygı çerçevesinde karışıklığa, gevezeliğe meydan vermeden kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır.

İncelenen makalelerde dile getirilen bir diğer özellik de mahallî şive kullanımlarının en aza indirilerek öğrencilerin standart dili kullanmalarının sağlanmasıdır. Bu noktada konuşma becerisi dinleme ve okuma becerileri ile sıkı ilişki içerisindedir. Öğretmeninden kelimelerin doğru kullanımlarını duyan ve gerekli düzeltmeleri alan çocuk, okuma kitapları yoluyla da kelimelerin doğru yazımlarını öğrenir, böylelikle konuşmada da doğru telaffuzları yapmaya başlayacaktır. Öğrencinin doğru telaffuzu kazanmasında öğretmenin gösterdiği kararlılık ve doğru yönlendirmeler oldukça önemlidir.

İncelenen makalelerde bir konuşma bozukluğu olan kekemelik, pepemelik gibi durumlara da yer verilmiş ve bu gibi durumlarda öğretmenin yapması gerekenlerden bahsedilmiştir. Öncelikle öğretmenin bu durumu yok saymaması ve öğrencinin konuşma motivasyonunu düşürmeden uygun konuşma ortamları yaratması gerektiği vurgulanmıştır.

Uygulayıcılar olarak öğretmenlerin de konuşma becerilerine vâkıf olmaları, standart konuşma özelliklerini yakalamış olmaları, ses, vurgu, tonlama ve beden dillerini etkili kullanabilmeleri beklenir. Söz söyleme sanatının inceliklerine vâkıf olan hitabet gücü yüksek öğretmenler, öğrencileri için en iyi rol model olacaklardır.

#### **5.1.1.5. Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Sonuçlar**

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili olarak toplamda tespit edilen 3 makale bulunmaktadır. Bu makalelerden genel olarak Türkçe eğitimi sorunlarına ve dilimizin sarf ve nahvinin içinde bulunduğu çıkmaza değinilmiştir. Makalelerde dile getirilen temel görüş Türkçedeki Arapça ve Farsça dil kurallarının çokluğunun dil eğitimi de çıkmaza soktuğu yönündedir. Burada asıl yakınılan konu, dilimize giren Arapça ve Farsça kelimelerin yanında bu dillere ait kuralların da dilimize girmesidir. Yabancı dillerden giren kurallar ne kadar iyi öğrenilse de Türk çocuğunun zihin, düşünüş yapısına uymayacaktır. Dilimize ait olmayan bu kurallar içerisinde ezbercilikten uzak, çağdaş ve millî bir dil öğretimi düşünülemez. Bu nedenle millî bir dil öğretimi için öncelikle dilde sadeleşme çalışmalarına başlanmalı, yabancı dillerden giren dil bilgisi kuralları atılmalı, dil bilgisi terimleri Türkçeleştirilmelidir.

Dilde sadeleşme ve ıstılah meseleleri dil bilgisi öğretiminde büyük bir sorun olmakla beraber, dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik tavsiyelerde de bulunulmuştur. Makalelerdeki dil bilgisi öğretimine yönelik yaklaşımın, çağdaş dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminden beklenenlerle paralel bir anlayış olduğu söylemek mümkündür.

Dil bilgisi kuralları bir dilin mantığını, mekanizmasını oluşturur. Dil bilgisi kurallarının öğretimi kesinlikle gereksiz görülmemelidir. Özellikle ilkokulun ilk yıllarında dil bilgisi dersini kurallara, terimlere boğmak doğru olmaz. Dil bilgisi kuralları öğrenciye doğrudan verilmemeli, konuşma, okuma, yazma, dinleme becerileriyle beraber bir bütün halinde işlenmelidir. Kurallar ezber şeklinde değil, sezdirme yoluyla kazandırılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde parçadan bütüne gidilmeli yani tümevarım yöntemi esas alınmalıdır. Öğretim ortamları öğrencinin yaşantısından hareketle düzenlenmelidir. Öğretim ortamı düzenlenirken unutulmaması gereken nokta dil bilgisi öğretiminin amaç değil; dilimizi doğru, güzel ve düzgün kullanma becerilerinin gelişiminde bu kuralların araç olduğudur.

İncelenen makalelerde ele alınan dil bilgisi öğretim yaklaşımlarının her ne kadar çağdaş dil bilgisi öğretim yaklaşımlarıyla paralel olduğunu söylemek mümkün olsa da geçmişten günümüze özellikle dil bilgisi öğretim süreci çokça tartışılan ve sancılı bir süreç olmuştur. Türkçenin sadeleşmesi ve Arap ve Fars dili kurallarından kurtulma yönünde önemli adımlar atılsa da günümüz dil bilgisi öğretiminde ezberci ve kurallara dayalı öğretim metodunun halen terk edilememesi, dil bilgisi terim ve tanımlarında halen birlik sağlanamaması önemli problemler olarak varlığını sürdürmektedir.

#### **5.1.1.6. Yazım (İmla) Eğitimi ile İlgili Sonuçlar**

Yazım eğitimi ile ilgili olarak tespit edilen 5 makale, İhsan (Sungu), Ali Haydar (Taner), Kazım Nami (Duru) gibi eğitimciler tarafından kaleme alınmıştır.

Makalelerde Cumhuriyet'in ilk yıllarında alfabemizin ve imlamızın içinde bulunduğu karışık durumun, yazım kuralları öğretimini de olumsuz etkilediğine değinilmiş, imla tartışmalarındaki çözülemeyen noktaların, belirsizliklerin eğitimizde önemli bir sorun olduğu vurgulanmıştır. İmladaki belirsizlikler ve yaşanan kargaşa öğrencinin tahsil hayatını olumsuz etkileyecek boyutlara ulaşmıştır. Öğretmenler arasındaki uygulama farklılıklarının yanında ders kitapları da bu konuda karışıklık içindedir. Maarif Vekâletine bu konunun çözüme kavuşması noktasında önemli görevler düşmektedir.

İncelenen makalelerde imla öğretiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili pek çok yol yöntem ve teknik önerilmiştir. İmla öğretimi, ilkokuma yazma öğretimi ile başlamaktadır. İmla öğretimine öncelikle çocuğun gördüğü kelimeler ile başlanmalıdır. Öğrencinin gördüğü, okuduğu okuma parçalarının yazıya geçirilmesi gibi alıştırmalar yaptırılması bu evrede faydalı olur. İmla öğretiminde hangi sınıf düzeyinde hangi kelimelerin imlasının öğretileceği planlı olmalıdır. Sene başında yapılacak kelime listeleri ve süreç içerisinde yapılacak tekrarlar kelimelerin imlasının kavranmasını hızlandıracaktır. İhsan (Sungu), Amerika'da son yapılan ilmî çalışma sonuçlarını, imla öğretim yöntemlerini paylaşmıştır, Türkçede de ilk tahsil süresince iki bin beş yüz kelime öğretmenin olumlu sonuçlar vereceğini belirtir. Bu teknikte yapılan tekrarların ve kontrollerin önemi dikkat çekmektedir. Öncelikle her kelimenin dikkatli bir şekilde

telaffuz edilmesine önem verilmesi konuşma becerisinin gelişiminde de faydalı olacaktır.

Makalelerde imla öğretiminde içeriğin ne olacağı yani neyin öğretileceği, nasıl öğretileceği ve öğrenme öğretme sürecinde hangi yöntemlerin kullanılacağı hususunda bilimsel araştırmalar ışığında desteklenen, yol gösterici içerikler bulunduğu görülmüştür. Sonuç olarak etkili bir imla öğretimi için öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimlerinin göz önünde bulundurulduğu, basitten karmaşığa artan bir yoğunluk takip edilen ve öğretilecek kelime listeleri çerçevesinde hazırlanan eğitim öğretim ortamları gerekmektedir. Bu eğitim ortamını düzenleyecek, öğrencilerin yazım sürecini dikkatle gözlemleyecek ve gerekli dönütleri verecek öğretmenlere de bu süreçte daha çok ihtiyaç duyulacaktır.

#### **5.1.1.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Sonuçlar**

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili tespit edilen ve bir yabancı gözüyle değerlendirmelerin yapıldığı yazı, İstanbul Alman Mektebi Müdürü Richard Pruser'e aittir. Makalede Türkiye'de faaliyet gösteren yabancı okullarda Türkçe öğretimi ile ilgili sorunlara değinilmiştir. Makale, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik yöntem, teknik ve yaklaşımlardan çok o dönemin yabancı okullarında Türkçe eğitiminin değerlendirildiği bir yazıdır. Cumhuriyet'in ilanından önce ecnebî mekteplerin içinde bulunduğu elim duruma değinen yazar, en ilkel pedagoji kurallarının bile uygulanmadığını sadece yabancı öğrencilerin değil, Türk çocuklarının da bulunduğu bu sınıflarda dini telkinlerin de küçümsenmeyecek boyutta olduğuna değinmiştir. Ancak Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ecnebî mekteplerin içinde bulunduğu başıboşluk düzelmiştir. En büyük sorunlardan biri olarak öğrenciler arasındaki Türkçe bilgilerinin farklılıklarını gösterir. Ecnebî mekteplerde Türkçe öğretimi ile ilgili olarak bu derslerde işini iyi yapan, Türk kültürünü en iyi şekilde temsil edebilecek Türk öğretmenlerin görevlendirilmesini, bu okullara mahsus uygun okuma ve elifba kitaplarının hazırlanması, bu kitaplarda tercümesi güç sözlere yer verilmemesi, daha sıkı müfettiş denetimlerinin olması, Türkçe öğretmenlerinin her sene maarif idaresine rapor vermekle sorumlu tutulmaları gerektiği vurgulanır. Hükümet, bu mekteplerde Türkçe öğretiminin usulüne dair müzakereler yapmalı ve örnek dersler göstermelidir.

#### **5.1.1.8. Türkçe Öğretiminin Genel İlkeleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Sonuçlar**

Türkçe öğretiminin ilkelerine değinen, öğretim yöntem ve tekniklerinden bahseden 22 makale tespit edilmiştir. Farklı beceri alanları ile ilgili daha önce bahsi geçen makalelerde kullanılan yöntem ve teknikler de bu bölüm başlığı altında incelenmiştir.

Türkçe dersi öğrencilerin hayat boyu kazanacakları bilgi ve becerileri edinecekleri çok yönlü bir derstir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birtakım ilkeler çerçevesinde ve etkin yöntemler kullanılarak kazandırılmalıdır. Türkçe öğretiminin her aşamasında, amaçların belirlenmesinde, ders kitaplarının hazırlanmasında, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, ölçme ve değerlendirmede Türkçe eğitimi ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Eğitim ortamları çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmelidir. Doğru belirlenmiş yöntem ve tekniklerle kazanımların etkinliği ve kalıcılığı artırılmalıdır.

Öğrenciler için düzenlenen eğitim ortamının hedef kitleye göre düzenlenmesi, amaçların net bir şekilde belirlenmesi, önceden planlama yapılması ve bu plana göre hareket edilmesi gerekmektedir. Türkçe derslerinde bütün beceri alanları bir bütün olarak görülmelidir çünkü bu beceri alanlarının ortak yönü duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak güzel ve doğru bir şekilde ifade edebilmektir. Bu amaca ulaşabilmek için de öğretim faaliyetleri somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora, bilinenen bilinmeyene giden bir çizgide düzenlenmelidir. Derslerde tekrar ilkesine öğrencilerin ihtiyaçları gereğince önem verilmeli, zaman israfına sebep olacak tekrarlardan kaçınılmalıdır. Türkçe dersinde farklı disiplinlerle ilişki kurmak öğrenme ortamının zenginleşmesini sağlar. Türkçe dersini farklı derslerle ilişkilendirmek öğrencilere dil gelişimi yönünden zengin imkânlar sunar, onların kelime ve kavram hazinelerine katkıda bulunur. Öğretmenler de eğitim ortamlarını, yeni gelişmeler ve bilimsel bilgiler ışığında, güncel öğretim programlarına göre düzenlemelidirler.

Türkçe dersinin farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Geleneksel anlatıma dayalı, öğretmenin aktif olduğu yaklaşımı tamamen terk etmek mümkün olmasa da derslerin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerektiği, her öğrencinin farklı seviyede olduğu ve farklı ihtiyaçları olduğu unutulmamalıdır. Derslerde öğrencilerin aktif bir şekilde sürece dâhil edilmeleri, yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

İncelenen makalelerde çeşitli ders örneklerine yer verilmiş ve bu ders örneklerinde Türkçe eğitimi ilkelerine riayet edildiği görülmüştür. Farklı beceri alanlarına yönelik farklı yöntem ve tekniklere de yer verilmiştir. Ders örneklerinde hem sunuş hem de buluş yoluyla öğretim stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme alanlarına göre farklı yöntem ve tekniklerin, yöntemlerin kullanıldığı söylenebilir. İlkokuma ve yazma, yazı ve kelime öğretimi çalışmalarında gösterip yaptırma yöntemi ön plana çıkmaktadır çünkü ilköğretimin ilk yıllarında hemen her sınıfta yapılan yazı çalışmalarında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri önem taşır. Bunun yanında ders örneklerinde tümevarım, tümdengelim, dramatizasyon ve soru cevap teknikleri de etkin bir şekilde kullanılmıştır. Türkçe derslerinde farklı materyallerin (çeşitli levhalar, panolar, kartlar, resim, harita) kullanımının da tavsiye edildiği görülür.



### 5.1.1.9. Türkçe-Edebiyat Programları ile İlgili Sonuçlar

Türkçe-edebiyat programları ile ilgili tespit edilen 14 makalenin o dönemde Türkçe-Edebiyat programlarının hazırlanmasında görev alan Süleyman Şevket, Ali Canip (Yöntem), M. Fuat (Köprülü) gibi isimler tarafından kaleme alındıkları tespit edilmiştir.

Analiz edilen makalelerde, ilkokul programlarından çok liselerde Türkçe-Edebiyat Programlarının ele alındığı görülmüştür. 1924 Programını hazırlayan heyette yer alan Süleyman Şevket, dil becerilerine programda nasıl yer verildiğine değinerek, bu dil becerilerinin kesin sınırlarla ayrılamayacağını altını çizmiştir. Dil ve edebiyat eğitiminde okuma zevki ve estetik beğeni kavramlarına önem verildiği görülmektedir.

Ali Canip (Yöntem), kaleme aldığı edebiyat öğretimine ilişkin yazı dizileriyle, bu dönemde edebiyat programlarının oluşturulmasında etkili olmuş bir isimdir. 1924 edebiyat programını hazırlayan kurulda yer almasına rağmen hazırlanan programdaki eksiklikleri tespit etmiş ve yapılması gerekenleri söylemiştir. Bu noktada yüklü bir edebiyat tarihi programı oluşturan Mehmet Fuat'a eleştirilerini yöneltir. Ali Canip'in makalelerini Batıdaki hâkim edebiyat eğitimi anlayışı şekillendirir. Ona göre bu kadar yüklü bir edebiyat tarihi programı Türk gencinin çağdaş eserleri anlayıp yorumlayarak kendini geliştirmesine, duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmesine olanak vermemektedir. Elbette ki kendi tasavvufi, âşık ve divan edebiyatlarımızdan da örnekler ders kitaplarında yer almalıdır fakat gençlerimizin Tanzimat'tan sonra ortaya çıkmaya başlayan Batı edebiyatına ait yeni türlerle tanışması çağdaş bir edebiyat eğitiminin gereğidir çünkü Türk edebiyatında çağdaş türleri örnekleyen eserler henüz yetkinliğe ulaşmış değildir. Öğrencilerin estetik hazzı duyumsamalarında, farklı türlerle tanışarak bu türlere ait yazı denemeleri yapmaları noktasında öğretmenlerin de rolü oldukça önemlidir.

Mehmet Fuat (Köprülü) da o dönemde edebiyat programlarını hazırlayan kurulda etkin bir isimdir. Ali Canip'in eleştirilerine karşılık bu programı, Türk gencine, millî kültürünü, millî medeniyet tarihini öğretmek açısından fırsat olarak görür. Bu program Darülfünun'a öğrenci yetiştirmek açısından iyi bir altyapı sunacaktır.

Ali Canip'in eleştirileri ve tavsiyeleri sonucu 1927'de edebiyat programında düzenlemelere gidilmiştir. Dönemin ünlü yazarlarının, eğitimcilerinin, üniversite hocalarının edebiyat öğretimi üzerine millî edebiyatımızı ve Batı edebiyatını sağlam bir temelde harmanlayan program oluşturma çalışmaları dil-edebiyat eğitiminin ciddi ve bilimsel bir tavırla ele alındığını göstermektedir.

### 5.1.1.10. Ders Kitapları ile İlgili Sonuçlar

Ders kitapları ile ilgili görüşleri içeren toplam 4 makale tespit edilmiştir. Makalelerden ikisi İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun elifba ve kıraat kitapları hakkındaki raporudur. Bu raporlarda kıraat ve elifba kitapları ayrıntılı bir şekilde

incelenmiş ve ders kitaplarında olması gereken özellikler pek çok yönden ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Komisyonun değerlendirmeleri günümüzün ders kitabında olması gereken özelliklere işaret etmektedir.

Temel bir eğitim öğretim materyali olarak ders kitapları geçmişten günümüze en çok kullanılan ve en etkili materyal olmayı sürdürmüşlerdir. Türkçe ders kitapları çocukların ana dillerinde temel dil becerilerini geliştirmelerini ve dil kurallarını öğrenmelerini sağlar. Dönemin elifba ve kıraat kitapları, çocuğa kazandırılması gereken kelime hazinesi, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmaya teşviki, cümle yapıları, harflerin gösterilme sıraları, kullanılan puntolar ve yazı stilleri (rika vs.), kullanılan resimler, basım ve kâğıt kalitesi, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygunluğu, ilgi çekiciliği, özgün ve millî oluşu, kültürel özellikler yansıtması, değerler eğitimi, metinlerin uzunluğu, imla gibi pek çok kriter açısından incelenmiştir. Bu özelliklere ek olarak Türkçe ders kitaplarının doğru ve bilimsel bilgiler ışığında hazırlanması, çocuğa okumayı ve öğrenmeyi sevdirecek içeriğe ve kaliteye sahip olması gerekmektedir. Hazırlanan raporlar göstermektedir ki Cumhuriyet Dönemi'nde eğitimi millileştirmek ve millî bir dil oluşturmak, okuryazar oranını arttırmak için ders kitaplarının çağdaş özellikler taşımasına önem verilmiştir.

Dönemin ders kitaplarında dile getirilen bir başka sorun da kitaplarda kullanılan dilin ağır oluşudur. Türkçede Arapça ve Farsça kelimelerin çokluğu yanında bu dillere ait dil bilgisi kurallarının, ve tamlamaların çokluğu da çocukta dil zevki ve bilincinin gelişmesine mani olmaktadır. Kitaplara seçilen metinlerin millî kültürümüzü yansıtacak özellikler taşıması, kullanılan dilin ve işlenen fikirlerin çocukların seviyesine uygun olması, ders kitaplarında yaşayan bir Türkçe kullanılmasına özen gösterilmesi gerektiği makalelerde vurgulanan diğer hususlardır.

## **5.1.2. Dil, Alfabe ve İmla Meseleleri ile İlgili Sonuçlar**

### **5.1.2.1. Latin Harflerinin Kabulü ve Alfabe ile İlgili Sonuçlar**

Latin harflerinin kabulü ve alfabe sorununa ilişkin toplam 81 makale tespit edilmiştir. İncelenen toplam makale içerisinde sayıca en fazla Latin harflerinin kabulü sürecine yönelik makaleler yer almaktadır. Bu meseleye dair makaleler Abdullah Cevdet, Abdullah Battal, Ahmet Cevat, Ahmet Hikmet, Avni, Avram Galanti, Cenap Şehabettin, Halil Nimetullah, Hüseyin Cahit, İbrahim Alaeddin, İbrahim Temo, İsmail Şükrü, Kılıçzade Hakkı, Mehmet Fuat, Mustafa Şekip, Necip Asım, Sadri Maksudî, Mehmet Necip, Zeki Velidî gibi dönemin ünlü gazeteci, yazar, edebiyatçı ve siyasetçileri tarafından kaleme alınmıştır. Makalelerde meselenin çok yönlü tartışıldığı, Latin harflerinin kabul edilmesi gerektiğini savunanlar kadar mevcut harflerin devamını veya mevcut harflerin ıslahını savunanların da olduğu görülmüştür.

Tanzimat'tan beri tartışılan alfabe sorunu Cumhuriyet Dönemi ile birlikte devletin genel politikası haline gelmiştir. Cumhuriyet öncesinde dönemin süreli yayınlarında çokça tartışılan Arap harflerinin değiştirilmesi, ıslahı konusu, Cumhuriyet'ten sonra da eğitimciler, yazarlar, gazeteciler tarafından tartışılmaya devam etmiştir. Öyle ki bu dönemde TBMM'de de sıkça tartışılan, üzerinde dil ile ilgili bilimsel araştırma, inceleme yapmak üzere çeşitli komisyonlar oluşturulan Latin harflerinin kabulü meselesi ile ilgili dönemin gazetelerinde anketler açılmıştır. Bu anketler dil uzmanlarının, yazarların alfabe sorununa bakış açısını yansıtması bakımından önemlidir.

Latin harflerinin kabulünü savunan yazılar, Arapçanın ses yapısı ile Türkçenin ses yapısı arasındaki uyumsuzluğun Türkçenin Arap alfabesine uyumunu zorlaştırdığını ve bu durumun giderek karmaşıklaşan bir imla sorunu ortaya çıkardığını savunmuşlardır. Yazı ve imladaki bu yetersizliğin de Türkçenin giderek Arap ve Fars dillerinin etkisine girmesine neden olduğunu, Arap harflerinin dilimizin yapısına uygun olmadığını ve zor öğrenildiğini dile getirmişlerdir. Mevcut okuryazar oranının düşük olmasının en büyük nedenlerinden biri Arap harfleriyle okuma yazmanın zor oluşudur. Bu durum da eğitim düzeyinin istenen seviyeye ulaşmasını engellemektedir. Eğitim düzeyi düşük, üretmeyen, düşüneyen bir toplum çağdaş Cumhuriyet'in hedefleri ile uyuşamaz. Makalelerde ileri sürülen görüşler, Latin harflerinin kabulünün, ülkenin medenî bir yolda ilerlemesinde önemli ölçütlerden biri olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Mevcut Arap harflerinin ıslahını savunan ancak Latin harflerinin kabulüne çeşitli sebeplerle sıcak bakmayan görüşler ise, Arap harfleri ile imlamızda ve yazımızda bir karmaşanın bulunduğunu ve durumun eğitimimizi olumsuz yönde etkilediğini kabul eden bir çizgidedir. Mevcut harflerin devamına taraftar olanların Arap harflerini Müslümanların birleşme sembolü olan Kuran harfleri olarak gördükleri, Latin harflerine geçilirse Türk ve İslam dünyası arasındaki bağların kopacağı, eski kültür eserlerinin unutulup kaybolacağı, ve geçmişle bağlantımızın kopacağı gibi endişeler taşıdıkları görülmektedir. Latin harflerinin kabulünün milletimizin ilerlemesinde şart olarak görmeyen kimi yazarlara göre de alfabe değişimi adeta başka bir dil kabul etmekle eşdeğer tutulmuştur. Onlara göre Latin harflerini kabul etmekle yapılan inkılaplar arasında doğrudan bir bağ kurulamaz zira gelişmiş medenî bir toplum olan Japonlar da Latin harflerini kabul etmemiştir.

Analiz edilen makalelerde görülmektedir ki yazarlar, Harf İnkılabı'nı, Cumhuriyet Dönemi'nde sosyal, kültürel alanlarda ve eğitim alanında değişimi en çok etkileyen inkılap olarak görmüşleridir. Cumhuriyet yönetiminin attığı kararlı adımlar ve doğru zamanda alınan kararlarla birlikte Latin harfleri ile ilgili olumsuz görüş bildiren kimi yazarların da fikirlerinin değiştiği ve Latin harflerinin kabulü ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. 1928'e doğru Latin harflerine yönelik eleştiriler giderek azalmakla birlikte dönemin basınında halkı yeni harflere alıştırmak maksadıyla Latin harfleri ile basılan yazılar yayımlanmaya başladığı görülür.

Latin harflerinin kabulünün sosyal ve kültürel sonuçlarından yanında en önemli sonuçlarından biri de eğitim ve dil üzerindeki etkisi olmuştur. Millî birlik ve bütünlüğün ve millî eğitimin sağlanmasında, okuma yazmanın halk kitlelerine kolaylıkla yayılmasında Harf İnkılabı'nın önemi büyüktür.1923-1928 dönemi Latin harflerine giden süreçte halkın yeni harfler hakkında en yoğun olarak bilgi aldığı, görsel olarak alıştığı ve yeni harflerin faydalarının tartışıldığı bir dönem olmuştur. Dönemin süreli yayınların yer alan yazılarla Türk milletinin zihninde inkılabın ön hazırlığı gerçekleşmiş, inkılabın gerçekleştireceği olumlu sonuçlar şekillenmiştir.

### 5.1.2.2. Dilde Sadeleşme ile İlgili Sonuçlar

Dilde sadeleşme ile ilgili toplam 60 makale tespit edilmiştir. İncelenen makaleler içerisinde Latin harflerinin kabulü ve alfabe ile ilgili konularda sonra en çok tartışılan konulardan biri de dilde sadeleşme ve Türkçenin içinde bulunduğu vaziyet olmuştur. Birbirinden kesin sınırlarla ayrılmamakla birlikte dil, alfabe, Türkçe, sadeleşme konuları hakkında Abdullah Sabri, Abdulfeyyaz Tevfik, Ali Haydar, Ahmet Necati, Avram Galanti, Cenap Şehabettin, Fazıl Ahmet, Halil Nimetullah, Halit Ziya, İbrahim Alaeddin, Kazım Nami, Mehmet Fuat, Sadri Maksudî, Ali Canip, Ziya Gökalp gibi dönemin basın hayatında yer alan isimlerinin yazılarını görmek mümkündür.

Türkiye’de dil tartışmaları ve dilde sadeleşme düşüncesi 1850’lerden itibaren resmî çevreler, aydınlar, yazarlar, eğitimciler ve yayıncıların büyük çoğunluğu tarafından ortak bir görüş olarak dile getirilmiştir. Ancak nasıl bir değişim ve strateji izlenmesi gerektiği tartışmalı olmuştur. Osmanlıda gazete yayıncılığının başlaması ve Tanzimat Fermanı ile birlikte, dilde sadeleşme ihtiyacı giderek daha geniş çevreler tarafından hissedilmeye başlanmıştır. Dilde sadeleşme tartışmaları daha çok iki kesim arasında geçer: “tasfiyeciler/özleşmeciler” ve “sadeleşmeciler”. Özleşmeciler dilin sembolik boyutunu öne çıkarmışlar; sadeleşmeciler ise araçsal boyutuna önem vermişlerdir. Özleşmeciler jakoben tutumlarıyla halka yeni bir dil öğreterek, yeni bir kimlik kazandırmaya çalışmışlar ve planlarını gerçekleştirmek için çok fazla vakitlerinin olduğunu düşünmüşlerdir; sadeleşmeciler ise görelî olarak demokrat çizgide kalarak halkı aydınlatmak ve millî, kolektif bir ruh oluşturmak için halkın konuştuğu dili kökenlerine bakmaksızın Türkçe kabul etmişler, “*Türkçeleşmiş olan Türkçedir*” sloganını benimsemişlerdir (Özyurt,2005:55). Kısacası Türkçenin tarihî gelişim sürecinde Cumhuriyet Dönemi’ne kadar dilde sadeleşme ve millîleşme görüşünün altyapısını oluşturan dilde sadeleşme hareketi, İkinci Meşrutiyet’ten sonra gelişen Türkçülük akımı ve 1911’de çıkan Genç Kalemler dergisi etrafında şekillenen “Yeni Lisan hareketi” ile şekillenmiştir.

1923-1928 döneminde süreli yayınlarda alfabe değişikliği konusunun bir başka boyutunu da dilde sadeleşme, Arapça ve Farsça terkiplerin ve gramer kurallarını dilimizden temizleme konusu oluşturuyordu. Konuşma ve yazı dili arasında büyük bir uçurum oluşturan Arapça ve Farsça tamlamaların, sıfatların, kelimelerin kullanımı dilde sadeleşme olması gerektiğini düşünen aydınlar, yazarlar tarafından eleştirilmiştir.

Yazıların çoğunluğunda dilin kökünden değiştirilemeyeceği, bunun yanında alfabe devrimiyle birlikte dilde de bir sadeleşmeye gidilmesi gerektiği gerçeği kabul edilir. Ali Haydar, Ziya Gökalp, Sadri Maksudî, Halil Nimetullah, Kazım Nami, Cenap Şehabettin, Mahmut Afif, Ali Canip, Falih Rıfkı gibi yazarlar Türkçenin tarihî zenginliğini, değerini ortaya çıkaracak millî bir dil yaratılması gerektiği görüşünde birleşirler. Türkçe yabancı dillerin tesirinden, Arapça ve Farsça terkiplerden, kurallardan kurtarılarak mümkün olan en sade haline kavuşturulmalı ve ilim dili haline getirilmelidir. Ancak bu görüşlerde tasfiyeci bir anlayışa rastlanmaz, Türkçeye girmiş ve artık halkın benimsediği, kullandığı kelimeler Türkçe kabul edilmelidir. Avram Galanti, Tahirül Mevlevi gibi yazarlar ise harf devrimine taraftar olmamakla birlikte Arapça, Farsça ve Türkçenin kurallarından mürekkep dilimizin ifade kabiliyeti yüksek, zengin bir dil olduğunu ve gerçek âlimlerin yetişmesi için böyle bir dile ihtiyaç olduğunu düşünürler, liselerden Arapça ve Farsça derslerinin kaldırılmasını da geriye doğru atılan bir adım olarak değerlendirirler.

Makalelerde ileri sürülen dilde sadeleşmeye yönelik görüşler sadece Arap ve Fars dillerine yönelik değildir. Türkçede karşılığı olduğu halde dilimize Batı dillerinden özellikle Fransızcadan kelime alınması da eleştirilen noktalardan olmuştur.

Dilde özleştirme ve sadeleşme işinin ilmî bir metotla yapılması, sözlük çalışmalarının yapılması gerektiği önemle vurgulanan diğer noktalardır. Bu hususta yetkin kişilerden oluşturulacak dil heyetleri ve dil komisyonlarına önemli görevler düşmektedir. Bu noktada Türkçenin sadece konuşulan bir dil olmaktan çıkarılarak bilim ve kültür dili haline getirilmesi dil tartışmalarının ortak hedefi olmuştur. Bu dönemde basında çıkan yayınlar, dil meselesinde kamuoyunda farkındalığın ve bilincin artması yolunda etkili olmuştur. Aynı zamanda dil tartışmaları resmî olarak dil reformunun başladığı 1932 Türk Dil Kurumunun kuruluşuna zemin hazırlamıştır.

### 5.1.2.3. İmla ile İlgili Sonuçlar

1923-1928 döneminde Türkçenin imlası ile ilgili olarak toplam 22 makale tespit edilmiştir.

İncelenen makalelere göre Türkçenin imlası hakkında dile getirilen problemler, Arap alfabesinin Türkçe ile olan ses ve gramer yapısı uyumsuzluğuna işaret etmektedir. Arapçanın Türkçe ile farklı dil ailelerinden gelmeleri, Arapçanın sessiz harflerin hâkim olduğu bir dil olmasına karşılık Türkçenin ünsüzlerinin çıkış noktalarına göre ayrı ayrı gösterilmesine gerek olmaması, Türkçenin Arap harfleriyle imlasında büyük sıkıntılar meydana getirmiştir. Türkçenin ses yapısının sessiz harflerden çok sesli harflere ihtiyaç göstermesi, Türkçede Arapçada olduğu gibi uzun sesliler bulunmaması, Arap alfabesinin üç harften ibaret ünlü harflerini Türkçe için yetersiz kılmıştır. Türkçenin imlası Arap gramerine bağımlı hale gelmiştir. Arap harfleriyle Türk imlasında her harfin başta, ortada ve sonda farklı şekillerde yazılması da imlamızı büyük bir kargaşa içine sokmuştur.

Türkçenin çözüm bekleyen ve gittikçe de karmaşıklaşan imla sorunu dönemin süreli yayınlarında yazılarda açıkça ortaya konmuştur. 1928 Latin harflerinin kabulüne giden süreçte Dil Encümeninin aldığı kararlar süreli yayınlarda kendine yer bulur ve bazı önerilerde de bulunulur. İmla meselesi Batı dillerinden dilimize giren kelimeler açısından da ele alınmıştır. Ancak genel görüş, Türkçenin imla yapısına uygun olan ve Türkçenin seslerini birebir karşılayacak olan fonetik bir imla prensibine işaret etmektedir. İncelenen yayınlarda Türkçenin Latin harfleri ile olan imlasına yönelik tanıtıcı, bilgi verici ve öğretici yazılar da yayımlanmıştır.

#### **5.1.2.4. Dil-Etimoloji ile İlgili Sonuçlar**

1923-1928 döneminde süreli yayınlarda Türk dili- etimolojisi ile ilgili 17 makale tespit edilmiştir.

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte Batılılaşma ve modernleşme yolunda en büyük siyasî prensiplerden biri milliyetçilik olmuştur. Milliyetçilik ilkesinin en çok etkisini hissettirdiği alanlardan biri de dildir, ulusal bir kültür dilinin olmayışı bu dönemde aydınların dile yönelmelerini zorunlu kılmıştır. “Türk dili dillerin en zenginlerindedir, yeter ki bu dil şuurla işlensin” diyen Mustafa Kemal dil çalışmaları için doğru zamanda doğru kararlar alınmasını sağlamıştır. Bu dönemde Latin harflerinin uygulanma biçimini ve olanakları üzerine çalışacak “Dil Encümeni”nin kurulması, çeşitli raporların hazırlanması dil reformunun başladığını göstermektedir.

Dilde millileşme ve sadeleşme cereyanı sadece alfabe, imla ve sadeleşme üzerinden devam etmemiş, Türkçenin tarihi kaynakları, dil üzerine etimolojik incelemeler de özellikle Darülfünun hocaları tarafından kaleme alınan yazılarla kamuoyu ve ilgili çevrelerle paylaşılmıştır. Türk dilinin tarihi gelişimine, kelimelerin kökenlerine farklı diller ile olan ilişkisine dair yapılan çalışmalar, incelemeler Türk dilinin millileşme gayesine hizmet etmişlerdir.

Batı’da Türkoloji bilimi adına yapılan çalışmaların hız kazanması Türkiye’de de bu alana ilgiyi arttırmış, farklı ülkelerde kurulan Türkoloji Enstitülerinin yaptığı çalışmalar Türk basınında tanıtılmıştır. Dil meselelerinin ilmî bir seviyede ele alınmasının gerekliliğine değinilmiştir.

Türkçenin özleşmesi yolunda yapılacak sözlükçülük çalışmalarının gerekliliği de makalelerde yer verilen bir diğer meseledir. Harf devrimine giden süreçte Türkçenin, sadeleşme sürecine hizmet edecek çeşitli sözlüklere ihtiyacının olduğu dile getirilen bir gerçek olmuştur.

### 5.1.2.5. Latin Harflerinin Kabulü ve Sadeleşme Hareketinin Türkçe Eğitime Etkisi ile İlgili Sonuçlar

1923-1928 yılları arasında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkedeki tüm eğitim öğretim kurumlarının tek bir çatı altında toplanması, Teşkilat-ı Esasiye Kanununda devletin resmî dilin Türkçe olduğunun belirtilmesi, Türkçenin kullanımının çeşitli kurumlarda zorunlu hale getirilmesi, hazırlanan Türkçe eğitimi programları ile ilgili alınan kararlar ve 1928 Harf İnkılabı, Türkçe eğitimi adına atılan önemli adımlar olmuşlardır.

Latin harflerinin kabulünün ve dilde sadeleşme hareketinin en çok etkisinin olacağı alanlardan biri de hiç kuşkusuz eğitim olmuştur. Bu dönemde Türkçe eğitiminin düştüğü çıkmaz ve yapılması gerekenler çokça dile getirilmiştir. Arap alfabesiyle Türkçe imlanın çıkmaza girişi ve dil bilgisi kurallarının Türkçe olmaması Türkçe eğitiminin önündeki en büyük engeller olarak görülmüştür. Bu dönemde mecmualar halk kitlelerine yeni alfabeyi tanıtmak için yeni harflerle yayınlar yapmışlar, imla kurallarını tanıtıcı, ders niteliğinde seri yazılar yayımlamışlardır. Arap harfleriyle okuma yazma bilen kesim için kuşkusuz bu yayınlar faydalı olmuştur.

Latin harflerinin kabulü ile birlikte okuma yazma öğretimi süreci farklı bir boyut kazanmıştır. Arap harfleriyle okuma yazma bilenler ve bilmeyenler için okuma yazma öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalara mecmualarda yer verilmiştir. Aşamalı ve tekrara dayalı, okuma ve yazma becerisinin beraber yürütülmesi gereken bir yöntem benimsenmelidir. Bu dönemde harf devrimi öncesinde ve sonrasında Latin harflerini öğretmeye yönelik eserlerin de yayımlandığı görülür. Karagöz Ali Hafidi'nin "*Latin Harflerini Öğrenmek Usulü*", Peyami Safa'nın "*Latin Harfleri Elifbası*", Kemal Salih'in "*Cumhuriyet'in Türk Alfabesi*", Mithat Sadullah'ın "*Yeni Türk Harfleriyle İlk Alfabe*", İbrahim Necmi'nin "*Yeni Harflerle Okuma Yazma Dersleri*" eserleri bu dönemde Latin harfleriyle okuma yazma öğretimine destek olarak yayımlanmış eserlerdir. Latin harflerine bağlı olarak Türkçenin yazım özelliklerinin ele alındığı bu eserlerde okuma yazma öğretiminde harfleri tanıtmak esas alınmıştır (Şahbaz, 2018:904-905). Yeni harflere sıcak bakmayan mecmua kadrolarının, yazarların ve eğitimcilerin harflerin tanıtımı ve öğretilmesine yönelik süreçte daha istekli ve coşkulu olduklarını söylemek mümkündür.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın ortaya çıkardığı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Cumhuriyet dönemi ile birlikte Türkçe öğretimi tarihinde yeni bir sayfa açılmıştır. Dilde millileşme, öze dönme düşüncesi, alfabe meselesi sadece Türkiye sınırları içerisinde değil, azınlık olarak da olsa Türkçenin konuşulduğu ve yazıldığı, Türkçe eğitiminin yapıldığı farklı ülkelerde de gündeme gelmiştir. Bu topraklarda yayın hayatını sürdüren Türkçe mecmuaların da Türkçe eğitimi ve alfabe meselesine eğildikleri görülmüştür. Bu mecmuaların da incelemeye tabi tutulmaları Latin harflerine aktarılmaları faydalı olacaktır.
- Cumhuriyet Dönemi ile birlikte Osmanlı Türkçesi ile basılan çocuk dergilerinin içeriklerinin incelenmesi Türkçe öğretimi tarihine katkı sağlayacak ve ışık tutacaktır.
- 1928 sonrası dil reformu adına çalışmaların yoğunlaştığı yıllardır. Bu dönemde yaşanan gelişmelerin süreli yayınlarda nasıl yankı bulduğu Türkçe eğitimi açısından önem taşımaktadır. Dil alanında uzman, Türkçe eğitiminde söz sahibi olmuş kişiliklerin süreli yayınlarda yayımlanan yazılarının incelenmesi ve değerlendirilmesi Türkçe eğitimi tarihi açısından faydalı olacaktır.
- Cumhuriyet Dönemi ve öncesi yayımlanan Arap harfli basılan eğitim dergileri, farklı alanların eğitimi (matematik, fen, müzik, sosyal bilimler...) ile ilgili olarak incelenmeli ve bu alanların da eğitim tarihindeki gelişimleri ortaya konmalıdır.
- “Bir dilin konuşanı varsa öğreteni de vardır” sözünden yola çıkılarak İlk Türkçe yazılı belgelerden günümüze gelen eserlerin Türkçe eğitime katkıları bakımından değerlerinin anlaşılması Türkçe eğitimcileri için oldukça önemlidir. Bu amaçla Eğitim Fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinde Türkçe öğretimi tarihine yönelik bir ders konulabilir. Bu derslerin oluşturacağı farkındalıkla Türkçe eğitimi tarihini araştırmaya yönelik girişimler artacaktır.
- Mecmualarda düzenli olarak yazıları yayımlanan ve Türkçe eğitimi adına söz sahibi olan yazarların, eğitimcilerin Türkçe eğitime yönelik görüşlerinin detaylı olarak incelenmesi Türkçe eğitimi adına faydalı olacaktır.
- Mecmualarda yer alan ve ders materyali olarak kullanılan hikâye, masal, şiir gibi metinler, değerler eğitimi ve çocuğa görelilik yönüyle incelenebilir. Bu metinler, günümüzde Türkçe eğitiminde kullanılan metinlerle karşılaştırılarak yeni çalışmalara kaynaklık edebilir.



## KAYNAKÇA

### A) Çalışma Materyali Olan Arap Harfli Kaynakça

- Abdullah Battal (Eylül 1926). İstilah meselesi. *Türk Yurdu*, 4, (22), 314-323.
- Abdullah Cevdet (15 Mayıs 1926). Latin harfleri hakkında. *İçtihat*, 21, (204),3925.
- Abdullah Cevdet (15 Kasım 1927). Latin harfleri meselesi. *İçtihat*, 23, (240), 4583-4586.
- Abdullah Sabri (28 Şubat 1926). Türkçenin istiklali. *Muallimler Birliği Mecmuası*,1, (9), 413-419.
- Abdülfeyyaz Tefik (31 Haziran 1925).Dilimiz tehlikededir. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 1, (1), 16-21.
- Ali Canip (14 Temmuz 1927a). Bugünün hayati meselelerinden: orta tedrisatımızda edebiyat. *Hayat Mecmuası*,2, (33), 123-124.
- Ali Canip (14 Temmuz 1927 b). Liselerde edebiyat tedrisatı hakkında. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, (12), 171-186.
- Ali Canip (21 Temmuz 1927c). Orta tedrisatımız için hangi eserleri seçeceğiz? *Hayat Mecmuası*,2, (34), 143-145.
- Ali Canip (1 Ağustos 1927d). Bugünün fikrî hadiselerinden: edebî lisanda inkılap meselesi. *Güneş Mecmuası*, (13), 10-11.
- Ali Canip (4 Ağustos 1927e). Bugünün Hayati Meselelerinden Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair. *Hayat Mecmuası*,2, (36), 183-185.
- Ali Canip (15 Ağustos 1927f). Liselerde edebiyat tedrisatı. *Güneş Sanat ve Edebiyat Mecmuası*, (14), 2-3.
- Ali Canip (18 Ağustos 1927g). Edebiyat tedrisatı meselesi: bugünkü programın akameti ve sakameti. *Hayat Mecmuası*,2, (38), 3-5.
- Ali Canip (1 Eylül 1927h). Lise edebiyat programının tadili münasebetiyle: muaddel program karşısında tedrisatımız ve muallimlerimiz. *Hayat Mecmuası*,2, (40), 264-266.
- Ali Canip (1 Ekim 1927ı). Bugünün hayati meselelerinden edebiyat dersi yoluna girdi. *Güneş Sanat ve Edebiyat Mecmuası*, (15),4.
- Ali Canip(17 Kasım 1927i).Yeni tedrisat devresinin başlaması münasebetiyle: muaddel edebiyat programındaki bir fikraya dair. *Hayat Mecmuası*, 2, (51), 2-3.

- Ali Canip (1 Aralık 1927j). Edebiyat tedrisatının yeni vechesi çocukları kozmopolit yapar mı? *Hayat Mecmuası*, 3, (53), 4.
- Ali Canip (1 Kasım 1928). Türkçede zevk inkılabı. *Hayat Mecmuası*,4, (101), 446-447.
- Ali Ekrem (31 Mart 1924). Türkçe ve edebiyat programları. *Muallimler Mecmuası*, 2, (20), 572-575.
- Ali Haydar (30 Haziran 1923). Usul-ı tedris bahisleri- J.F. Herbart nazariyesi-. *Muallimler Mecmuası*,1, (10), 1923-197.
- Ali Haydar (Ocak-Şubat 1924a) Elifba kitabiyâtı. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 2, (17), 420-421.
- Ali Haydar (10 Nisan 1924b). Arap ve Latin harfleri. *Millî Mecmua*,1, (12), 186-187.
- Ali Haydar (30 Eylül 1925a). İmla prensibi (kadim imla prensibi). *Muallimler Mecmuası*, 4, (34), 1497-1502.
- Ali Haydar (Ekim 1925b). İmla prensibi 2. *Muallimler Mecmuası*, 4, (35), 1542-1546.
- Ali Haydar (Mart 1925c). Sağır ve dilsizler -pepemelik, kekemelik- *Muallimler Mecmuası*, 3, (39).
- Ali Haydar (Nisan 1926). Millî terbiye (3) -geçen nüshadan mabat ve hitam, millî dil- *Muallimler Birliği Mecmuası*, 1, (10), 434-449.
- Ali Haydar (1926). Milli lisan. *Milli Terbiye (Muallimler Birliği Umumi Merkezi Neşriyatından)*, 55.
- Ali Ziya (Ocak 1922). Tecrübî ders numuneleri: elifba hakkında. *Dilek Mecmuası*, (14), 13-14.
- Ahmet Cevat (20 Eylül 1928a). Fonetik imlaya tevcih edilen itirazlar. *Hayat Mecmuası*, 4, (95), 3-4.
- Ahmet Cevat (27 Eylül 1928b). Niçin “Q” yu almadınız? *Hayat Mecmuası*, 4, (96), 2-3.
- Ahmet Emin (23 Ağustos 1928). Lahikalar nasıl yazılır? -eklerin yeni harfler ile yazımı- *Hayat Mecmuası*,4,(91), 8.
- Ahmet Hikmet (30 Ağustos 1924). Afakî bir serzeniş. *Resimli Gazete*, 1,(52),3.
- Ahmet Hikmet (Haziran 1927). Türkçemize dair. *Türk Yurdu*, 5, (30),572-575.
- Ahmet Necati (1 Ocak 1925). Özdil. *Yeni Fikir*,1, (1), 14-16.
- Ahmet Necati (15 Ocak 1925). Özdil. *Yeni Fikir*, 1, (2), 15-16.
- Ahmet Necati (15 Şubat 1925). Özdil. *Yeni Fikir*, 1, (4), 22-23.

- Ahmet Necati (1 Mart 1925). Özdil, *Yeni Fikir*, 1, (4), 19-20.
- Ahmet Necati (15 Nisan 1925). Özdil, *Yeni Fikir*, 1, (7), 18-19.
- Ahmet Necati (1 Mayıs 1925). Özdil, *Yeni Fikir*, 1, (8), 20-21.
- Arap ve Latin harfleri (26 Mart 1927). *Resimli Gazete*, 4, (186),2.
- A.S. (31 Mart 1927) İlk mekteplerde tahrir dersi. *Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)*, 1, (24), 299-301.
- A. T. (1 Mart1925a). Dilimize dair. *Muallimler Birliği (Bolu Altın Yaprak)*, 1 (1), 8.
- A.T. (15 Mart 1925b). Dilimize dair. *Muallimler Birliği (Bolu, Altın Yaprak)*,1, (2),8-9.
- Avni (30 Aralık 1926). Lisan bahisleri: Latin harfleri meselesi. *Hayat Mecmuası*, 1, (5), 83-85.
- Avni (10 Şubat 1927). Lisanımız, selamımız. *Hayat Mecmuası*,1, (11), 201-202.
- Avni (23 Ağustos 1928a). Yeni harfler hakkında. *Hayat Mecmuası*, 4, (91), 2-3.
- Avni (11 Eylül 1928b). Yeni İmlamıza taalluk eden birkaç mesele. *Hayat Mecmuası*, 4, (98), 3-4.
- Avram Galanti (15 Şubat 1923a). Ümmet ve millet kelimeleri. *Yeni Mecmua*,4, (70), 59.
- Avram Galanti (25 Nisan 1923b). Kullandığımız Türkçe yazımın menşei. *Yeni Mecmua*, 4, (41),283-285.
- Avram Galanti (15 Mayıs 1923 c). Türk etimolojisi için. *Yeni Mecmua*, 4, (76),206.
- Avram Galanti (1 Haziran 192d).Telif ve tercüme meselesi. *Yeni Mecmua*,4, (77),228-233.
- Avram Galanti (1 Temmuz 1923e). Latin hurufatı meselesi. *Yeni Mecmua*, 4, (79),265.
- Avram Galanti (15 Temmuz 1923f). Türkçe imla meselesi. *Yeni Mecmua*, 4, (80), 285.
- Avram Galanti (2 Ağustos 1923g). “Padişah, paşa, ağa, bey” kelimelerinin menşei. *Yeni Mecmua*,4, (81), 303-305.
- Avram Galanti (30 Ağustos 1923h). Türk liselerde Arabî ve Farisî. *Yeni Mecmua*, 4, (83), 344-346.
- Avram Galanti (13 Eylül 1923ı). Arabî ve Farsî kavaidinden ayıklanmış bir Türkçe. *Yeni Mecmua*, 4, (84), 362-363.
- Avram Galanti (20 Kasım 1923i). Konuşulan ve yazılan Türkçe. *Yeni Mecmua*, 4, (88), 442-444.

- Avram Galanti (5 Aralık 1923j). “Türkiye” kelimesinin imlası. *Yeni Mecmua*, 4, (79), 460.
- Avram Galanti (Mayıs 1926). Latin harflerine dair. *Çağlayan*, 1, (14), 12-13.
- Ayaz İshaki (Eylül 1925a). Bütün Türklerde bir Türk dilinin vücuda gelmesi mümkün müdür? *Türk Yurdu*, 3, (13), 48-56.
- Ayaz İshaki (Kasım 1925b). Bütün Türklerde bir Türk dilinin vücuda gelmesi mümkün müdür? *Türk Yurdu*, 3, (14), 148-153.
- Ayaz İshaki (Şubat 1926). Arap ve Latin elifbalarını mukayese. *Türk Yurdu*, 3, (16), 421-432.
- Baha Tevfik (30 Kasım 1927). Okuma yazma işleri. *Öz Dilek*, 1, (9-35), 10-11.
- Baha Tevfik (Şubat 1928). İlkokuma yazma işleri. *Öz Dilek*, 1, (10-35), 9-10.
- Besim Atalay (28 Şubat 1926). Mektep kitapları. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 1, (9), 420-421.
- Biz köylüye avam lisanı değil fakat yazı ile kıraat öğreteceğiz. (31 Ağustos 1928). *Resimli Ay Mecmuası*, 5, (55), 34-35.
- Celil (15 Şubat 1925). Teftiş esnasında bir ders. *Yeni Fikir*, 1, (4), 12-16.
- Celil Emir (10 Temmuz 1927). Söz söylemek sanatı. *Güneş Sanat ve Edebiyat Mecmuası*, (14), 6-7.
- Cemal Gültekin (Ocak 1922). Yazı idmanatı: kitabet hataları. *Dilek Mecmuası*, 14, 8-9.
- Cenap Şehabettin (27 Ağustos 1925a). Lisanımızın ihtiyaçları. *Servet-i Fünun*, 1515, 227-230.
- Cenap Şehabettin (15 Aralık 1925b). Huruf meselesi. *İçtihât*, (194), 740.
- Cenap Şehabettin (15 Mart 1927a). Müteradifler Lugaviyyat. *Güneş Mecmuası*, (6), 12.
- Cenap Şehabettin (1 Nisan 1927b). Müteradifler Lugaviyyat. *Güneş Mecmuası*, (7), 14.
- Cenap Şehabettin (15 Nisan 1927c). Müteradifler Lûgaviyyat. *Güneş Mecmuası*, (8), 11.
- Cumhuriyetimizin hars sahasında bir feth-i mübini. (15 Mayıs 1928). *İçtihât*, 24, (252), 4787.
- Dil Birliği (15 Ekim 1928). *Fikirler*, 1, (8), 1.
- Dil encümeninin raporu (23 Ağustos 1928). *Hayat Mecmuası*, 4, (91), 1.
- Elifba Cüzü (Ocak-Şubat 1924). *Muallimler Birliği Mecmuası*, 2, (17), 421.
- Falih Rıfkı (Eylül 1928). Öztürkçe. *Türk Yurdu*, 2, (22), 1-2.

- Fazıl Ahmet (24 Kasım 1927). Lisan meselesi: hangi kelimeler Türkçedir? *Hayat Mecmuası, 1, (1), 9-10.*
- Fevzi Lütfü (16 Ağustos 1923). Türk Ocakları ve Türkçe. *Yeni Mecmua, 4, (82),338.*
- Hakkı Tarık (6 Eylül 1928). Şive endişesi, *Hayat Mecmuası,4, (93), 1.*
- Halil Nimetullah (15 Ocak 1927a). Müşahedeye doğru: dil heyeti. *Millî Mecmua, 4, (78).*
- Halil Nimetullah (1 Eylül 1927). İnkılabın felsefesi. *Millî Mecmua, 8, (93), 1487-1496.*
- Halil Nimetullah (1 Şubat 1928). İlim lisanında da birlik. *Millî Mecmua,5, (103),1654-1655.*
- Halit Ziya (1 Eylül 1923). Lisanda tahvil. *Türkiye Edebiyat Mecmuası, 1,(1),4.*
- Hamit Zübeyir (27 Aralık 1923). Macaristan'daki Türkoloji terakkiyatına atıf-ı nazar. *Millî Mecmua, (4), 71-72.*
- Hamit Zübeyir (28 Şubat 1926). Türk lisanının en eski hatıraları. *Muallimler Birliği Mecmuası, 1, (9), 408-412.*
- Hamit Zübeyir (Kasım 1928). Türklerin bugüne kadar kullandığı yazılar. *Türk Yurdu, 2 (22), 11 (205).*
- Harf inkılabı köylü ve halk arasında nasıl intişar ediyor? (30 Kasım 1927). *Resimli Ay Mecmuası, 5, (56), 38-39.*
- Hasan Ali (8 Kasım 1928). İmla lügati münasebetiyle. *Hayat Mecmuası,4, (102), 8.*
- Hasan Ali (22 Kasım 1928). Bugünün büyük meselelerinden imlalügati hakkında tetkikler.*Hayat Mecmuası, 4, (104), 2.*
- Hasan Cemil (Eylül 1928 a). Lisan ve edebiyat. *Türk Yurdu, 2 (22), 10 (204), 3-5.*
- Hasan Cemil (3 Kasım 1928b). Lisan ve edebiyat. *Türk Yurdu, 2(22), 11(205), 31-33.*
- Hasan Fehmi (Haziran 1923). Usul-ı tahrirden tevsi-i mevzu hakkında bir ders. *Dilek Mecmuası, (18), 6-8.*
- Herkes yeni Türk harflerini bir an evvel öğrenmeye çalışmalıdır (6 Eylül 1928). *Resimli Perşembe, 3, (172), 10-11.*
- Hüseyin Cahit (1 Eylül 1923a). Hareket-i fikriye: Latin harfleri. *İçtihât, 19, (158), 3248-3249.*
- Hüseyin Cahit (22 Eylül 1923b). Latin harfleri. *Resimli Gazete, 1, (3),2.*
- Hüseyin Edîp (Aralık 1924). Usul-ı tedris- ibtidaiyye birinci sene dersleri- *Bulgaristan Türk Muallimleri Mecmuası, 2, (7), 74-76.*

- H. Sabri (15 Ağustos 1925). Dil ve imlamızın ıslahı etrafında. *Maarif Yolu Mecmuası*, (7-8), 13-14.
- Hüseyin Namık (Aralık 1923). Türkçenin etimolojisine dair. *Millî Mecmua*, (4), 55-56.
- İbrahim Alâeddin (8 Mart 1924). Harflerimizin kabahati ne? *Resimli Gazete*, 1, (27),2.
- İbrahim Alâeddin (28 Nisan 1928). Dil kongresi. *Resimli Gazete*, 5, (243),2.
- İbrahim Alaeddin (1 Haziran 1927). Çocukları nasıl konuşturmalı? , *Terbiye*,1, (4), 203-207.
- İbrahim Alâeddin (23 Haziran 1928). Lisan ve edebiyatımız fakirleşiyor mu? *Resimli Gazete*, 5, (251),2.
- İbrahim Alâeddin (6 Eylül 1928). Yeni harflerin tedrisinde usul. *Resimli Gazete*, 5, (266),2.
- İbrahim Alâeddin (15 Eylül 1928). Türkçenin istikbali. *Resimli Gazete*, 5, (263),2.
- İbrahim Temo (15 Temmuz 1928). Türk harfleri meselesi. *İçtihat*,24, (256), 4862-4864.
- İhsan (Kasım 1924). Temrinler. *İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası*, 1, (2), 49-59.
- İhsan (1 Nisan 1927a). Kelimelerin imlasını çocuklara nasıl öğretmeli? *Terbiye*, 1, (2), 93-103.
- İhsan (1 Eylül 1927b). Kıraat derslerine alakanın temini. *Terbiye*, 2, (5), 10-13.
- İhsan (1 Ocak 1928 a). Kıraat hakkında tetkikler, *Terbiye*, 2, (9), 1-13.
- İhsan (30 Kasım 1928b). Sükûti kıraat. *Terbiye*, 3, (10), 1-19.
- İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu (1 Temmuz 1926). *Maarif Vekâleti Mecmuası*,2 (9).
- İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Kıraat Kitapları Hakkında Raporu (1 Temmuz 1926). *Maarif Vekâleti Mecmuası*, 2 (9).
- İsmail Şükrü (1 Eylül 1925). Son darbe-i tahlis: harflerimiz. *İçtihat*, 21, (189), 3733-3736.
- İsmail Şükrü (15 Ocak 1926). Asrî Türk hurufu ve Türkçe. *İçtihat*,24, (275), 5190.
- İzzet Ulvi (28 Şubat 1926). Garp harfleri. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 1, (9), 401-405.
- İzzet Ulvi (Haziran 1928). Yeni Türk harfleri münasebetiyle. *Türk Yurdu*, 1, (21), 6 (200), 1-3.

- Kazım Nami (31 Ağustos 1923). Türkçe meselesi. *Anadolu Terbiye Mecmuası*, 2, (11), 13-16.
- Kazım Nami (1 Şubat 1928). Türkçenin tedrisi. *Fikirler*, 1, (15), 6-8.
- Kemaleddin Derviş (15 Ağustos 1925a). Munfasıl harf mi, muttasıl harf mi? *Muallimler Birliği Mecmuası (Çanakkale)*, 1, (4), 5-8.
- Kemaleddin Derviş (31 Ağustos 1925b). Latin harfleri mi kendi harflerimizin ıslâhı mı? *Muallimler Birliği Mecmuası (Çanakkale)*, 1, (5), 5-7.
- Kemâleddin Kaya (30 Nisan 1925). Yazmak İçin Okumak, *Resimli Mecmua*, 1, (4), 12.
- Kılıçzade Hakkı (1 Haziran 1923a). İzmir iktisat kongresinde harfler meselesi. *İçtihât*, 19, (154), 3175-3176
- Kılıçzade Hakkı (1 Temmuz 1923b). İzmir iktisat kongresinde harfler meselesi. *İçtihât*, 19, (155), 3196-3199.
- Kılıçzade Hakkı (1 Ağustos 1923c). İzmir iktisat kongresinde harfler meselesi. *İçtihât*, 19, (156), 751.
- Kılıçzade Hakkı (1 Eylül 1923d). Harflerimiz ve imlamız. *İçtihât*, 19, (157), 3227-3230.
- Latin harflerinin elifbası (15 Mart 1926). *İçtihât*, 21, (202), 3956.
- Latin harfleri (1 Nisan 1926). *İçtihât*, 21, (204), 3939-3940.
- Latin harflerinin elifbası (15 Nisan 1926). *İçtihât*, 21, (200), 3022-3023.
- Latin harfleri hakkında (15 Mayıs 1926). *İçtihât*, 21, (200), 3973-3975.
- Latin harfleri hakkında bir istimzaç (Ocak- Şubat 1924). *Muallimler Birliği Mecmuası*, 2, (17), 422-424.
- Latin harfleri mi, ikinci bir dil mi? (28 Ağustos 1926). *Resimli Gazete*, 3, (135), 2.
- Lütfü (15 Ekim 1925). Huruf-u munfasıla hakkında - Latin Harfleri. *İçtihât*, 21, (192), 3790.
- Lütfü (15 Kasım 1925). Huruf-u munfasıla hakkında: Latin Harfleri. *İçtihât*, 21, (192), 3890-3892.
- Mahmut Afif (1 Kasım 1928). Dilimizi nasıl Türkçeleştireceğiz? *Millî Mecmua*, 5, (113), 1821-1823.
- Mehmet Emin (28 Şubat 1926). İlk tahsilde esaslı noktalar. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 1, (9), 390-393.
- Mehmet Emin (5 Temmuz 1928 a). Okumanın manası. *Hayat Mecmuası*, 4, (84), 106-109.

- Mehmet Emin (16 Ağustos 1928b). Harf inkılabı maarif seferberliğidir. *Hayat Mecmuası*, 4, (90), 1.
- M. Emir (1 Temmuz 1927).İzmir'de yeni lisan. *Fikirler*, 1, (1), 2-3.
- M. Emir (15 Temmuz 1927).İzmir'de yeni lisan. *Fikirler*, 1, (2), 2-3.
- M. Emir (1 Ağustos 1927). İzmir'de yeni lisan. *Fikirler*, 1, (3),4-5.
- M. Emir (15 Ağustos 1927). İzmir'de yeni lisan. *Fikirler*, 1, (4), 3-4.
- M. Emir (1 Eylül 1927). İzmir'de yeni lisan. *Fikirler*, 1, (5), 4-5.
- M. Emir (15 Eylül 1927). İzmir'de yeni lisan (Konuşma dili- yazı dili-sözsüz düşünce düşüncesiz söz). *Fikirler*, 1, (6), 2-3.
- M. Emir (1 Ekim 1927).İzmir'de yeni lisan (dilin iki vazifesi arasındaki münasebet). *Fikirler*, 1, (7), 5-6.
- M. Emir (15 Ekim 1927).İzmir'de yeni lisan (dilin mücerret olmasının faideleri), *Fikirler*. 1, (8), 4-7.
- M. Emir (15 Aralık 1927). İzmir'de yeni lisan. *Fikirler*, 1, (12).
- M. Emir (15 Ocak 1928). İzmir'de yeni lisan (Vasf-ı Terkibler-Lisanımızda Mevkileri). *Fikirler*, (11), 11-13.
- M. Emir (15 Şubat 1928). İzmir'de yeni lisan. *Fikirler*, 1, (16),8-9.
- M. Emir (15 Mayıs 1928). İzmir'de yeni lisan (lisan-ı tahririn edebiyat noktasında mütalaası). *Fikirler*, 1,(22), 9-10.
- M. Emir (15 Temmuz). İzmir'de yeni lisan. *Fikirler*,1, (24), 12-13.
- Mehmet Fuat (11 Ağustos 1927a). Orta tedrisatta edebiyat programı meselesi. *Hayat Mecmuası*, 2, (37), 202-203.
- Mehmet Fuat (17 Kasım 1927 b). Lisanımıza dair, *Hayat Mecmuası*, 2, (51), 481-482.
- Mehmet Fuat (1 Aralık 1927 b). Harf meselesi. *Millî Mecmua*,(75),1206-1207.
- Mehmet Fuat (19 Nisan 1928). Dil kongresi. *Hayat Mecmuası*, 3, (73), 401-402.
- Mehmet Fuat (1 Kasım 1928). Yeni Türk harfleri kanunu. *Fikirler*, 2, (28),1
- Mehmet Fuat (27 Aralık 1928). XVI. Ve XIX. asırlarda Türkçenin tekâmülü. *Hayat Mecmuası*, 5, (109), 82-83.
- M. Masum (Kasım 1923). Türkçede sarf ve nahiv ıstılahları. *Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuası*, 1, (1), 12-17.



- M. Masum (1 Ocak 1924). Lisan sadeliği- ders kitapları- *Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuası*, 1, (2), 50-55.
- Mehmet Mesih (15 Kasım 1928). Muhasebe - yeni bir inkılap. *Millî Mecmua*, 10, (114), 1829.
- Mehmet Mithat (1 Eylül 1928). Yeni harfler. *Fikirler*, 2, (25), 1.
- Mehmet Necip (15 Aralık 1927). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (12), 2-4.
- Mehmet Necip (1 Ocak 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, (13), 5-7.
- Mehmet Necip (15 Ocak 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, (14), 6-11.
- Mehmet Necip (1 Şubat 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (15), 2-5.
- Mehmet Necip (15 Şubat 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (16), 3-7.
- Mehmet Necip (1 Mart 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında, *Fikirler*, 1, (17), 3-6.
- Mehmet Necip (15 Mart 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (18), 4-7.
- Mehmet Necip (1 Nisan 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (19), 4-7.
- Mehmet Necip (15 Nisan 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (20) 2-6.
- Mehmet Necip (1 Mayıs 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (21), 2-7.
- Mehmet Necip (15 Mayıs 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (22), 2-7.
- Mehmet Necip (15 Haziran 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (23), 3-7.
- Mehmet Necip (15 Temmuz 1928). Dilimize dair yazılanlar hakkında. *Fikirler*, 1, (24), 2-6.
- Mehmet Sıtkı (31 Ekim 1925a). Sad- Dad çivisi (İmla-Yabancı Kelimeler). *Muallimler Birliği Mecmuası*, 1, (5), 220-222.
- Mehmet Sıtkı (30 Kasım 1925b). Sad- Dad çivisi (İkilik- imla meselesi). *Muallimler Birliği Mecmuası*, 1, (6), 263-266.
- Mehmet Sıtkı (31 Aralık 1925c). Dad çivisi (İmla meselesi), *Muallimler Birliği Mecmuası*, 1, (7), 318-321.
- Mustafa Muhsin (30 Haziran 1923). Elifba muallimi Ruhi bey merhum. *Muallimler Mecmuası*, (10), 200-202.
- Mustafa Şekip (15 Mart 1926 a). Elifba inkılabı. *Millî Mecmua*, 5 (57), 917-918.
- Mustafa Şekip (1 Nisan 1926b). Elifba inkılabı (Muhâsebe). *Millî Mecmua*, (58), 933-934.

- Mustafa Şekip (9 Aralık 1926 c). Yazı dili, *Hayat Mecmuası*, 1, (2), 26.
- Mustafa Şekip (10 Şubat 1927). Yine tarih karşısında, *Hayat Mecmuası*, 1, (11), 203-204.
- Mustafa Şekip (8 Kasım 1928). Kıraatın ruhiyâtı, *Hayat Mecmuası*, 4, (102), 466.
- M. Zeki (1 Şubat 1925a). Tatbikat dersi (Bir Tahrir Dersi Örneği). *Yeni Fikir*, 1, (3), 22-23.
- M. Zeki (15 Şubat 1925b). Tahrir dersi numunesi. *Yeni Fikir*, 1, (4), 20-21.
- M. Zeki (1 Mart 1925c). Tahrir dersi numunesi. *Yeni Fikir*, 1, (5), 21-24.
- Necip Asım (Mayıs 1924). Harflerimiz. *Anadolu Mecmuası*, 1, (2), 64-66.
- Necip Asım (Eylül 1925). Elifba meselesi. *Türk Yurdu*, 2, (12), 539-544.
- Necip Asım (Eylül 1926). Dil heyeti. *Türk Yurdu*, 4, (22), 296-301.
- Osman (28 Şubat 1927). Kelime usulü, cümle usulü. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 2, (21), 908-909.
- R. Rami (15 Temmuz 1926a). İlk tedrisat hakkında düşüncelerim. *Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)*, 1, (7).
- R. Rami (15 Ağustos 1926b). İlk tedrisat hakkında düşüncelerim. *Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)*, 1, (9).
- Refet Avni (31 Mart 1926). Yazımız ve imlamız. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 2, (22), 950-952.
- Richard Preuser (30 Kasım 1926). Ecnebi mekteplerde Türkçe tedrisatı. *Muallimler Mecmuası*, 5, (46), 1920-1925.
- Sabri Cemil (1 Haziran 1927 a). Ders hazırlamak. *Terbiye*, 1, (4), 267-278.
- Sabri Cemil (1 Haziran 1927b). Tahrirde en iyi usul. *Terbiye*, 1, (4), 294-299.
- Sadettin Rahmi (1 Şubat 1925). Lisan meselesi. *Yeni Fikir*, 1, (3), 20-21.
- Sadri Maksudî (1924). Eski Türklerde dil ve hars birliği. *Türk Yurdu*, 2, 396-408.
- Sadri Maksudî (1925). Lisanların inkişaf ve tekâmülünde akademilerin rolü. *Türk Yurdu*, 2, 525-528
- Sait Aydoğan (Mart 1927). Kelime usulüyle elifba tetkiki. *Öz dilek*, 1, (30).
- Sıtkı Şükrü (15 Ağustos 1928) Yeni Türk harfleri münasebetiyle. *Irmak*, 1 (11), 1
- Söz söylemesini bilir misiniz? (30 Haziran 1928). *Resimli Ay Mecmuası*, 5, (56), 4-5.

- Söz söylemesini biliyor musunuz? (31 Ağustos 1928). *ResimliAy Mecmuası*, 5,(55),2-3
- Süleyman Şevket (30 Mayıs 1923). Tedrisatta usul ihtiyacı – usul meselesi- *Muallimler Mecmuası*, 1, (9), 177-181.
- Süleyman Şevket (Nisan 1924) .Türkçe edebiyat programları hakkında. *Muallimler Mecmuası*, 2, (20), 572-575.
- Şükriye Emel (1 Mart 1928). Türkçe tedris hakkında. *Fikirler*,1, (17),11.
- Tahirü'l Mevlevi (Ocak 1925). Lisan tahsilinin lüzumu. *Mahfil*, 4, (39), 43-45.
- Tok Sözlü (26 Ocak 1928). Mersi, bonjur, bonsuar ne demek? *Resimli Mecmua*, 3, (61),2.
- Türkçemiz (4 Aralık 1926). *Resimli Gazete*, 4, (170),2.
- Veled Çelebi (1926). Âlim ve mütefekkir üstadımız Ağaoglu Ahmet Beyefendi'ye edebî arz-ı halimdir. *Türk Yurdu*, (3), 574-580.
- Yazımız ve Yeni Türk Harfleri (15 Nisan 1926). *Muallimler Birliği (Kurtuluş Yolu)*, 1, (2). 19-21.
- Yeni “dad” kavgası (23 Nisan 1927). *Resimli Gazete*, 4, (190),2.
- Yeni devreye girerken (10 Kasım 1928). *Resimli Gazete*, 6, (271),2.
- Yeni harflerimizi muallimler kursunda, evlerimizde, vapurlamızda nasıl tamim ediyoruz? (13 Eylül 1928). *Resimli Perşembe*, 3, (173), 12.
- Yeni harflerimiz ve Türk Ocakları (Ağustos 1928). *Türk Yurdu*, 2 (22), 8 (202),45-48.
- Yeni imlâda dikkat olunacak noktalar (30 Ağustos 1928). *Hayat Mecmuası*, 4, (92), 11.
- Yeni neşriyat: Arabî harfler terakkimize mani değildir (1 Ağustos 1927). *Millî Mecmua*, 4, (91).
- Yeni Türk harfleri süratle intişar etti (6 Eylül 1928). *Resimli Perşembe*, 3, (172), 2.
- Zeki Velidi (Aralık 1926). Türklerde hars buhranı. *Türk Yurdu*, 4, (24), 494-509.
- Ziya Gökalp (13 Eylül 1923). Türkçülüğün tarihi. *Yeni Mecmua*, 4, (84),359-361.
- Ziyaeddin Fahri (31 Ekim 1926).Edebiyat tarihi tedrisatına dair. *Muallimler Birliği Mecmuası*, 2, (17), 766-774.

## B) Latin Harfli Kaynakça

- Acıköse, M.B.(2006).*Türkiye Cumhuriyeti tarihine kaynak olarak Kurtuluş Yolu dergisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Aksan, D. (2006). Her yönüyle dil Ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alp, H. (2009). *Tevhid-i tedrisat'tan harf inkılabına ilköğretim*. Yayımlanmamış Doktora Tezi (1924-1928). İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Alp, H. (2012). İlkokul Kitaplarını İnceleme Komisyonlarının Raporları (1924-1927).Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, 0 (2012), 105-106.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz,Y.(2011). Osmanlı döneminden Cumhuriyet'e geçilirken eğitim öğretim alanında yaşanan dönüşümler.*Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1,(2), 9-24.
- Atatürk, M.K. (1952). *Söylev ve demeçler 2*. Ankara: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Aydın, H. (2007). Felsefe ve içtimaiyât mecmuası: amacı ve içeriği hakkında birkaç söz. *Bilim ve Gelecek*, 45,4
- Ayvaz,R.(2001).*Hayat Mecmuası'ndaki edebî metinlerin latinizesi-indeks*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Baş, B. Ve Yıldız, F. (2017). 1923-1927 döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalar., A. Güzel (Editör). *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim öğretimi tarihi*. (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları, ss. 351-383.
- Başar. E. (2004). *Millî eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920-1960)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, F.(2011). Darulfünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası'ndaki makaleler ve yazarları. *Tarih Dergisi/Turkish Journal of History*, 0 (38), 183-234.
- Benzer, A.(2015). Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, (1), 33-47.
- Berkes, N. (2002).Türkiye'de çağdaşlaşma. (21. Baskı).İstanbul: YKY yayınları.

- Biçer, N. (2019). Osmanlı döneminde matbaada basılan ilk yabancılara Türkçe öğretimi kitabı üzerine. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (1),42-43.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). Türkiye’de Millet Mektepleri uygulamasının tarihsel gelişimi. *Abece*, 67,12-13.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, Kasım, 18, (193) , 15-20.
- Binbaşıoğlu C. (1999). İlkokuma yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 14, (114), 8-34.
- Binbaşıoğlu, C. (1997). Okuma üzerine incelemeler. *Öğretmen Dünyası*, 214, 17-21.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*,(2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bostancı, K.(2003). Güneş: Cumhuriyet sonrası bir sanat ve edebiyat mecmuası. *Kebikeç* /16, 57-69.
- Bostancı, K. (2013). Türkiye Edebiyat Mecmuası ve dizini. *AKAD, Bahar*, 1 (1), 66-84.
- Bozdağ, E. (2013). Yerel bir mecmua örneği: Çağlayan Mecmuası. *Turkish Studies, Winter*, 8, (1), 1071-1099.
- Buran, A. (2009). Sovyet Türkolojisi ve birinci Türkoloji kurultayı. *Turkish Studies, Spring*, 4, (3), 431-444.
- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cemiloğlu, M. (2003). *İlköğretimokullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR XI-Bahar*, 231-244.
- Coşkun, E.(2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (editör). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayınları, ss. 45-82.
- Çiftlikçi,R. (1995). Türk dili ve edebiyatı lise ders kitaplarının dil ve edebiyat öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Bilge*, 5, 91-96.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda yazın eğitimi ve sorunları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,20, (3), 121-135.
- Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, (1), 295-306.

- Demirel, Ö. (2005) . *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A yayınları.
- Devellioğlu, F. (2012). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. (29.Baskı), Aydın Yayınevi, Ankara.
- Doğan, İ. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri*. (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın.
- Doğan Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, (1), 185-204.
- Doğaner, Y. (2004). Bir modernleşme modeli olarak Atatürk inkılapları. *Atatürk Üniversitesi Atatürk Dergisi (Journal of Atatürk)*, 4, (1),169.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Dönmez, C.(2009). *Tarihigerçekleriyle harf inkılabı ve kazanımları*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Duman, H. (2000). *Osmanlı-Türk süreli yayınları ve gazeteleri (1828-1928)*.İstanbul: Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı Yayınları.
- Duman, T. ve Dilaver, H.H. (2011). *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e armağan, Türk eğitim tarihi araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Duran, A. (2019). *Özdilek Mecmuası*. İstanbul:Hiper Yayın.
- Dursunoğlu,H.(2006).Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin tarihi gelişimi. *Millî Eğitim Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, Kış, 169, 227.
- Ekinci, N. (2001). İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e geçiş sürecinde bilimsel Türkçülük çabalarına bir örnek: Yeni Mecmua. *İstanbul Üniversitesi İleştirim Fakültesi Dergisi*, 11, 137-162.
- Ercilasun, A. B. (2005). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 6,(11), 415-452.
- Eren, H. (1991). *"Dilde birlik, yazıda birlik" dil ve alfabe üzerine görüşler*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Erginöz, O. (2007). *Mahfil Mecmuası tahlilî fihristi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eyigün, Z. (2013). *Resimli Mecmua'da edebî faaliyetler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gazel, A ve Ortak, Ş. (2010). II. Meşrutiyet'ten 1927 yılına kadar yayın imtiyazı alan gazete ve mecmualar ( 1908-1927). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, (1), 223-256.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, (1), 271-290.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3, (1), 48-63.
- Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, s.123-154.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Gurbetoğlu, A. (2007a). II. Meşrutiyet dönemi dergilerinde çocukluk anlayışı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, (2), 63-92.
- Gurbetoğlu, A. (2007b). II. Meşrutiyet dönemi çocuk dergilerinde ahlak eğitimi ve ahlaki değerler, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, (1) , 81-101.
- Güçlü, M. (2011). *Eğitim hareketleri dergisinin eğitim sorunları açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, S. (2012). 1928'de yayımlanan bir taşra dergisi: "Irmak" üzerine, *Gazi Türkiyat, Güz*, 179-199.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, (11), 1-21.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Millî Eğitim Dergisi*, (19), 7-22.
- Işıksalan, N. (2000). Cumhuriyet dönemi Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Tömer Dil Dergisi*, (97), 12-37.
- İnan, A. (1954). Atatürk'ü dinledim: Atatürk'ün bana yazdırdıkları, *Belleten*, 18, (72).
- İşşarır, C. (2006). *Resimli AyDergisi'nde (1928-1930) edebî ve fikrî gelişmeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahraman, A. (2013). *Yeni Mecmua*, (43), TDV Ansiklopedisi.
- Kanar, M. (2011). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Say Yayınları, İstanbul.

- Karagöz, S. (2014). *II. Meşrutiyetten harf inkılabına kadar süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve Cumhuriyet eğitimine yansımaları (1908-1928)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, Türk dili edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, (1), 141-153.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR XXVII- Bahar*, s. 457-475.
- Karatay, H. (2017). Yazım öğretimi ve yöntemleri. *International Journey of Language Academy*, 5, (3), 329-347.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, (1-2).
- Kavruk, H. ve Can, A. (2016). Geleneksel eğitimde alfabe, kıraat, yazı ve imla tedris usulü. *Turkish Studies*, 11, (19), 523-558.
- Kılıç, F. (2019). Azerbaycan'ın Latin harflerine geçişinin Türkiye'deki alfabe tartışmalarına etkisi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Güz, (100), 479-504.
- Kılınç, A. (2007). Çanakkale Muallimler Birliği Dergisi'nde eğitim ve öğretimle ilgili görüş ve düşünceler. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı (Bahar)*, 87-101.
- Kocasavaş, Y. (2007). Etkili iletişimin sözsüz adımı olan beden dili ve Türkçe eğitimindeki rolü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 47-55.
- Küçük, S. (2015). Erken Cumhuriyet dönemi bilim dergilerinin vizyon ve misyonları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, (31), 346-357.
- Levent, A.S. (1960). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım, noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2008). İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, Ankara: MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). Türkçe Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). Türkçe Öğretim Programı. Ankara.



- Meran, T. (2014). *Tedrisat mecmuası, terbiye, terbiye mecmuası, yeni mektep dergilerindeki Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi (1928).Ankara:24 Kasım 1928.
- Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi (1929). Ankara: 22 Eylül 1929.
- Morkoç, A. (2011). Türk Harf İnkılabı ile Millet Mektepleri ve İzmir'deki uygulamalar.*Turkish Studies-Winter,6,(1),1543-1555*.
- Oğur, E. (2009). Ali Canip'in eğitim ve edebiyat eğitimi hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,XXII, (2), 397-415*.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2000). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. Alan Araştırması. Ankara.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi, 33, (168), 116-125*.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları "Cumhuriyet döneminde ortaokullarda Türkçe öğretiminin gelişimi"*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imlâ. M. Özbay (Editör). *Yazma eğitimi*, Ankara: Pegem A Yayınları, ss.177-192.
- Özcan, M. (1997). Ali Canip'in edebiyat eğitimi ve öğretimi ile ilgili görüşler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (4), 147-167*.
- Özçelebi, B. (1998). *Cumhuriyet döneminde edebî eleştiri (1923-1938)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, E. (1991). Yazma öğretimi. *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. B. Özer (Editör ). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 114-119.

- Özkan, F. (2006). *Atatürk'ün laiklik anlayışının eğitim sistemimizdeki yansımaları (1919-1938)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özsarı, M. (2002, 6 Mart). *Ege bölgesi Ege bölümü halkevleri ve yayın çalışmaları*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde Halkevlerinin Kuruluşunun 70. Yılı Anma Programı'nda sunuldu, İzmir.
- Özkaya, H. (2016). Cumhuriyet döneminde bir eğitim dergisi: Bolu'da Altın Yaprak. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, (1) , 273-299.
- Özyurt, C. (2005). Dilde ve edebiyatta uluslaşma: Genç Kalemler ve Yeni Lisan hareketi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2, (5), 53-80.
- Parlatır, İ. (2009). *Servet-i Fünun*, (36), TDV Ansiklopedisi.
- Polat, N.H.(2001). "Dilek" mecmuası. *TÜBİAR*, X,37-55.
- Puştu, Y. (2017). Türkiye Muallimler Birliği Genel Merkezi ve şubelerinin neşrettiği mecmualar. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3,(2) Kış, 56-91.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sınar, A. (1997). Cumhuriyet'in ilk on yılında okutulan Türkçe ders kitapları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 343-352.
- Şahbaz, N.K. (2009). *Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişimi*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Şahbaz, N.K. ve Şahbaz, B. (2011). Eyüp Hamdi Akman'ın usul-u tedrisi ve eserin Türkçe eğitimi açısından önemi. *Turkish Studies*, 6, (4), 805-820.
- Şahbaz, N.K. ve Meran, T. (2016). Tedrisat, Terbiye, Yeni Mektep dergilerindeki ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11, (3), 2057-2080.
- Şahbaz, N.K. (2017). 1958-1980 yılları arasında Türkçe eğitiminin tarihsel gelişimi., A. Güzel (Editör). *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim öğretim tarihi*. (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları, ss. 412-520.
- Şahbaz, N.K. (2018). Harf devrimi öncesi yayımlanan Latin harfli alfabe kitapları üzerine bir inceleme., G. Aytaş ve A. Uslu Üstten (Editörler). *Prof. Dr. Alemdar Yalçın Armağanı*.(2. Cilt) .Ankara. Akçağ Yayınları, ss.895-906.

- Şahin, Y. (2010). *Millî Mecmua (51-71) tahlilî fihrist-inceleme-metin*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şanal, M. (2001). Mustafa Sâti Bey'in öğretmenlere önermiş olduğu öğretim yöntemleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 309-323.
- Şen, N. (2009). Tanzimat devri periyodikleri ve dergicilik. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1,(5), 381-393.
- Şenel, C. (2011). Tanzimat'tan günümüze felsefe dergileri: açıklamaları ve seçme bir bibliyografya denemesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9, (17),433-488.
- Şimşir, B. (1992). *Türk yazı devrimi*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Tansu, Y. E. (2018). Osmanlı imparatorluğu'nda batıcı düşünce çerçevesinde Dr. Abdullah Cevdet ve İçtihat Dergisi. *Tarih ve Gelecek Dergisi*,4,(1), 113-141.
- Tarhan, M., Kılıç, F. ve Solak, M. (2016). Altın Yaprak dergisi (1925): Ahmet İzzet ve Mehmet Zekai Bey'in kaleminden ders notları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,(4),1795-1812.
- Taşkaya, S. M. (2014). Konuşma eğitimi. M. Yılmaz (Editör). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 43-76.
- Temizyürek, F.(1994). *Atatürk döneminde Türkçenin öğretimi ile ilgili olarak geliştirilen devlet politikaları (1920-1938)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Tok, M ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Yaz, 13, (50), 73-95*.
- Top, H.(2013). *Resimli perşembe dergisi inceleme- tahlilli indeks-metinler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük (genişletilmiş baskı)*. Ankara: TDK.
- Uçman, A. (1991). "Anadolu Mecmuası", *TDV İslam Ansiklopedisi*, 3, İstanbul.

- Unat, F.R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişimine tarihi bir bakış*, Ankara: MEB Basımevi.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8,(3), 651-665.
- Ünişen, A. (2013). *II. Meşrutiyet döneminde İstanbul'da yayımlanan başlıca mecmualardaki eğitim bilimleri ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Üzümcü, G. (2015). *Yeni Fikir Mecmuası'nın tahlili fihristi, incelenmesi ve seçilmiş metinler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). Türk Yurdu Dergisinde Mefkûre Üzerine Tartışmalar (1911-1918), Sosyoloji Konferansları, No: 53 ( 2016-1) / 357-387.
- Zorbaz, K.Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Editör). *Türkçe öğretimi*. (1. Baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık, .ss.109-145.
- [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf) 15 Ocak 2019 tarihinde erişildi.
- <https://www.ttk.gov.tr/tarihveegitim/aturku-dinledim-aturkun-bana-yazdirdiklari-prof-dr-afet-inan/> 20 Nisan 2020 tarihinde erişildi.

## EKLER

### EK 1. TÜRKÇENİN TEDRİSİ

(Kazım Nami, 1 Şubat 1928, Fikirler, 1, (15), 6-8)

On yedi on sekiz senedir ki Türkçe iyi tedris edilmiyor. Yeni nesilde Türkçeyi iyi okuyup yazarlar azdır. Kıraatıyla, imlasıyla, sarfıyla, nahviyle, inşasıyla nihayet edebiyatıyla Türkçe tedrisatın düştüğü bu inhitat bizi çok düşündürse, endişelendirse yeridir. Türkçe bizim ana dilimizdir, her derdimizi, her emelimizi birbirimize bu dille ifade edebiliriz. Konuşma dilinin jest gibi bir muavini var. Sözümler, düşüncemizi hakkıyla eda edemeyecek olursa, sesimizin tonuna, yüzümüze, gözümüze, elimize, ayağımıza, birtakım hareketler vererek meramımızı istediğimiz gibi anlatabiliriz. Fakat zavallı yazı, okuma dilimiz bu türlü yardımcılardan mahrumdur, bazen ithama boğulur, hatta bazen "Ak üstünde karalar birbirini kovalar." mahiyetinde kalır. Onun için Türkçemizi iyi öğretmemek yarınki nesli en iyi bir anlaşma aletinden mahrum etmektedir.

Türkçenin tedrisindeki bu noksan neden ileri geliyor? Birçok sebepler meyânında en mühimi olarak şunu zikredebiliriz: Türkçe bilhassa on yedi seneden beri eski Türkçe değildir. Türkçeye birçok yeni kelimeler girdi, bundan başka garplılaşmaya başladığımız zamandan beri garptan yaptığımız tercümeleciler yüzünden değişmeye başlayan Türkçenin nahvi, büsbütün garbî bir şekil almak yolunu tuttu. "Yeni Lisan" cereyanı, Türkçülüğün muasır bir şekil ile zuhuru, Arabî, Farisî terkiplerin rağbetten düşmesini, yazılan dilin sadelik itibarıyla halk diline yaklaşmasını mucip oldu. Lisanda pek açık görünen bu tekâmül bütün zihinlerde aynı surette tecelli etmedi. Türkçenin iyi tedris edilememesine daha birçok sebepler gösterilebilir. Fakat vakıa tespit etmek ne kadar faydalı ise tenkit etmek o kadar neşe kırar.

Türkçe ilk mekteplerin beş senesiyle orta mekteplerin üç senesinde olmak üzere fasılasız tam sekiz sene okutuluyor. Liselerin ikinci senesindeki edebiyat derslerini hiç mevzu bahis etmek istemem. Çünkü Türkçeyi iyi öğrenmeyen bir şakirdin edebiyattan bir şey anlayabileceğini, duyabileceğini reddederim.

Bu sekiz senenin iyi bir metot takip edildiği takdirde ancak ilk iki senesini okuma, yazma aletinin elde edilmesine kâfi görürüm. Bu alet elde edilirken de, elde edildikten sonra da Türkçenin altı sene zarfında pekiyi bir surette öğretilmesini temin etmesi pek mümkündür. Binaenaleyh ilk evvel bu âletin elde edilmesi meselesini nazar-ı dikkate almak lazım gelir.

"Maarif Vekâleti Mecmuası"nın sekizinci sayısında mütehasıs encümenin elifba kitapları hakkında bir mütalaanamesi vardır: Gerek savti usulle, gerekse kelime usulüyle elifba kitaplarının ne suretle yazılması lazım geleceğine dair elifba

müelliflerine bazı ilmî direksiyonlar veriyorlar, tavsiyelerde bulunuyorlar. Fakat mütalaanameyi biz Türkçe okuma, yazma aletinin nasıl kullanılacağı hakkında usulî ihtarlarda bulunan bir metodoloji raporu da addedebiliriz. Demek isteriz ki o rapor elifba yazacaklar kadar, tedris edeceklere de takip olunacak yolu gösterecek mahiyettedir. O raporun en mühim maddesi de şudur:

“14. Elifba kitaplarının ne kadar kelimeyi havi olması mühim bir meseledir. Eskiden hemen her memlekette elifba okutmakla çocuğa lisanın bütün kelimelerini okumak imkânı temin edilmek istenirdi, bu gün bütün terbiyeciler çocuklara okutulacak kelimelerin çocuk lisanında yaşayan kelimelere münhasır kalmasını iddia etmekte müttefiktirler. O hâlde çocuk lisanında yaşayan kelimelerin bir listesini tertip etmek fevkalade ehemmiyeti hâiz bir meseledir. Amerika'da son zamanlarda ilk mekteplerin her sınıfında hangi kelimelerin okutulup imlasının hazmettirileceği mütehassıslar tarafından ilmî usullerle tespit edilmiştir. Yapılan tetkiklere nazaran orada sekiz senelik iptidâî mektebini bitiren çocukların hazmetmeleri lazım gelen kelimelerin miktarı dört bin olarak tespit edilmiştir ki bu hesaba göre her sınıfta talebenin öğreneceği kelimelerin adedi beş yüzü geçiyor. Her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek, hangi kelimelerin imlasını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksif etmek suretiyle muvaffakiyete doğru mühim bir adım atmış olur. Böyle bir liste aynı zamanda ilk mekteplere elifba ve kıraat kitabı yazacak müellifler için de kıymettar birer rehber vazifesini görmüş olur.”

Bu maddeden ne anlıyoruz? Çocuk yedi yaşına girdiği senenin eylülünde ilk mektebe girecek, bu yaştan itibaren de okuma, yazma aletlerini elde ederek Türkçeyi okumaya başlayacak. Çocuğa bizim bildiğimiz, kullandığımız kelimeleri öğretmekte mana yok. 7-8 yaşındaki bir çocuğun konuşma, anlaşma için kullandığı kelimeler mahdut, bu kelimeleri zapt etmek lazım. Miktarı ne kadardır acaba? Amerika'da sekiz senelik ilk tahsilin sonunda çocuk dört bin kelime öğrenmiş olacak. Ya bizim beş sınıfı bitirecek çocuklarımız kaç kelime öğrenmek mecburiyetinde olacaklar? İşte ilk mektepmuallimlerinin metodik surette arayacakları çok ehemmiyetli bir meçhul. Maamafih maksadımızın anlaşılmasını kolaylaştırmak için bazı faraziyelerde bulunabiliriz: Beş sene nihayetinde çocuklarımız nihayet üç bin kelime öğrenmiş olacaklar. Bu kelimelerin beher seneye düşen vasatî miktarı altı yüz olsa da hakikî miktar, ilk senede çoktan başlayarak son senede en az miktara inecektir. Binaenaleyh evvelâ elifba kitaplarında sonra da her seneye ait kıraat kitaplarında çocuklara öğretilen kelimeleri tayin, tespit etmek zarurîdir.

Nazarımızı bir kere de kendi çocuklarımıza irca edelim -çünkü biz şimdikilerden daha çabuk, daha doğru bir surette dilimizi öğrendiğimize kaniyiz-: 302 senesi Toptaşı Askerî Rüştüyesi'ne sene sonu olmak hasebiyle mülazemetle dâhil olduğu vakit gazeteden gayet serbest kıraat yapabiliyor, okuduğumu anlayabiliyordum. Üsküdar'daki Valide Mektebi'ne devama başladığım zaman altı yedi yaşında var mıydım, bilmiyorum; fakat yakın zamanlara kadar her sene yüz binlerce satılan elifba cüzünden okumaya başladığımı hatırlıyorum. Valide Mektebi'nde hiçbir şey öğrenmedim. Kırklareli

kasabasının Ulu Cami yanındaki mektebinde merhum Selim Sabit'in Elifba-yıOsmanî'sinden istifade ettiğimi iyi biliyorum. "Çocuklara Hediye" isimli kıraat kitabını çok serbest okumaya nihayet üç senede muvaffak olduğumu biliyorum. Dikkat etmek lazımdır ki bu üç senede sökebildiğim kıraat kitabında o yaşlardaki çocukların kullandığı yüzlerce kelimeler vardı. Ben bunları imlalarıyla pek güzel ezberleyebilmişim.

Askerî rüştiyelerin ilk senesinde -zannederim- Fevâidü'l-Maarif isminde bir kıraat kitabı vardı. Kitabın bir kısmı 24, bir kısmı 16 puntoluk nesih, bir kısmı rika, bir kısmı divanî, bir kısmı da talik yazısıyla yazılmıştı. Biz bu muhtelif hatları da iyi, doğru okumaya mecburduk.

Bundan başka Esmâ-ı Türkiye yahut Risale-i imla isimli bir kitabı ezberledik, bunda kelimeler bir alâka merkezi teşkil eden sernameler altında küme küme toplanmıştı. Bu kitaptan çok büyük istifadeler etmiş olduğumu şükranla yadedirim. Şimdi bu mazi zannolunabilir ki harflerle hecelerle bize Türkçeyi öğretti.

Hayır... Biz harfleri terkip etmek suretiyle lisanı öğrenemedik. Belki hallerin şekillerini, tasavvutlarını bilmeden doğrudan doğruya kelimeleri öğreniyorduk. Elifba-yı Osmanî her ne kadar sarftan, heceden başlıyorduydu da biz "sel gider kum kalır, her insan ettiğini bulur." gibi küçük cümleleri ezberleye ezberleye, sonra da karalama hâlinde yaza yaza Türkçe okuma, yazmayı öğrendik.

Hâlbuki hele Meşrutiyet'ten sonra -savti usul diye ortaya öyle bir tedris usulü çıkarıldı ki çocuklarımız Türkçe kelimelere varmak için aylarca harfler, manasız heceler öğrenmek mecburiyetinde kaldılar. Yazı da kıymetten düştü. Nihayet Türkçe en az öğrenilen bir ders şubesi derecesine tenezzül etti!

Bugün iyi Türkçe öğretebilmenin yolu çocuk dilinde yaşayan kelimelerden yapılmış çocukça cümlelerden işe girişmektir. İyi muallimler bıkmaksızın az bir gayretle çocukların her yaşa göre kullandıkları kelimeleri toplayabilir. Onların bu kelimeleri cümle hâlinde kullanış tarzlarını öğrenebilir. Elde mevcut elifbaların en iyileri dahi böyle tetebbu mahsulü değildir. Onun için bunlara büyük bir kıymet vermeyerek kendi tetkiklerinin neticesini tedrisatına rehber ittihaz etmelidir. Elifba kitabı tali derecede bir muavin olarak kullanılabilir. Burada önümüze mühim bir mesele daha çıkıyor: Çocuk lisanındaki kelimelerin telaffuz tarzları, çocukların bu kelimelerle cümleleri teşkil tarzları bizde her yere göre değişir. İstanbullu bir çocukla Bolulu bir çocuğun kullandıkları kelimeler hep birbirinin aynı olmadığı gibi birbirinin aynı olanlarının telaffuzları birbirine benzemez. İstanbullunun (kaf - , ti- )sı, Anadolu'nun birçok yerlerinde (gayın- , yahut, de- ) dir. Bir yerde (geliyorum) başka bir yerde (geliyom), geliyon, geliyin) gibi bir hayli surette telâffuz olunuyor. İstanbul'daki (bardak) Anadolu'da küçük testinin adıdır...

Binaenaleyh çocuğa Türkçe öğretmeye başlarken mahallî lehçeyi ne yapacağız? Şive farkını çocuğa sezdirmemek mümkün mü? Mahallî şivelerde harflerin telâffuz tarzlarına dokunmamak zarurîdir. Kafıkaf, genizden gelen kefinun okutmakta ısrarın bir faydası

zaten yoktur. Fakat asıl Türkçe, güzel Türkçe, İstanbul Türkçesidir ki elifba, kıraat kitaplarımızdaki kelimelerin hepsi bu Türkçe ile. Artık o kelimeleri, yerli kelimelerin yerine koymak, çocuklara onları öğretmek lazımdır. Her mahallin hususî kelimelerine de kıymet verdiğimiz takdirde işin içinden çıkmanın imkânı olmayacağı gün gibi aşikârdır.

Türkçenin bu ilk tedrisinde okumanın yazı ile hem zaman olmasına şiddetle taraftarız. Kelamın, kelimenin zihinde takarrürü, yalnız basarî, sem'î hafızaların sa'yiyle o kadar kolay temin edilemez. Her iki hafızanın da işe girişmesi çok faydalı olur. Hususiyle yazı denilen aletin de ilk zamanlardan elde edilmesi öğrenmeye ne iyi bir yardımcıdır.

Yazı, okuma ile müşterek yürütüleceğinden okumanın doğruluğu kadar yazının da dürüstlüğü, güzelliği ehemmiyetle nazar-ı dikkate alınacaktır. Çünkü yazıda güzellik hem serbest okumayı, hem de zevk almayı mucip olur. Güzel yazı meşk defterlerinin hâlâ iyi mekteplerde ehemmiyetli bir mevki haiz olmalarını takdir etmek lazımdır.

Okuma, yazma aleti elde edildikten sonra iş daha güç bir vadiye sapsmiş oluyor, çünkü mesele kelimeleri okumak değildir. Mademki prensibimize göre okunacak kelimeler çocuğun konuştuğu kelimelerdir. Çocukça kolayca okunacağına da şüphe edilmemelidir. O hâlde kıraat neden bu kadar ehemmiyetli bir mahiyet alıyor?

Bir ibareyi, bir fıkrayı alelade okuyup geçivermek Türkçeyi mihaniki bir surette papağan gibi öğrenmek demektir. Biliyoruz ki sözümüze bir jest terfîk edemediğimiz zamanlar sesimize hususî bir ahenk vermeye çalışırız. Bir (ey) nidasının murat edilen manaya göre birkaç türlü telaffuz edildiği yok mu? Her kelime, her kelam için aynı hâl varittir. Bundan başka dilin kelimeyi teşkil eden sesleri doğru ahenkli okuyabilmesi de bir hayli temrine muhtaçtır. Binaenaleyh iyi bir kıraat evvela manalı sonra da bediikıraatin esas usulüdür.

Az çok okuma, yazma öğrenmiş bazı kimselerin havadis merakıyla etrafına toplananlara yüksek sesle gazete okuduklarını hiç dinlediniz mi? Bu kimseler kelimeleri ne kadar doğru, ne kadar serbest okurlarsa okusunlar kıraatlerinde mutlaka mektep sıralarında edinilmiş garip, monoton bir ahenk vardır. Bu türlü kıraat fehmi güçleştirir, okuyana da, dinleyene de kelâl verir.

Çocuklar düzgün bir ibare okumaya hem de mümkün mertebe süratle okumaya muvaffak oldukları gün programlarında haftada iki üç defa kıraat bulunmasındaki sebebi anlamayarak kendilerini kıraate çalışmaktan müstağni görüyorlar. Çünkü kıraati, nihayet ulu orta okumaktan, okuduklarını mümkün mertebe anlayabilmekten Gayet muallim sorarsa ne okuduğunu muhtasarca ifade edebilmekten ibaret sanıyorlar. Çok defa yan gözle kitaba bakarak ibarenin mealini taktir etmeye muallimi aldatmaya çalışıyorlar. Kırk elli mevcutlu bir sınıfta böyle kusurları görmeye muvaffak olmak güç bir iştir.



İyi bir muallim için kıraat dersi evvelden ehemmiyetle hazırlanması lazım gelen bir vazifedir. Muallimin ilk düşüneceği şey dersini çocuklar için enteresan kılabilmektir. Çünkü sade bir kıraat yavan ekmek gibidir. Onu iştiha âver bir şekle sokmak haylice uğraşmayı istilzam eder. En kolay zanolunduğu hâlde en güç bir ders varsa kıraat olduğunda şüphe edilmemelidir.

Kıraat esnasında lügat diye birtakım kelimelerin bünyesiyle uğraşmak alakayı ihlâl eder, üzerinde durulmak istenen her lügat birer cazip fıkra içinde çocukların zihinlerine yerleştirilebilirler. Yoksa kıraat içinden çıkarılarak bir deftere yazdırılmak suretiyle lügat ezberletmek faydalı olamaz.

Çocukları daha ilk sınıflarından itibaren hem manalı, hem bedii kıraate alıştırmak da lazımdır. Kıraatte tesadüf olunan ufak bir çocuk şiirinin yahut herhangi -velev çocukça olsun- bedii bir fıkranın -yine çocuklara göre- sanatkârane bir tarzda edasını temin etmemek büyük bir noksan olur.

Münferit kıraat kadar müşterek kıraatler yaptırılmasını da tavsiyeden kendimi alamam, biz ekseriyetle çocuklara teker teker okutmakla iktifa ederiz. Şüphesiz her çocuğun kıraat hatalarını tashih etmek, kıraatlerini kontrol eylemek, iyi kıraat öğrenmelerini temin etmek münferit kıraatle mümkündür. Fakat ara sıra müşterek kıraate de kıymet vermek lazımdır. Bunun için bir kör musikisinde olduğu gibi çocuklar arasındaki tevafuku aramak, yani böyle bir kıraatte onları seslerinin muvafakatine göre sıralayıp hepsine birden bir sesle okutmak icap eder. Herhangi küçük bir çocuk manzumesi, hep birlikte okununca sâmiayı okşayan şiire daha büyük bir bedii mana veren bir şekil alır. Bu neşeli okumanın sınıf tesanüdüne hizmeti de büyük olur.

Kıraat hakkındaki şu kısa, pek kısa noktainazarlardan sonra imladan bahsedebiliriz. İmlamızın mazbut bir şekilde olmaması doğru imla tedrisini güçleştiriyor. Bunda şüphe yok. Fakat cümle kelime usulüyle okuma, yazma başlayınca imlanın da sabit bir şeklini kabul etmek zarureti görünür. Çocuk sâitlerin vazifesini okumaya yazmaya hatta imlaya başladıktan hayli zaman sonra idrak etmeye muvaffak olacağından kelimeleri sâmitle yazmaktan ziyade gördüğü biçimde yazmaya çalışır. Hiç görmediği kelimeleri çocuğa yazdırmak muvafık değildir. Bununla beraber görüp de unutmuş olduğu kelimeleri yazarken çocuk öğrendiği kelimelere kıyasen onlara bir imla şekli verir.

Şu hâlde imla, sabit şekilli kelimelerin o şekilleriyle öğretilmeleridir. Bunu temin etmek kıraatin küçük fıkralarını doğru istinsaha alıştırmakla mümkündür. İmla okunan, öğrenilen parçalardan yapılır. Eskiden olduğu gibi çocuğun hiç okumadığı hiç görmediği kelimelerle imlâ yazdırmak faydadan ziyade zararı tevlit eder.

İmlaya tahsis edilecek zaman da kıraat gibi muallimin takdirine bırakılabilir. Muallimden istenen şey tedrisinin müspet neticeler vermesidir. Tedriste muallime katı hudutlar çizmek iyi tedris usullerine hiç de muvafık değildir.

İmla meselesi üzerinde fazla ısrar etmek istemiyoruz. Şu kısa direksiyon, vazifesine bağlı bir muallim için kâfidir. Şimdi zikrine geçeceğimiz en mühim mesele sarf ile nahivdir.

Sarf, nahiv... Bu ders iyi okutulmadığı takdirde pek fena can sıkıcı bir derstir. Bugün yazı yazarlarımızdan birçoğunun sarfı, nahvî kaidelere zerre kadar vukufları olmadığını bilenlerdenim. Müelliflerden hatta şairlerden tanıdıklarım vardır ki sarf ile nahvin kaidelerini hiç bilmezler. Mamafih bu bilgisizlik onların sarf, nahiv hatalarından âri güzel yazılar yazmalarına mâni olmuyor.

Bunu zikirden muradım sarf ile nahvin lüzumsuzluğunu ileriye sürmek değildir. Bazı muharrirlerin sarf kaidelerini bilmeden yazı yazmaları bir meziyet addedilemez, belki büyük bir noksandır. Çünkü lisan kaidelerini bilen muharrirlerin yazılarında başka bir otorite, hele başka bir vuzuh vardır.

Sonra sarf, nahiv zihnin kelimâ mantığa alışmasını temin eder. Dünya bilir ki Türkçenin zihni terbiyeye en hadim şubesi sarf ile nahivdir. Lisanın yenisini tespit eden bu şubedir, binâenaleyh tedris vaciptir. Bu pek mühim dersi şimdiye kadar olduğu gibi, kaideleri kitaptan ezberleme şeklinde tedris etmekten bir fayda elde edilemez, çünkü lisan kaideleri, esasen mücerret şeylerdir. Dimağın mücerretleri hıfzı muvakkattir. Zaten onun içindir ki imtihanları müteakip herhangi bir çocuk sorulan bir sarf kaidesini hatırlayıp da doğru cevap veremiyor, hele lisanı tatbik edemiyor!

Şu hâlde lisan kaidelerinin tedrisini müşahhas kılmak, bu sayede çocuğu sarf kaidelerine alâkalandırmak lazımdır. Eğer kaide hareket eden canlı bir mahlûk gibi ibare içindeki vazifesi dâhilinde tetkik edilirse, çocuğu hakikaten alâkadar eder kendini kolayca öğretir. Çocuğa "isim şuna derler" diye bir tarif yapmak, ona müteaddit misaller göstermek faydasızdır. Evvela misalleri gösterip sonra tarifi yahut kaideyi zikretmek de sarf için kâfi değildir. Sarf ile nahvin kaideden misale, misalden kaideye gitmek suretiyle tedrisinin iyi neticeler vereceğine kani değilim.

Sarf ile nahiv lisanın mekanizmasıdır. Bu mekanizma, ancak, söylenen yahut okunan bir sözde hareket halindedir. Bir mekanizmayı bütün vazifesiyle kavrayabilmek ancak hareket hâlinde bulunmasıyla kabildir. Binaenaleyh sarf ile nahiv kaidelerini de şüphesiz en basitinden başlamak şartıyla kıraat, inşaat dersleri arasında gayet tedricî ile göstermek, öğretmek yolu tercih edilecek bir yoldur. Vakıa bu tarzda lisan kaidelerinin tedrisi sarf kitaplarından ezberletmeye nispetle çok zordur. Fakat hakikaten müsmirdir, ezbercilik gibi akim değildir, dimağı da yormaz.

Lisan kaideleri dersinin birtakım ıstıhlara boğulması kadar fena bir tedris itiyadı da olamaz. Çocuğa (mefûlünbin, mefûlünileyh, mefulünan, muzafunileyh, terki-i izafî, terki-i tavsifî... ilh.) gibi tabirleri öğretmeye kalkmak zararlıdır. Çünkü Türkçe için bizatihi manasız olan bu tabirler çocuğa hiçbir şey söylemez, belki onun zavallı, masum dimağını taşınmaz bir yükü doldurur, çocuğu sersem yapar.

Türkçenin tedrisi hakkında söylenecek sözler daha çoktur. Hele tafsilata girişilecek olursa bir tedris usulü kitabı yazmak lazım gelir... Ben burada yalnız yeni görülebilecek bazı noktaları tespit etmekle iktifa ettim.



## EK 2.YENİ HARFLERİN TEDRİSİNDE USUL

(İbrahim Alaeddin, 6 Eylül 1928, Resimli Gazete, 5, (266), 2)

Son seyahatimizde arkadaşla dikkat ettik: Yeni harflerle tedrisi deruhte eden devlet, çok defa salim bir usul takip ediyordu. Halkın şayan-ı dikkat ve arzusuna rağmen bir kısım dershanelerin semere vermemesi tedristeki yanlış usulden müstevliydi.

Meslekten yetişmemiş olan muallimleri bu noksandan dolayı mazur görmekte beraber biz temas ettiklerimize işi mümkün olduğu kadar anlatmaya çalıştık. Hali hazırda memleketimizin her köşesinde açılmış binlerce dersane var. Bunlardan bir kısmının usul-ı noksanından kâfi derecede semere vermesi ve bazısının da takip edenlere müşkülât telkin etmesi kabildir. Binaenaleyh yeni harflerimizin tedris usulünü mevzu bahis etmeyi faydalı lüzumlu addediyorum.

Tedrisatın her türlüsünde muallim için muhataplarını yani talebesini tanımak ve derslerinde onan göre hareket etmek ilk şarttır. Bazı dershanelerde Latin harflerini tanıyan veya tanımayan, Arap harfleriyle okuyup yazma bilen veya bilmeyen talebeler aynı şekilde tedrisata tabi tutuluyorlar. Bunun aşikâr olan mahzurlarını ifadeye hacet yoktur. Yeni harflerimizi öğretirken ilk yapacağımız iş talebeyi behemehâl üç kısma tasnif etmektir. Latin harflerini bilenler ayrı, Arap harfleriyle okuyup yazma bilenler ayrı, hiçbirini bilmeyenler yine ayrı olarak okutulmalıdır.

Latin harflerini esasen bilenler için nihayet üç ders yeni harflerimizi, imla kaideleriyle birlikte öğretmeye ve onlar üzerinde temrin yaptırılmaya kifayet eder. Birinci derste sâitlerle, sâmitleri hatta uzatma işaretlerini vermek; ikinci derste yumuşak ve sert harflerin telaffuzlarıyla yazılıştaki tebdillere dikkat ettirmek ve diğer imla kaidelerini öğretmek; üçüncü derste ise heyet-i umumiyenin tekrar ve temrinini yaparak dersi ikmal etmek kâbil olur. Fakat bu derslere Latin harflerini esasen tanımayanların iştirakleri hiç caiz değildir. Çünkü bu kadar sınırlı bir zamanda o derece çeşitli şekilleri bellemeye imkân olmayacağı gibi dinledikleri dersleri kavrayamamaktan dolayı beyhude yere cesaretleri ve hevesleri kırılabilir.

Latin harflerini hiç tanımayanlara harflerin üç beş gün içinde öğretileceğini vaad ederek ve dersleri ona göre taksim eylemek katiyen caiz olmaz. Bazı muallimlerin bu hataya düştüklerini ve muhataplarını şüpheli birtakım izler bırakmak suretiyle vazifelerini ikmâl ettiklerini müşahede ettik. Düşünmelidir ki en tecrübeli ve en davalı elifba muallimleri en kabiliyetli çocuklara Arap harflerini asgari üç ayda okutabilirlerdi. Hâlbuki Arap harfleriyle mükemmelen okumak üç ayda değil, üç senede değil hatta otuz sene zarfında bile nasip olmazdı. Latin harflerini tanıyanlara yeni yazımımızı öğretmek için ben bir aylık müddeti tamamıyla lazım ve kâfi, addederim. Kitap ve yazı harflerini emniyet ve katıyyetle öğretmek ve okuyup yazma hususunda kâfi, derecede temrin yapabilmek üzere her hâlde bir aylık zaman ayrılmalıdır. Günde bir saatten otuz

gün devam edecek olan derslere katî bir tedricî ile devam etmek, şeklin nispeten basit yazılması, daha kolay harflerden başlamak, uzatma, ayırma işaretleri, mürekkep harfler gibi konuları aylık derslerde kale almamak lazım geldiğini hiç unutmamalıdır.

Bazı muallimler Latin harflerini hiç tanımayanlara derse başlarken tahtaya evvel emirde sâit harfleri ve sâmit harflerin bir kısmını veya cümlesini yazarak belletmeye ve sâitlerle sâmitleri biriktirerek her birinin hizmetini anlatmaya uğraşıyorlar. Bu tedris usulü muhataplar için yorucu olduğu gibi vuzuhsuz ve emniyetsizdir. Çünkü bir saat zarfında birçok şekle dikkat etmek ve onları hatırdâ tutmak; bir kısım halk için de sâitle sâmitin vazifesini ve şekillerin, his takdir etmek gayrı kabildir. Böyle yapılacak yerden ilk dersten itibaren her derste yalnız iki harf öğretmekle iktifa edilse ve bu harflerden teşkili mümkün olan heceler ve kelimeler yazdırılarak onları tanımak ve okuyup yazmak için temrinler yaptırılacak olsa alınacak netice daha olumlu olacaktır.

Demek ki bütün harfleri tamamıyla okutmak ve okutmak için on dört saat tahsis icap ediyor. On altı saat de diğer kaidelerin öğrenilmesi okuyup yazmada emniyet... tekriri için yeterli olacaktır.

Mesela birinci derste “ada” kelimesiyle başlayabilirsiniz. Biri sesli biri sessiz olan “a” ile “d”nin yazısında biri diğerine çok benzediği için taklit etmek kolaydır. Kelime içinde öğrenilmiş olan harflerin sesli ve sessizi tarif edilmeye muhtaç olmayıp onlar kendilerini hissettirirler. Bir saat zarfında derste bulunan bütün talebelere bu iki harfi okutup yazdırmak ve belletmek kâbildir. Hatta gelecek derse bu iki harfi ve onlardan teşkil edilebilen hece ve kelimeleri bir sayfa üzerinde mümkün olduğu kadar beşer onar defa yazarak getirmeleri de tembih edilebilir.

İkinci derste evvelki iki harfe biri sesli biri sessiz iki harf daha ilave edilerek harflerle daha fazla hece ve kelime teşkiline imkân olur. Hem yeni verilen harfler okutulup yazdırılır hem geçen dersteki harfler pekiştirilmiş olur. Bu suretle her derste iki harf ilavesiyle yapılan tedrisat gayet emin adımlarla terfi eder. Bu tedricî usul harflerin yazılışında ilk harfin nasıl yazıldığını ve harfi yazarken nereden başlamak ve nasıl bir yol takip etmek gerekeceği hakkında tavsiyelerde, nezarete ve nasihatte bulunmaya imkân verir. Harfi ve kelimeyi tahtaya yazarken herkesin hareketleri taklit ederek yazmasını istemek ve yazılış esnasında herkesle ayrı ayrı meşgul olmak icap eder.

İkinci derste evvelki iki harfle biri sâit biri sâmit iki, harf daha ilave edilerek derse başlanır. Bu defa ilave edilen harflerle daha fazla hece ve kelime teşkiline imkân hâsıl olur. Hem yeni verilen harfler mükerrer okutulup yazdırılır. Hem de geçen dersteki harfler tekrar edilmiş olur.

Bu suretle her derste iki harf ilavesiyle yapılan tedrisat gayet emin adımlarla terfi eder. Bu tedricî usul harflerin yazılışında ilk hangi hareketin muvafık olduğu ve her harfi yazarken nereden başlamak ve nasıl bir yol takip etmek icap edeceği hakkında tavsiyelerde ve nasihatlerde bulunmaya imkân verir. Harfi ve kelimeyi tahtaya yazarken herkesin önündeki kâğıda aynı hareketleri taklit ederek yazmasını tembih etmek ve

bunların yazılışında mümkün olduğu kadar herkese ayrı ayrı nezaret eylemek ve bazıları ile ara sıra meşgul olmak, fakat bu işgal esnasında diğerlerinin de aynı şekilleri defterlerine yazmalarını temin etmek icap eder.

Her derste verilmiş olan harfleri alfabe kitaplarında ve ilk dersler için kullanılabilir duvar levhalarında bulundurmak ve numarası söylenen bir sahifenin mu'ın olan o harflerden kaç tane bulunduğunu bütün dershanedekilere saydırmak suretiyle temrinler yaptırmak faydalıdır.

El yazısı ile kitap yazısı beraber öğrenilmeli, yazmakla okumak birlikte yürütülmelidir. Bir derste iki harf öğretmek suretiyle takip edilecek bir tedric bu beraberliği mükemmelen temin edebilir.

İki hafta zarfında harfler tamamen öğrenilmiş olacağından bundan sonra bir taraftan mürekkep harfler, işaretler öğretilmekle beraber kitap ve yazıdaki büyük harflerin temrinlerine geçilir ve diğer cihetin de kuralları ve imlaları yaptırılır. Görülüyor ki tedric ve intizam ile takip edilen bir usul neticesinde Latin harflerini hiç tanımayanlara yeni harflerle okuyup yazmayı nihayet bir ay zarfında hem de mükemmelen ve hiç yorgunluk vermeksizin öğretmek kabildir.

Arap harfleriyle okuyup yazma bilenlerin hiç okumayanlarla beraber tedris edilmesi yukarıda bahsettiğimiz yönleriyle sakıncalıdır. Çünkü evvelkilere eski harflerle yeni harflerin mukayesesini yapmak ve hangi harflerin hangilere tekabül ettiğini anlatmak muvafık ve lüzum olur. Hâlbuki ikinciler bu mukayese ve tariften bir şey anlayamazlar. Bundan ma'ada Arap harfleriyle okuyup yazmaya alışmış olanların okuma ve yazma hususundaki zihni itiyatları ve düşünme tarzları kendilerini daima birtakım hatalara sevk eder. Onları mu'ın noktalarda ikaz ve tashih etmek icap etmektedir. Hâlbuki hiç okuma ve yazması olmayanlar için bu itiyatlar mevcut olamaz ve o hususiyetleri gidermeye ihtiyaç bulunmaz.

Yeni harflerin halka suhuletle tedrisi için açılan dersanelere birtakım vesait temin etmeği de zaruri addederim. Dersanelerde yazının açıkça görülmesine müsait siyah tahtalardan başka harfleri içeren duvar levhalarının da bulunması faydalıdır. Her devam edene bir adet alfabe kitabı ve çizgili defter, bir kurşun kalem verilebilmelidir. Şimdiye kadar eline bir kalem ve kâğıt almamış olan kırk elli yaşlarındaki ümmî bir köylünün ilk bulunduğu derste defterine birkaç kelime yazabilmesi ne büyük zevktir. Yeni harfleri okutmayı görev edinen muallimler, bu kimseleri ilk cümlede tevlide muvafık olurlarsa muazzam harf alakasının muhakkak olan zaferini bir an evvel temin etmiş olacaktırlar.

### EK 3. TEMRİNLER

(İhsan, Kasım 1924, İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası,1 (2), 49-59)

Biz derslerde çocuklara malumat telkin ederken onları düşündürmekte büyük bir muvaffakiyet göstermiş olmasa bile çocukların elde ettiği malumatı kendilerine temrin şeklinde hazmettirmezsek derslerin gayesini elde etmiş olmayız. Bir çocuk kendisine öğrettiğimiz kelimenin imlâsını hiçbir tereddüte düşmeyecek surette öğrenmemiş ise, kelimenin imlâsını yazarken veya yedi kere sekizin ne ettiğini derhal bulamıyorsa, derslerimizden layıkıyla istifade etmemiş demektir.

Özellikle son zamanlarda usul-ı tedris muallimlerinin en çok dikkatini çeken durum olarak sadece tekrarların yeterli olmadığı, öğrencinin dikkat ve alakasını çekmenin önemli olduğu biliniyor. O hâlde ne yapmalı?

Amerika’da müstakil mekteplerde tatbik edilen ilmî terbiye tarzlarına numune olmak üzere Şikago Darülfünununda usul-ı tedris müderrisi Prof. Ger..tarafından irat edilmiş birkaç misali muhterem meslektaşlarıma arz ediyorum:

- Muallim birinci sınıfta kıraat dersi verirken ders senesinin yedinci haftasında “Ben bir Türk’üm, dinim cincim uludur” mısrasındaki kelimeleri temrin ettirmek istiyor. Muallim ibaredeki kelimelerin her birini ayrı ayrı kart şeklinde bir mukavvaya yazar. Sonra derste sıra ile şu tedbirlere müracaat eder.
  - ✓ Muallim elindeki mukavvaları çocuklara göstererek: “İşte evvelce gördüğümüz kelimeler burada. Bakalım bunları tanıyacak mısınız?” der. Sonra mukavvaları birer birer talebeye göstermeye başlar. Talebe her mukavvayı gördükçe orada yazılı olan kelimeyi hep birlikte söylerler.
  - ✓ Sonra talebeler buldukları yerde ayağa kalkarlar. Muallim her çocuğun eline mukavvalardan birini verir. Talebe orada yazılı olan kelimeyi okur. Ve mukavvayı arkadaşlarının görebileceği bir tarafta tutar. Elindeki mukavvada yazılı olan kelimeyi doğru okuyan her çocuk yerine oturur. Okuyamayan ayakta kalır.
  - ✓ Mukavvaların hepsi talebeye tevzi’ edildikten sonra ayakta kalan çocuklardan her biri, arkadaşlarından birinin mukavvasında yazılı olan kelimeyi okuyarak yerine oturur. Bu suretle talebin hepsi birer kelime okuyup oturmuş olurlar.
  - ✓ Sonra muallim mesela (“Ben” kelimesine hâvî mukavvayı istiyorum) der. Bu kelimeyi hâvî mukavvayı elinde tutan çocuk onu derhal muallime verir. Muallim bu suretle talebenin elindeki mukavvaları tamamen toplar.
  - ✓ Muallim bunun üzerine mukavvaları karıştırarak onları bir defa daha talebeye aynı usulde tevzi’ eder. Kendilerine birer birer tekrar ettirdikten sonra mukavvaları yine toplar.

- ✓ Muallim mukavvaları talebenin karşısındaki siyah tahtanın kenarına birer birer birleştirir. Mukavvalar birer birer kondukça talebe hep birlikte o mukavvada yazılı olan kelimeyi okurlar.
- ✓ Talebenin biri başını tahtanın bulunduğu taraftan başka yere çevirir. Arkadaşlarından biri de tahtanın kenarına yerleştirilen mukavvalardan birine mesela “cinsim” kelimesine dokunur. Sonra muallim başını öbür tarafa çeviren talebeye (Arkadaşlar, hangi mukavvaya dokundu? Bulunuz bakalım!) diye sorar. Öğrenci mesela (“Bir” kelimesine dokundu değil mi?) diyerek “bir” kelimesine ait olan mukavvayı gösterir. Arkadaşları hep birden (Hayır, “bir” değildi!) derler. Bunun üzerine çocuk diğer bir kelimeye dokunur ve (“dinim” değil miydi?) der. Çocuklar yine hep birden (hayır “dinim” değildi!) derler. Böylece oyuna devam olunur. Nihayet çocuk doğru olan kelimeye dokunarak (“cinsim” değil miydi?) der. Arkadaşları hep birden el çırparak (evet “cinsim”di) derler. Bu oyundan bir defa daha tekrar edilir. (Aslında arkadaşının okuduğu mukavvayı bulmaya mecbur olan çocuk yan odaya gönderilir. Mamafih tarif ettiğimiz veçhile çocuğun başını çevirtmek de maksadı temin eder.)

Görülüyor ki bu temrinde cümleyi teşkil eden yedi kelimededen her birini, her talebe altı tarzda fasıla ile ve büyük bir dikkat ve alaka ile on defa tekrar etmiştir. Prof. Parker’in beyanına göre muallim bu temrini altı dakikada bitirmiştir.(Aslında muallimin temrin ettiği ibare sekiz kelimededen ibaretti.) Şu halde muallim altı dakikada altı muhtelif tedbire müracaat ederek kelimeleri talebenin zihnine yerleştirmeye çalışmıştır. Muallim bir aralık talebeden bazılarının dikkatinin dağılmış olduğunu gördüğü için daha canlı daha cazip bir tedbire, oyun tarzına müracaat etmiş ve bunda isabet göstermiştir. Çünkü oyun bütün çocukları şiddetle alakadar eder. Her çocuk başını çevirmiş olan arkadaşının asıl dokunulan kelimeyi bulup bulamayacağını merak ve dikkatle takip eder. Muallim müracaat ettiği tarzları münasip bir suretle tenevvü’ ettiğinde de muvaffakiyet göstermiş ve her çocuğun her kelimeye on defa itina ile dikkat etmesini temin etmiştir. Temrin oyunla neticelendikten sonra talebe bu mısraların ait olduğu manzumeyi okumaya devam eder.

Şunu ilave edelim ki talebeyi büyük bir dikkat zarfına mecbur eden bu nevi temrinler dersin ancak beş on dakikasını meşgul edebilirler. Dersin yalnız bu nevi temrinlerle işgali muvafık değildir. Zaten izah ettiğimiz tarzda bir temrinin beş on dakikada temin edeceği netice, eski tarzda temrinlerle iki saatte bile temin edilemez.

Temrinlerde bilhassa şu noktalara ehemmiyet verilmelidir:

- ✓ Mesela yazı dersinde çocuğun alakasını celbe lüzum görmeden talebeyi bir satır yazıyı karalama şeklinde elli defa yazmaya muallimin cebr etmesi fayda yerine zarar husule getirir. Çünkü çocuk o karalamayı istemeyerek adeta angarya şeklinde yazar. Karalamanın gayesi çocuğun yazısını düzgün ve pişkin bir hale getirmekten ibaret olduğu halde takip edilen hat hareketinin yanlışlığı yüzünden çocuğun yazısı aksine berbat olur. Çocuk dikkatsiz ve



fena bir şekilde başladığı yazıyı, kırk elli defa tekrar etmekle yazısını fenalaştırmak için adeta idman etmiş olur. Yazdığı kelimeleri daha düzgün ve daha güzel bir hale getirmek için yeniden temrinler yaptırmaya ihtiyaç hasıl olur.

- ✓ Bir şey hakkında temrin yapılırken dikkat edilecek ikinci nokta talebeye ne yapacaklarını iyi anlatmaktır. Çok defa temrin esnasında çocukların muvaffak olmamalarında onların ne yapacaklarını bilmemelerinin de tesiri vardır.
- ✓ Bir diğer önem verilmesi gereken nokta da neticeyi elde edinceye kadar çocuğun yapacağı şey, tekrar etmesi için dikkat ve alakasını idame etmektir. Bir çocuğun bir kelimenin manasını öğrenmesi veya bir kelimeyi düzgün bir surette yazması için o kelimeyi yüz defa yazması kâfi değildir. Her yazdığında o kelimeyi dikkat ve alaka ile yazması lazımdır. Bir çocuğun bir imlâyı dikkatsizce birçok defalar tekrar etmesindenense; dikkat ve alaka ile birkaç defa tekrar etmesi daha faydalıdır.
- ✓ Temrin esnasında tenevvü’ gösterilmelidir. Yalnız bir tarzda temrin edersek çocuğun dikkatini dağıtmış oluruz. Temrin tarzında tenevvü’ gösterilmesi, talebenin dağılmaya başlayan dikkatini ikaz edecek bir tedbir olur. Hele talebenin büsbütün yorulmuş olduğu bir sırada temrinlere cazip bir oyun şeklini vermemiz, onların alakasını yeniden canlandırır.
- ✓ Temrinler için mu’in bir zaman tahdid etmek lazım. Mesela çocuklara bir manzume ezberleteceğiz. Kendilerine sadece “Bu manzumeyi ezberleyeceğiz.” Demek yerine “On dakikanız var, bakalım bu on dakika zarfında ne kadar ezberleyeceksiniz?” demek onları dikkatle manzumeyi ezberlemeye teşvik eder.
- ✓ Çocuklarda rekabet hissinden istifade edilmelidir. Temrin yapılırken muallimin “Bakalım hanginiz, daha iyi, daha çabuk bitirecek?” diye sorması büyük bir tesir yaratır.
- ✓ Bizzat muallimde bir şevk bir alaka mevcut olmalı ki çocukta da olsun. Dersine karşı büyük bir şevki bulunmayan muallimin talebesinden o derse karşı fazla bir alaka beklemeye hakkı yoktur.
- ✓ Başlangıçta çocukların doğru başlaması ve yanlış bir şey tekrarlamalarına meydan bırakmamalıdır. Yazı dersinde bir kelimenin şekline başlangıçta itina edilmezse çocuk yanlış şeklini tekrar ede ede, eli o kelimeyi yanlış yazmaya alışır.
- ✓ Temrinlerde muntazam bir sistem takip edilmelidir. İmlâ derslerinde de her sınıfta muhtelif kelimelerin imlâsını öğretmek için muntazam bir sıra takip etmeli ve iş tesadüfe bırakılmamalıdır. Bir de icrası kolay imlâyâ daha az; güç olan cihetlere daha çok zaman tahsis edilerek temrinlerde bir nispet gözetilmesi de muvaffakiyeti temin eden bir ameldir.

## EK 4. LATİN HARFLERİNE DAİR

(AvramGalanti, Mayıs 1926, Çağlayan, 1, (14), 12-13)

-Falih Rıfki Bey'e Cevap-

Akşam Gazetesi'nin Latin harflerine dair verdiğim cevap Millet Gazetesi'nde neşredilen bir makalenizde tenkit ediyorsunuz. Sizin Latin harflerine taraftar olduğunuzu, bizim de Arap harflerine taraftar olduğumuzu kaydettikten sonra cevap veriyorum:

1. Latin harfleri istimal olunur ise hali hazırdaki Türkçenin fakirliğine binaen memlekette ilmin ifade ettiği yüksek ve tam manada ilim mütefekkeri yetişmez, dedim ve bu fikrimi ispat ettiğimi zannediyorum. Cevabınızda siz bu iddia ile Türkçenin müstakil bir lisan olabileceğini ve millî lisan cereyanından beri meydana çıkan birçok hakikatleri inkâr etmiş oluyorsunuz. Hatırlıyorum ki millî lisan davası ortaya çıktığı zaman Arap ve Acem dillerinden yeni kelimeler almazsak Arap ve Acem terkiplerinden istifade etmezsek, Türkçenin edebiyatsız, iptidai bir lisan olacağını, işittirdik dedikten sonra Türkçenin birkaç sanatkârın elinde inanılmayacak kadar inceldiğini ilave ediyorsunuz. Ben bu birkaç sanatkârın yazılarını istihdaf ettim. Benim en ziyade temas ve ısrar ettiğim cihet, Arap harfleriyle yazılmış hemen hemen bütün edebiyat bhusus on bini müteceviz ve günden güne iddiaları artmakta olan ilmî tabirat ve ıstılahat cihetidir. Türkçenin tabirat ve ıstılahat ilminin hiç olmazsa yüzde seksenini Arapça ve Acemceden almak mecburiyetindedir. İlim erbabı bu sözleri teyit ederler.
2. Bugün kullanılan Arap Acem kelimeleri yeni Latin harfleriyle nasıl yazılacaksa sizin ıstılahatlarınızı da öyle yazarız diyorsunuz. Bu mümkün ve kolay görünmekle beraber gayrı mümkündür. Çünkü Latin harflerine taraftar olanlar tasavvutlu bir Latin harfli alfabe istiyorlar. Tasavvutlu alfabe demek lisandan (se, hı, ze, sad, dad,zı, tı, ayın) harflerini çıkarmak demektir. O halde bu dokuz harften biri yahut ikisiyle yazılmış; yahut yazılması zarurî olan Arapça kelimeleri nasıl ifade edebileceksiniz? Her lisanda ıstılahat vasıtasıyla yapılan kelimelerin adedinin binlerce olduğu malumunuzdur. Hâlbuki ıstılahat esasları dairesinde yapılan kelimeleri hatırd tutmak kolaydır.
3. Kendi menbaları edebiyat ve şiirde yani en ince fikirleri ve en derin hisleri söylemeye kâfi gelen bir lisanla ilim yapılamamak iddiası gariptir.Çünkü ilmi ıstılahat ve tabirat o kadar çoktur ki ve o kadar çoğalıyor ki, onları ancak kuvvetli bir ıstılahat meydana getirebilen vesait ve anasır ile müçhez bir fabrika yapar. Hali hazırdaki Türkçemiz o fabrikayı meydana getiremez. Misal yirmi seneden beri süratle inkişaf eden nakliyat makinaları teknik kelimeleriyle bu makinelerin büyük küçük aksam-ı muhteliflerinin isimlerini içeren bir sahifelik bir lügat kitabı mevcuttur. Bu kelimelerin hiç olmazsa yüzde altmışı yenidir. Her memleket bu kelimeleri -gayet küçük bir adetten maada-kendi lisanına tercüme

tarikiyle naklederler. Şimdiki Türkçemiz bu tercüme vazifesini yapmaya kadir midir?

4. Bu tatbik devresinde eserlerimizi Latin harfleriyle bastırmak o kadar güç bir şey midir, diyorsunuz. Asıl güçlük lisanın tekniği cihetindedir. Harfler tasavvutlu olduğundan ve alfabeden dokuz harf ihraç edildikten sonra Fuzulî, Nefî ve Abdülhak Hamid'in eserlerini tab etmek ve okumak için inzar-ı umumiyyeye vaz' ediniz bakalım. Kaç kişi okuyup anlayacak?
5. Latin harflerinin mazimizle her türlü alakamızı neden keseceğini soruyorsunuz. Cevap basit. Çünkü yeni nesil 1400 senelik edebiyat tarihinden, ilmî-fikrî mazisinden haberdar olmayacaktır.
6. Latin harflerinin kabulü iktisadiyatımızın bir kısmını mahvedeceğine taaccüp ediyor. Bunda taaccüp edecek bir şey yoktur, mesele gayet tabiidir. Arap ülkeleri ile ticaretimizin inkişafına yardım eden etkenden biri lisanıdır. Bu memleketlerin ahaliyle ticaret muhaberesini temin eden Arapça ve Acemce lisan kolaylıkları hazır iken ne için bundan faydalanmayalım? Almanlar da ticaret etmek istedikleri milletlerin lisanını öğrenir ve müşterikinin ayağına kadar gelirler.
7. Siyasette lisan meselesinin bir... olduğu doğrudur. Biz bunu memleketimizde ma-teessüf tecrübe ettik. Ecnebî devletlerin memleketimizde lisanlarını tedarik etmek maksadıyla açtıkları mektepler celb kalıp maksadına matuftur. Harb-i umumiyedensonra Portekiz, hiçbir millet ile alakaları olmayan cenubî Amerika memleketlerinin idamesi için lisan konusuyla alakalı Portekiz'de bir kongre toplandığı malumdur. Bize gelince şimdiki Arap harfleriyle Arap ve Acem lisanlarından aldığımız tabirler ve ıstılahların istimali yüzünden Türk Darülfununun Arap ve Acem milletlerinin irfan ve harsı üzerine icra-yi tesir edeceği bedihtir ki, teveccühün tekvinine yarar. Bunu meydana getirecek Latin harfleri değildir.
8. Bu meselede son sözüm budur. Arap harfleri ter etmeğe mani yoktur. Usul-i tedrise vâkıf muallim yetiştirirsek, iyi alfabe kitapları basarsak, savaitimize hafif tadilat ve Türkçe kelimelere muadil savait usulünü ithal edersek, Arabî harflerine atıf olunan zorluk yarı yarıya iner.

Darülfünun Müderrislerinden Avram Galanti

## EK 5. BUGÜNÜN HAYATİ MESELELERİNDEN ORTA TEDRİSÂTDA EDEBİYAT PROGRAMINA DAİR

(Ali Canip, 4 Ağustos 1927, Hayat Mecmuası, 2, (36), 183-185)

Muallim Hıfzı Tevfik Bey “Vakit” gazetesinde iki gün süren uzun makale neşretti. Bu, benim “Orta Tedrisatta Edebiyat” ın hangi esaslara göre gösterilmesi lazım geldiğini izah eden mülâhazalarıma cevap olarak kaleme alınmıştır. Ben garbın en büyük terbiyeci ve mütehasıslarının “Orta Tedrisat” ta edebiyat derslerine tahmil ettikleri muaddel ve pek mühim vazifeleri madde madde sıralamıştım. Hıfzı Tevfik Bey -açıkça söylemeliyim ki-işi el çabukluğuna getiriyor, hassaten “Orta Tedrisatta hangi eserleri seçeceğiz?” unvanıyla yazdığım makaledeki fikirlerimi ortadan kaybederek “Edebiyat derslerinden gaye talebeye zevk ve neşe vermek değildir” diyor. Bu hükümle karşılaşan kari “Ali Canip, galiba edebiyat dersini eğlence menzilesine indirmek istiyormuş” demektedir. Allah cümlemizi -düşman diyemeyeceğim- dost şerrinden esirgesin! Gözüm öyle yıldırı ki “Hayat” ın [33] ve [34] üncü sayılarını heyecanla açtım. Çok şükür her kelime, hatta şu satırlar bile yerli yerinde duruyordu:

Talebe daha derin duymakla daha canlı tahayyül etmekle kalmamalı, daha doğru, daha sağlam bir tarzda düşünmeli ve edebiyatı yalnız doğru tasvire değil, aynı zamanda salim ve makul bir tarzda hayatımıza tatbik etmekte sevk olunmalıdır.

Hıfzı Tevfik Bey’i akıl ve izanı yerinde bir zat olarak tanıdığım için hepimizle beraber Amerikalı mütehasısların müşterek raporlarından çıkarılan şu mülâhaza karşısında hulus u samimiyetle “Peki” diyecek tahmin ederdim. Maamafih -maazallah- “Hayır” da diyemiyor. Bunları makalemde görmemiş davranıyor, yalnız bir dostunu -yani beni- satıhbin bir adam olarak teşhir ediyor.

Yazı yazmaya başladığım ilk günden beri “nasyonalist” tanıdığım, “milletperverlik” ceryanının ta mebbeinden – karınca kararınca – bir hadimi olduğum halde talihimin ne hazin ve garip cilvesidir ki Hıfzı Tevfik Bey tarafından Orta tedrisatı “kozmpolitlik” e sevk etmek istediğim ihsas edilmektedir ve ondan edebiyatın “asıl hedefi çocuğu kendi harsına, kendi benliğine, tarihine hürmet ettirmektedir” gibi mühim bir Türkçecilik dersi almış oluyorum:

Çıktım semâvâta hak-ı bir ser

Ettim semâvât ile beraber!

Hıfzı Tevfik Bey bu dersle kanaat etmemekte, beni okuduğunu yanlış anlar bir serserim gibi göstermektedir: “GustaveLanson’un fikirleri Ali Canip Bey’e hak verecek bir şekilde değildir. Lanson nihayet asırların ehemmiyetine göre bir tasnif yapılmasını

söylemektedir. Yoksa Fransız çocuğuna kendi edebiyatını bırak, Alman edebiyatını tedkik et, ondan ilham al, ondan hazz ve neşe al dememektedir” diyor. Gustave mülahazalarından ancak benim bahsettiğim miktarda haberdar olan Hıfzı Tevfik Bey, o büyük adamın şu esasî umdesine dikkat etmelidir: “Sistematik edebiyat tarihi yüksek tedrisata tahsis edilmelidir. Orta tedrisatta, terbiyevî gayelere göre seçilmiş parçalar esastır.” Hıfzı Tevfik Bey bizim mevcut programı müdafaa etmiyor demektir. Bu esasî umde ki yalnız Fransa’da değil, bütün medenî dünyada makbuldür. Lanson’ainhisâr etmeyen bu nokta-i nazar, terbiye ve tedris âleminde bir müte’ârrife olmuştur. Hıfzı Tevfik Bey bu mütearrifenin zıddını ileri veren bir Garp mütefekkeri biliyorsa haber versin, istifade edelim, illa “GustaveLanson’un fikri belki de sadece bir fikir olarak münakaşaya şayandır. Fakat bir mektep programı yaparken nihayet kendi edebiyatında bir mütehassıs olmaktan fazla bir ehemmiyet verilmesi lazım gelmeyen bir adamın hisse istinat eden umumî mütalaasıyla hareket etmek biraz aceledir.” diye dev gibi koca müverrih ve koca terbiyeci mütefekkeri beğenmemesi ancak eğlenceli bir manzara mevcuda getirir.! İlahi Hıfzı Tevfik Bey sen, ben, hatta şu bu kim oluyoruz, GustaveLanson kimdir! Himalaya’nın karşısında Çamlıca Tepesi bile değil de nihayet ve nihayet mercimek tanesi!.Lanson Fransız çocuğuna — Kendi edebiyatını bırak, Alman edebiyatının tetkik et, ondan ilham al, ondan hazz ve neşe al” dememiştir. Ben de – Hayat’taki iki makalem herhalde yerlerinde duruyor sanırım! – Lanson’a böyle bir söz isnat etmedim. Fakat şunu da Hıfzı Tevfik Bey’e söylemiş olayım ki Fransız edebiyatının zengin ve rengin asırlarına ve bitmez tükenmez hazinelerine rağmen lisede o milletin çocuklarına bilhassa bugünkü Avrupa medeniyetinin menşei olan eski Yunan ve Latin edebiyatlarından başka İngiliz, Alman, İtalyan; Rus, İspanyol lisan ve edebiyatları öğretilmektedir. Nitekim Alman çocuğu da Orta tedrisatta, muasır medeniyetin anası olan Yunan ve Latin edebiyatlarının yeni dramın teşekkülündeki rolünden, Racine ve Corneille’den tutunuz da Hugo’nun “Notre Dame de Paris” sini ve “La legendedessiécles” sına kadar nice eserler hem görüyor, hem de kendi edebiyatıyla mukayese ediyor.

Avrupalılar kendi çocuklarını asrın manevî silahlarıyla techiz için –millî edebiyatları bizimkinden tasavvur edilemeyecek derecelerde zengin olduğu halde-ecnebî eserlerinden katıyyen müstağni davranmıyorlar. Kanaatimce milliyetperverlik Türk çocuğunu yirminci asrın fikr-i harsından istifade ettirmektedir. Daha ileri gidiyorum: Benim anladığıma göre milliyetperverlik garplılışmak demektir.

Türk milletinin bir mazisi var. Onu tanıyacağız. Fakat Türk milleti mazi içinde kalacak değildir. İşte bundan dolayıdır ki Hayat’ın (34) üncü sayısında münderiç “Orta tedrisatımız için hangi eserleri seçeceğiz” ünvanlı makalemde edebiyatımızın esaslı kollarını saymış, divan edebiyatından, âşık edebiyatından, tekke edebiyatından, siyasî tanzimatı müteakip zuhur eden Avrupaî edebiyattan -terbiyevî gayeler gözetilmek şartıyla- intihaplar yapabileceğimizi- göstermiş ve ez-cümle: [Türk milletine mensup bir zümrenin iştigâlini ve zevkini öğretmek, ve kısmen biraz muhayyilesini oynatmak, bedii hazzını okşamak itibariyle “Divan Edebiyatı”na orta tedrisatımızda çok dikkat ve itina ile tayin edilmiş mahdut bir mevki elbette vereceğiz. Heyet-i umumiyesi itibariyle “Âşık

Edebiyatı” tahassüs noktasından bize pek yakındır. Koşmalar, destanlar, türküler içinde talebenin muhayyilevî ve heyecan-ı hayatını genişletecek, derinleştirecek hayli parçalar bulabiliriz... Avamî tasavvuf edebiyatına ait eserler arasında da pek coşkun ve pek dokunaklı olanları vardır... (Vahdet-i vücut felsefesinin rıza ve teslim umdesini düşünerek) bu geniş düşüncenin daha evvel temas ve işaret ettiğimiz sebeplerden dolayı fikrî ve asrî kıymeti çok olamayacaktır.... Türk çocuğu kendi bedii ihtiyaçlarını en ziyade dördüncü kolda, siyasî tanzimatı müteakipzuhur eden “Avrupaî edebiyat” içinde arayacaktır. Çünkü ancak bu edebiyat ile nesir -Heyet-i umumiyesi itibariyle- okunur bir hale girmiştir. Hele on on beş senelik yazılarımız ona pek yakın vefevkalade faidebahıştır. Çünkü on on beş seneden beridir ki Türk edebiyatı, lisani itibariyleasrileşmiş, yani konuşulan güzel Türkçeyi- bütün dünyada olduğu gibi-kendisine beyan vasıtası yapmıştır. Bu noktanın haricinde kalan unsurlar -yani çocuğun muhayyilevî, heyecanî hayatını derinleştirmek, içtimai ve vatanî duygu ve fikirlerle onun hassasiyet ve zekâsınitenmiye etmek- itibariyle yeni Avrupaî edebiyatın başta “Namık Kemâl” olmak üzere “Hamit”, “Sezai”, “RecaizadeEkrem”, “ Ahmet Rasim”, “Süleyman Nazif ”, “Hüseyin Rahmi”, “Halit Ziya”, “Tevfik Fikret”, “Cenap Şehabettin” ve daha yenilerin eserleri elbette müracaat edilecek vasıtalarıdır... Fakat Kemâl’in, Hamit’in, Fikret’in yazıları asrın edebiyatlarına nazaran her noktadan zaiftir. Mesela Türk Çocuğuna hayatın pitoreskini, insan psikolojisini gösterecek dramatik eserlerimiz yok denecek derecelerde ehemmiyetsizdir. Diğer neviler de zengin değildir. Bu mühim noksanı talebemize garp edebiyatlarından numuneler göstermekle telafi mecburiyetindeyiz... demiş, ve nihayet: [Hulasa Türk çocuğu, kendi milletine mensup muhtelif zümrelerin meydana koydukları edebî tezahürlerden gafil kalmamalıdır...] ibaresini kaydetmiştim.

Hıfzı Tevfik Bey bu mülahazalarımaya temas değil, takarrüp bile etmeksizin beni Türk çocuğunun benliğini kaettirmek isteyen bir adam gibi gösteriyor ve [ ... Bu ise en büyük tehlike, zararlı bir kozmopolitleşmektir ki gençliği asrî fikirlerden, “yeni adam” olmaktan büsbütün uzaklaştırır. Çünkü bugünkü “yeni adam” kendisini, kendi milletini, kendi harsını, kendi mazisini bile ve tanıyandır.] diyor.

Ben yani Ali Canip: Kozmopolit, o, yani Hıfzı Tevfik Bey’i nasyonalist!. Hey Ulu Tanrı beni başka türlü cezalandırmaz mıydın?!...

Türk edebiyatında ancak “Siyasi Tanzimat” ı müteakip görünen içtimai vatanî duygular, fikirler, Asya’dan değil Avrupa’dan gelmiştir. Bugün ve yarın her manevî kudret yine oradan gelecektir. Büyük vatan şairi Namık Kemal bilhassa on sekizinci ve on dokuzuncu asırlar Fransa’sından ders alarak haleflerine telkin bahş olabilmıştır. Hıfzı Bey’in bundan ihtirazı veya ihtiraz eder görünüşü ne yazık ki gavur oluruz diye şapka giymek ve giydirmek istemeyen bir softa bozuntusunun hareketini hatırlatıyor!

Yine Hıfzı Tevfik Bey: “İşi serinkanlılıkla ve kendi muhit ve ihtiyaçlarımıza göre halletmek en tabii vazifedir” diyor. İşte benim “Hayat” ta intişar eden iki makalem bilhassa bu vazife uğruna kaleme alınmıştır. “Kendi muhit ve

ihtiyaçlarımız”ı görebilmek için evvel emrinde yüksek garpterbiyecilerinin “orta tedrisat” ta intihap edilecek eserler hakkında söyledikleri şu mülâhazaları rehber ittihaz etmeliyiz:

1. Edebiyatın ilk harfî talebenin zihnî ve manevî ufku genişletmektir.
2. İntihap edilecek parçalar evvela şeklen ve esasen kuvvetli olmalı, yalnız tarihî kıymeti haiz, bedii kıymetten mahrum eserlerin yahut büyük fakat ihmalkâr bir muharrir ve sanatkârın kaleminden çıkmış bozuk düzen yazıların orta tedrisatta işi yoktur. Normal ve sahih bir surette sanat maddelerine hürmet eden muharrirlerden gayrısını kabul etmeyeceğiz. Saniyen marazî, ....., karakterler büyük bir sanatla çizilmiş olsalar bile gençlere gösterilmemelidir.
3. Edebiyat dersleri, talebeye her edebî nevi hem en yüksek modalarıyla izah etmiş olmalı, hem de bu nevilere birine mizacen bigâne kalmak zaruriyetinde bulunan genci başkalarıyla tatmin edebilmelidir.

Garbın terbiyecileri, mütefekkirleri bu noktalarda ittifak ediyorlar. O halde biz de “orta tedrisat” ta edebiyat meselesini ancak bunlara göre halledebiliriz. Aksi iddiada bulunanlar varsa itirazlarını “İsagoci”yegöre değil, bu mülâhazalara zıt fikirlerin kitapta yerini göstermekle yapabilirler.

“Yüksek tedrisat” la “Orta tedrisat” arasındaki farkları pek güzel tefrik ve izah eden Profesör PolKuruze L'etudedestextesfrançais dans le deuxieme cycle “ikinci devrede Fransızca metinlerin tetkiki” ünvanlı makalesinde -ki evvelce verdiği uzunca bir konferansın hulasasıdır.- Bizi ikaz edecek mühim fikirler serd etmektedir. Ez-cümle: [Yüksek tedrisatın âlimâne mülâhazaları orta tedrisat için ekseriya bir “Facheuse Influence”, “müellimnüfuz” olmuştur. Mesela: talebenin eline on yedinci asır edebiyatına ait metinleri eski imlasıyla vermek, yahut bu metinlerin en hurda tariflerine kadar şerh ve izah ettirmek gibi!... Fransız lisanının yüksek tedrisat için ilmî bir şerh ve izah ideali vardır, o hadd-ü zatında mükemmeldir, fakat bizimle (yani lise ile) münasebeti yoktur. Talebenin muhtaç olduğu şeylerle âlimlerin ihtiyaçları bir değildir. ] diyor, bundan sonra “Orta tedrisat” ta edebiyat derslerinden beklenen şeyleri sayıyor. “PolKuruze” ye göre –tıpkı GustaveLanson gibi – lisede edebî metinlerin tedkikinden hasıl olacak bir faide de “yazmak usulü” nü öğretmektir. Hâlbuki bu faideyi “yüksek tedrisat” müderrisi aklına bile getirmez, hatta güler. Fakat orta tedrisat muallimi şunu söylemekten içtinap etmez: “Fransızca’yı bilmeyen talebem var [1] onlar liseye bunu öğrenmek için gelmiştir. İşte şu metinler onlara bunu öğretmek için bir vasıta” der.

Orta tedrisatta metinlerin tedkiki bedii zevkin inkişafını da temin etmelidir. Hâlbuki bu maksat yüksek tedrisatın meşguliyetlerine doğrudan doğruya dâhil değildir. “Orta tedrisat” için ise kati bir lüzumdur. Profesör PolKuruze [Bedii zevki iyice teşekkül etmemiş talebe “tam adam” olamayacaktır] diyor. Makalem hayli uzadığı için bu kıymetli muallimin her satırı mühim ve alakabaş olan mülâhazaların burada daha fazla bahsedemeyeceğim.

İmdi: “Türk harsı yalnız Fuzûli veya Bâki Nefî veya Nedim gibi birkaç şairden ibaret değildir. Eski tezkire sahiplerinden, müverrihlerinden, Türk ahlakçı ve fikriyatçılarından da bir lise talebesine kifâyet edecek kemiyet ve keyfiyette malumatvermek zaruridir.” diyen Hıfzı Tevfik Bey, yukarıki esasları gözden kaçırmamak şartıyla eski edebiyattan parçalar alabilir: Fakat bilmelidirler ki alırken hayli zahmet çekecektir, çünkü onlar kolay kolay Arap mütefekkirlerinin yukarıda hulasa ettiğimiz nokta-ı nazarıyla telif edilemez. Ben, Türk çocuğu -müfredat programı mucibince-numunesini görsün diye kendi kitabıma da eski nesirden parçalar aldım. Fakat izahat verirken medrese tahsili münevver zümreyi halktan ayırdıkça, münevver zümre halka ve halkın diline tenezzül etmemeye başladıkça lafız şaklabanlıklarıyla dolu acaip, hatta münasebetsiz bir divan nesri meydana çıkmıştır.” demeyi ihmal etmedim. Yüksek tedrisatta eski tezkirecilerden, müverrihlerden, ahlakçılardan, fikriyatçılardan inceden inceye bahsedilmelidir. Mesela bizzat ben, şahsen bu adamlarla meşgul oluyorum. Fakat lise talebesinin onlarla yakın alakası yoktur: Bir nesir ki esası muamma! Bir felsefe ki gayesi rıza ve teslim, bir ahlak ki dayandığı nokta nihayet kaderdir! Düşünüyorum, düşünüyorum da:

Mutavassıt ola hâl ü mâlin

Ötesin pek arama ikbalin

felsefesine Hıfzı Tevfik Bey’in bu kadar ehemmiyet verir görünüşünü anlayamıyorum.

\*\*\*

Maarif Vekâletinin hazırlamak üzere olduğu broşürler, doğrudan doğruya ders kitabı değildir. Talebe kütüphanelerini teşkil edecek eserlerdir. İşin esasını pek âlâ bilen Hıfzı Tevfik Bey’in kasten “Hele bir de bunlar hulasa edilmeye gidilirse öyle zannediyorum ki yalnız eser değil, eseri kürsüde okuyan muallim de bizzat gülünç olur.” deyişi gayeyi tahriftir. “Hulasa” denilen şey bütün dünyada mevcut “müntehab eserler” şeklinden ibarettir ki bizzat Hıfzı Tevfik Bey de bunu müfit görmüş ve birkaç broşür vücuda getirmek için müracaat etmiştir. Kendisini tanımayanlar, şu garip hareketine karşı onu mürteci' sanacak, muallim Hıfzı Tevfik Bey istikbale ait hazırlıklara karşı niçin muhalefet ediyor?” diye düşünecek!

Böyle “müntehab eserler” maalesef yalnız bizim lisanımızda yoktur. Faidesinin derecesini ispat için Avrupa’da, hatta Balkan milletlerinde bile bu gibi ecnebî ve millî eserlerden vücuda getirilmiş sayısız ciltleri hatırlamak kâfidir. Bir gün genç ve kıymetli romancı “Reşat Nuri Bey” bana dedi ki: [Çocuktum Ahmet Şuayb’in “Hayat ve Kitaplar”ında “Madame Bovary” den iktibas ettiği ufak tefek parçaları okudum. İşte beni yazmaya sevk eden âmil, onlar olmuştur.] Binaenaleyh lise talebesinin istifadesi için meydana konacak broşürler niçin zararlı olsun! [2]

Şimdiye kadarki mülâhazalarımı ortaya atmadan Garp milletlerinin “Orta Tedrisat” hakkında neler düşündüklerine, neler yaptıklarına dair hayli hazırlıkta bulundum. Hıfzı Tevfik Bey Fransız liselerinin müfredat programını silah gibi beyhude



kullanmak istiyor; o programın en yenisi “Plan d' Aetudes” leriyle beraber elimizdedir. Tedrisatın esası “müntehap parça” lara istinad eder. Nazarî ve mufassal bir edebiyat tarihine değil! Elbette o “müntehap parçalar” programda asır asır sıralanır. Fakat notla izah edilir ki “muallim beher sene şerh ve tafsil edeceği eserleri bu listeden intihap edecektir.” Almanya’da da böyledir. Maarif Nezaretinin programı bir şema mahiyetindedir. Muallimler bu şemayı istedikleri gibi tadil ve tevsi etmek salahiyetini haizdirler. Onun için bu programlara, Almanlar “yol gösteren hatlar” adını vermişlerdir. Vakıa Alman mekteplerinde bütün medenî memleketlerde olduğu gibi müntehap parçalar, esas olmakla beraber Alman dilinin teşekkülüne dair izahat, lisan atlasına göre Alman lehçeleri gibi malumat da verilmektedir. Fakat bu noktada şurası unutulmamalıdır ki Alman lisanının meçhul kalmış bir parçası yoktur. Türkçenin mazisi ve bugünkü lehçeleri müstakbel ve uzun tetkiklere muhtaç bir hâldedir. Alman orta tedrisatına dair evvelki gün bana pek müfit bir mektup yazan arkadaşım “Nermi” diyor ki : “Bunun bizde imkânını göremiyorum. Liselerimizin edebiyat ve fikriyat tedrisatını biraz yoluna koymak istiyorsak derhal Yunan, Latin, Fransız, Alman ve İngiliz klasiklerini temiz bir Türkçe ile tercüme etmeliyiz. Fakat biz divanşairlerimizi Fransız, İngiliz, Alman... klasikleriyle bir tutuyorsak o vakit mesele çok değişir: Elekten geçirdiğimiz vakit eleğin üstünde yalnız bir iki mısra bırakan meşhur şairlerimizi, ruhî inkişafımıza yardım edecek seviyede görüyorum.

Bizim şairlerimiz çok küçük farklarla orta zaman filozoflarına pek benzerler. Birbirinin başka bir şey değillerdir. “Faust” yerine “Hadikatü’s-süeda okutmak pek tuhaf bir şey!” “Nermi” nin tuhaf diye tavsif ettiği şeye “Fazıl Ahmet Bey”, “asrî softalık” diyor.

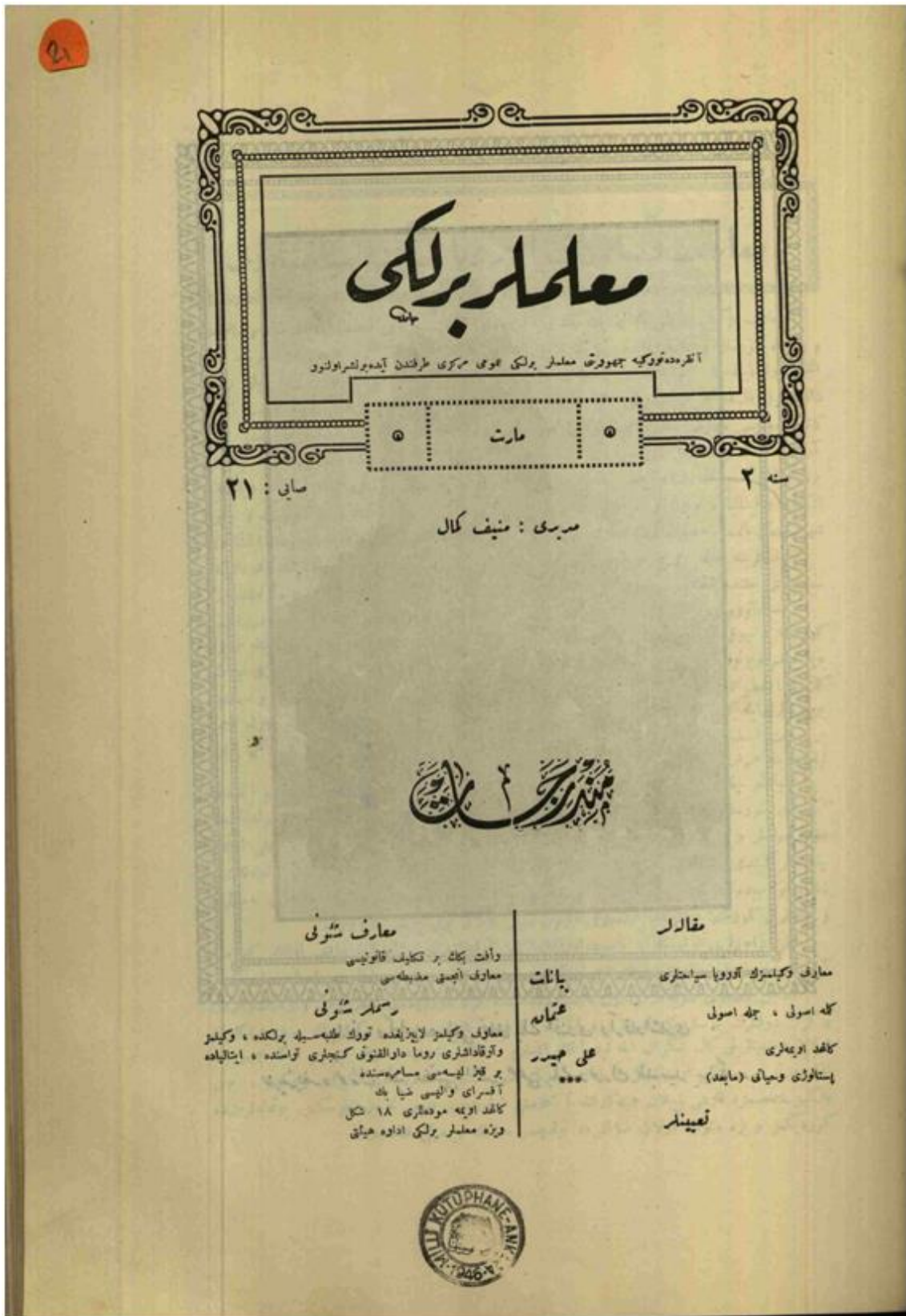
Hulasa bugünkü program, Türk çocuğunun ihtiyacına göre değildir. “ icabında daha ziyade teşrih etmek üzere –şimdilik- bu programı tadil edeceğiz.” diyerek sözümü kesiyorum.

Dipnotlar:

[1] Fransız mualliminin “Fransızca’yı bilmeyen talebem var” deyişindeki mana büsbütün başkadır. Bizim liselerimizdeki çocuklardan bir kısmının kendi lisanındaki gafletleyle, imlasızlığıyla, maksadını ifade edemeyişle bir değildir.

[2] Maarif Vekâletinin hazırlamakta olduğu broşürler, eski Yunan, Latin, Fransız, İngiliz, Alman, İtalyan, Rus klasik ve muasır edebiyatlarından başka Arap ve Acem ve bizim Divan, Âşık ve Tanzimat edebiyatlarına ait eserleri de ihtiva edecektir. Ayrıca Nermi Bey Almancadan, Ahmet Ali Tevfik Bey İngilizceden iki büyük “müntehabat” hazırlayacaklardır.

## EK 6. MUALLİMLER BİRLİĞİ / MART 1927



## EK 7. KELİME USULÜ CÜMLE USULÜ / MUALLİMLER BİRLİĞİ

## کلمه اصولی ، جمله اصولی

کلمه و جمله اصولی نامی و برین شکلک ، حکم و افاده تک تالیسی و یا خود حکم و افاده تک شکلده نحریسی و تثبیتی اصولی چو جوقلرک سوبه و قابلیتری نظر دفته آنرق حرکت ایدیدیکی تقدیرده تدریساتک بک قیمتدار واک طیبی واسطیسی اوله جقدر .

بواصول نهدن مهمدر ؟

چو جوق اشیا بی کوسترین کلمه تک شکلده ، برفکری افاده ایدن جمله تک میئنده اشیا تک منظره سنی تحیل ایددیکی ، اشیا ایله کلمه بی یکدیگریته قولایلقه ربط ایددیکی ایچین مهمدر . بوتدای چو جوقی بوزمقزین ، اک دوغرو بر شکلده بر سزیدن عبارت اولان کلمه تک ایچنده اشیا تک شکل ورنکی آرامنه سوق ایددیکی . کلمه جانی بر موجوددر . کلمه تک حیاتیده شکلده تایددر . اشیا و طیبی تدقیقز اولن طایفیلر طویلوجیه شکلده در . اولنک حاوی اولدی بی قسملری ، ماده لری تدقیق ایتمک ایکنجی بر عمیه در . اشیا ایله کلمه آراستنده اک ، لای واک یاقین تدایمی حصوله کتیرمک ، بواصولک باشلیجه سجه سیدر .

چو جوق ایچین جاذب اولان کلمه لری بوقه جله لری ؟ جله ، کلمه تک حال حرکتده کی وضیعی ، فکری حرکت صحنه سیدر . ذی حیات موجودی چو جوقه حال حرکتده کوستمک ، مجرد کلمه لری مستقل کوستمکدن البت چوق داها موافقدر . شوالده کلمه اصولک حرکت نقطه سی جله لردن اولنق لازم کلیر . ق الحقیقه چو جوق ایچون کلمه و یا خود جله بر رسم ، بر منظره تشکیل ایدرکه بوزمک ، بومنظره تک شکل عمومی چو جوقک نظر دقتی مجرد حرطرک رسملرندن دهه زیاده جلب ایددیور . چونکه کلمه و جمله تک دلالت ایددیکی بر معنا واردر . کوز ایله کوزوله مین کلمه تک بیه مدلولی هیچ اولمازسه تحیل طریقیه ذهنده باشادیورز .

۸-۷ . یاشنده کی چو جوقلرده تحیل قابلیتی آزا اولدی بی ایچین صوتی اصوله عائد اولان تحیلی طریق بوسنده کی چو جوقلرک آکلایشلرینه موافق کلمه مکده در . « ژان ژاق روسو » « امیل » ی حرطری اوکرتمک اون برایشینده باشلابور . پستالوزی ده صبی صورتله حرکت ایددیور . مجرد حرکت تالیسی آنجاق بودورده ممکندر .

ترتیب جیلر حرطره حیات و برمک ایچون چوق اوغراشمشلدرد . حرطری اشیا دق برته بکرتک ، یا خود جانی بوقه ده چیقان برصدا به دقت ایدر برمک حرطه انتقال ایدر برمک ، دماغه یا به جی تصدیق آراشتی ایچون اولنری قابل اکل برحاله کتیرمک کیی همنلر حرطرک خشونتی ازاله ایدمه مهمدر . [ ریشارد زهفرد ] « وورت سیستمی » تک علیتده بولونورق بومناسیته کلمه به طرفدار اولانلرک مطالعه لرینده ذکر ایددیور . بوقلرکی باشقه بریده مناقشه ایددیجیز .

اوتدبری کلمه اصوله اعتراض اولارق ساده جه حافظه ایچون قیر قابل تحمل بروک اولدی بی ایلری سوزور بوزلردی . بریشی میخاییکی بر صورتده یا لکر حافظه ایله طایقی طبیعی تربیوی اولاماز . فقط بویه برادعا کلمه اصوله راجع اولاماز . چونکه جله و اون تشکیل ایدن کلمه لری مدلولرینه حاضر اولدقلری حکملره ربط ایددیورک ، اولنر آراستنده قرتلی بر تدایمی حصوله کتیرمک صورتیه اوکره نلمکده در .



EK 8. İLKOKUMA YAZMA İŞLERİ / ÖZ DİLEK MECMUASI



محرری :
بها توفیق
**ایمک او قوم او باز ما ایشلری**

- یکن صایدن مابعد -

و چوجوقی قرانته آیشدیردی . تعیری  
 اینجده بوکولکی تریه جیلر چوجوقلره کندی  
 سوپه لرده کی گله وجهلری او قوملار آیشدیر .  
 مانی قصد ایدرلر .  
 بدی باشنده بر فرانسز چوجوقی آحاق  
 کندی چوجوق لسانه داخل اولان بر قسم گله  
 وجهلری یازیسور . و او قوبور . او : معناسی  
 آکلایما اجنی گله لری او قویامور .  
 زده چوق اسکي زدن بری مملکت  
 طاشیدقلری چوق یکنش بر ذهیت وارد .  
 و چوجوق هر گله بی سوکسه قانی اولور .  
 دیرلر . نوت فنا اولور . چونکه چوجوق  
 سوپه سندن بوکک اولور هضم ایدمه چکی  
 گله لری و بونلردن اشکل ایدن غایره لری هیچده  
 قاور ایدایارق . ثامیه مختاسکی بر سورنده تلفظ

ائمک اش بویک قباحث اولوش اولوردی .  
 خلاصه مکتب محیطی طله اوزرنده مانی نتیجه لری  
 تولید ایدمک بزر اولوش اولوردی . معل  
 طلمه و مکتب مروض اولوب درس آئنده  
 کلوب آفتابیه نازر حوسسه تریسه شکلده  
 از برلش تعبیرات واصطلاحان پایلان کی  
 سوپه یوب کجه کله امرار اوقت ایلدی .  
 بو شکل تدبیرات حاکم و ناطعی دایق  
 و نهید اولوش اولوردی . بر معاندن طله نه  
 قدر قورقار . او معر طلمه سه قری نه قدر  
 خبر چین و نهید کار برجه ره کوستر رسه اوقدر

مقبول و معتبر مدم اولوردی . اولیای اطفال  
 چوجوقلری آئی سنک کی کیم تعیر علمانه سیله  
 مکتبه و بریسوردی . و خواهه مک چوجوق  
 اوزرنده شدله مؤثر اولایماسی اینچین ولیسی  
 طرقدن صاحب صلاحیت انسانی لازم ایدی  
 ائمک تحصیل محله آرزو جامعه لره متصل تک  
 اوله لی برلده رجله لار اوکده برلک سورنیله  
 و بریلدی خواهه مک آئنده اوزون برچووق  
 کور و اولوبان یا کلش او قویاک و قسته ایلدی .  
 . . . . .  
 و بسل فائق

EK 9. MİLLÎ MECMUA / 1 KASIM 1928

Perşembe 1 İkinci Teşrin 1928 Altınç. yıl - No 113

Perşembe 1 İkinci Teşrin 1928 Gilt : 40 Altınç. Yıl - Numara 113

# MİLLÎ MECMUA


Her ayın 1inci ve 15inci günleri çıkar, İlmî, Edebi, İktisadi, Harsi Mecmuadır.

---

Millî Mecmua, Cumhuriyetin yayınıdır. Yuraktan ve samimiyetle tebrik ederiz!

مصححہ

یو جو، یورو



آنتھنی ییل ہا صامافندہ

یورج مسیح

شیرجات

یورج مسیح : آنتھنی ییل ہا صامافندہ «مصاحبہ» ؛ یو جو، یورو «شعر» - ارمغانہ سعیدالدینہ : فیاسوف کیلہ، دیرلر ۱ - محمود رافضی : صوگ  
 مویقی اجرا آتیز - مسیح عزت : کین «شعر» ، شرک اخطاطلی - محمد مسیح : حسین رحیمی مک دیورک - محمود عقیق : ویلزی ناصیل نورکی،  
 لشدر بر جکز ۲ - اراہمی بکر : قہرمانلر «شعر» - انور تازی : دیقلنس - فلیس ادیاتی - فالدر نصرت : بین «حکایہ» - پیرچ انور : اسمسینلز -



EK 10. İLK MEKTEP KİTAPLARI TETKİK KOMİSYONUNU KIRAAT  
KİTAPLARI HAKKINDA RAPORU

ایلك مكتب كتابلری تدقیق قومیسوننك قرائت كتابلری  
حقنדה کی راپوری

وكانت جليلة لى تعليم و تربية دائرته من طرفندن قومیسوننمزه د اون برى بشهر و برى دورت كتاب ، دن مرك اولمق اوزره ۱۲ قرائت سهرىسى ایله ۹ متفرق قرائت كتابى كه جمعا ۶۸ قرائت كتابى تودیع بويورولمشدر . بونلردن ( ۱۳ ) ى رد ( ۱۰ ) ى قبول ايديش ( ۴۱ ) ى تعديل ايديك شرطيله و اوچى مطالعه كتابى اولارق قبول اولومشدر . رد ايديلن اثرلك اسباب ردی قبول ايديلن اثرلك اسباب قبولی و قبول ايديلن اثرلك تعديله محتاج نقطه لى هر اثرلك راپورنده آبريجه ايضاح ايديشدر . مختلف طبع لى قومیسونن تودیع اولونان اثرلك يالکيز صوك طبع لى تدقیق ايديش و تدقیق ايديلن نسخه لى اوزره قومیسون طرفندن امضا قيلمشدر . عمومته قرائت كتابلرنده كوردیگمزشايان دقت نقطه لى آشاغیده مجملا عرض ايديورز :

۱ - قرائت كتابلرنك موضوعلرنده تنوع يوقدر . كتابلرك قسم اعظمى اخلاقى پارچالرو منظومه لره دولدورولمشدر . حالبوکه قورو قورويه نصیحت قیلندن اثرلرچو جوقلرى علاقه دار ایتمهز .

۲ - قرائت كتابلرنمزه چو جوقلرك كندی حیاتلرينه كندی تجربه لرينه عائد پارچالره ، ماصالره ، هیجانلى سرکدشتر جانلى بر صورتده يازیش سياحتلر ، حیوانلرله نباتلر عالمته عائد مراقبى فقره لره ، بوكسه ك مفكوره لرى اوغرنده عمر پیرانمش و نهایت غایه لرينه ايره ك انسانيته خدمت ایتمش بويوك آدملره عائد جانلى منقبه لره ، مملکتتمزك مختلف يرلرينه عائد وچو جوق سويه سینه موافق تصورلر ، مختلف کشفیاته دائر ، مراقبى حکایه لر چو جوقلرده . علاقه اویاندىراجق فنى مسئله لره ، معاصرتورك ادبیاتنده چو جوق سويه سنده يازیش کوزل پارچالره ، تاریخی ، ملی و وطنی پارچالره ، استقلال مجاهده سینه وتورك انقلابنه دائر جانلى منقبه لره فداكارلىق و فهرانلق گوستره ن چو جوقلره عائد منقبه لره ؛ حاصلی چو جوقلرده . اوقوما ذوقى تمیه ايده جك ، اونلرده قرائت علاقه سنى اویاندىراجق اثرلر خصاندر .

## تدریساتده اصول احتیاجی

### اصول مسأله سی

بارین ایچون مجموعه مزده علماً چوق اهمیت و برک است، چکن جهنری دوشونبورکن قرار وردک، باش مسأله، شو اولایقدر: خوبانده « اصول » مسأله سی.

معلوماتده اساساً، هم صایدیمز « درس ماده لر بی » یلک کافده کلنز. بالخاصه نریه کورمه چک، آکلاچاق ذکان طابق احواب ایدر. مسلکیزک اصل عوری « هر چور غلک عمر قدسی » در، تدریسات طالی، آنچاق طلبه اطرائنده. علمه و صنعت حانده امتالیجه له محاط اولارق. دوزسه ایش یورور. بز اکثریا نصیفیزر معلوماته چالشیوروز. حال بوکه چوق نجره ایدیشدر: صنفه یانکز « علم ماده سی » ایله حیات و برطلسر. اقدامت، چورچولره نسبتله سوزه جاذبه قانانک، « ایضاح اصولی » تک اهمیت چوقدر.

ناریجه صورمالی: فزیک، کیمیا نوهندن بحثک بو کونکی درجه سی ایچول قاج متفن چالیشدی؟ مطلقاً او مقدارده چوق نریه، روحیات و تدریس طرزنی ایله اوضراشانلر وار. اوقونانک هر شکندن مختلف نجره لر پایلیشدز. مکتبچیلکنه ک کری بز. هیچ شبهه ایته یلم: طالده شیمدک بزم نایز سبیلزه رشنی باشلامایور. صنفله یکی کیردیکنی اوکوره رک سوبله دیکیز علمدن خبریز « عنایات » چوقدن تحلیل ایدیش. طالد اولدینی نسیم بولونارق نصیفه نایع طوئولشدز. بو موضوعده پایلاجق اک مهم ایش، تعلیم و نریه ناریجه، متفق ملکیزک مکتب تشکیلانده کی اساسله مراق ایتمک باشلار.

### کینجه آز، فقط ای و تام ایش

دارالمعلمین ادلی اهل قادار مؤسسه مز وار، یک آزدن استاده ایدیبوروز. ایلک سنی یانکز باندن، کتابلردن محرومیت ده کلدر، اک غناسی: اونترک چو غننده « فرجهالی هر اسی » امدات ایدیلده بور، احتیاجه نسبتله مسلکندن « نریه و تعلیم اصواندن » خبری اولان قاج معلم کوسته رله بیلیز؟ وکالت، شیمدک اوق ایش دارالمعلمینی بو کونکی حالندن نورناروق ایسته یور، نریه پایلاجق نی بو همی، مدنی و طبیی شرائطی بول، مادی اوصالی حاضر لانیش یرلده اولجه استانبولده حرب سنه لر ایچنده پایلیده بی کی صنف شعبه لری آچارک اوقونانترک عددنی چوظالنی صورتیه بهر ست ایچون نهایت « ایکی بزم تکلیف » ایتمکدر. تطبیقات خوجالی هیچ بر دزه بکزمه مز. بونده مطلقاً دالما فضل و فوئه، معلومات عمومی کنبشکنه محتاجر، متوازن، ایجابیه کورده سریع حرکتنی، آیت و هر حالده خوجالقی مسلکی حقیقه فوننی فناعطره مستند مدالی فرارلر و بره ییلک، بو ایشده کی علم و صنعت ذوقی دوعق لازمدز.

مجموعه مزده هر درسک خصوصی و عمومی « اصول » نه طالد اوصالی یازاجیز دییه وده



## EK 12. ANADOLU TERBİYE MECMUASI / EYLÜL 1923

