

*Aralık 2025*

# TÜRKÇE EĞİTİMİ

Alanında Uluslararası  
Derleme, Araştırma ve Çalışmalar

EDİTÖR DOÇ. DR. FARUK POLATCAN

 SERÜVEN  
YAYINEVİ

**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana**

**Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi**

**Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2025**

**ISBN • 978-625-8682-56-4**

**© copyright**

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

**Serüven Yayınevi / Serüven Publishing**

**Türkiye Adres / Turkey Address:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

**Telefon / Phone:** 05437675765

**web:** [www.seruyenyayinevi.com](http://www.seruyenyayinevi.com)

**e-mail:** [seruyenyayinevi@gmail.com](mailto:seruyenyayinevi@gmail.com)

**Baskı & Cilt / Printing & Volume**

Sertifika / Certificate No: 47083

TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA  
ULUSLARARASI DERLEME,  
ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

Editör

**DOÇ. DR. FARUK POLATCAN**



## İÇİNDEKİLER

### BÖLÜM 1

#### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER

Ayhan DÖNMEZ ..... 7

### BÖLÜM 2

#### İLKOKUL DÜZEYİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ

Muhammet Fatih Doğan ..... 15

### BÖLÜM 3

#### EDEBİ KANON VE TOPLUMSAL CİNSİYET EKSENİNDE ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN YAZARLARININ ANALİZİ

Ebru Kabakçı..... 27

### BÖLÜM 4

#### TÜRKÇE DERSİ VE YEŞİL BECERİLER

Nurullah AYKAÇ ..... 39

### BÖLÜM 5

#### TARİHİ TÜRK LEHÇELERİNDEN GÜNÜMÜZ TÜRKİYE TÜRKÇESİ, ÖZBEK TÜRKÇESİ VE KAZAK TÜRKÇESİNE GEÇMİŞ ZAMAN EKLERİNİN GELİŞİMİ

Kamil ÖNAL ..... 55

BÖLÜM 6

AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME  
ARASINDAKİ İLİŞKİ ..... 81

Ayhan Dönmez

BÖLÜM 7

ÇOCUK DERGİCİLİĞİNDE YENİ BİR YÖNELİŞ: POSTER DERGİ ..... 89

Elif AYDIN



# Bölüm 1

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE  
ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER



*Ayhan DÖNMEZ<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı,  
Türkçe Öğretmenliği) E-mail: ayhandonmez1903@gmail.com

Yeni bir dil öğrenme sürecinde dinleme becerisinin önemi çok büyüktür. Demirel'e (2002) göre dinleme, konuşmacının iletmeyi amaçladığı mesajı doğru ve eksiksiz biçimde kavrayabilme ve bu mesaja uygun bir karşılık verebilme sürecidir. Buna bağlı olarak dinleme becerisi yoluyla iletilen bilgilerin, bilişsel süreçlerden geçtiği ve özellikle dil öğrencilerinin konuşma, okuma ve yazma gibi diğer temel dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Oxford, 1993). Özellikle hedef dili yeni öğrenmeye başlayan öğrenciler için duyulanları anlamlandırma süreci oldukça güçtür (Richard, 1983). Böylece iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi büyük ölçüde dinleme becerisinin gelişmiş olmasına bağlıdır (Temur, 2010).

Dinleme, bir konuya ilişkin olarak konuşmacının çıkardığı sesleri işitenin ötesinde, söylenenleri anlayarak gerekli ve ileride kullanılabilecek bilgileri ayırt edip zihinde tutmaya yönelik dikkatli bir yoğunlaşma etkinliğidir (Calp, 2005). Dinleyicinin işittiklerine anlam yüklemesini ve bu anlamı sahip olduğu ön bilgilerle bütünleştirmesini gerektiren karmaşık bir süreci içeren dinleme (Vandergrift, 2003), öğretmenler tarafından bir öğretim çerçevesinde planlanırken öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını dikkate alarak gerçekleştirilmelidir (Field, 2003). Ayrıca öğrencilerin dinleme becerisinin taşıdığı önemin farkına varmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenci öğretmenini anlamaya başladıktan sonra dinleme eğitimine geçilmesi daha uygun olacaktır. Bu süreçte ise öğrencinin, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yürüttüğünün bilincinde olması büyük önem taşımaktadır (Yalçın, 2006: 45). Çünkü dinleme becerisi, bireyin en çok kullandığı dört temel becerilerinden biridir. Ancak çoğu zaman en temel ve en önemli beceriler arasında yer aldığı yeterince fark edilmemekte ve eğitim gerektirmeyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu algının temelinde dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı ve zamanla kendiliğinden geliştiği yönündeki yaygın inanç yer almaktadır (Robertson, 2004: 57). Funk ve Funk (1989) da buna benzer bir görüş ile dinleme becerisinin ihmal edilen bir alan olmasının temel nedenleri arasında, dinlemenin kendiliğinden geliştiğine dair yaygın inanış, dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesindeki güçlükler ile öğretim programlarının yoğunluğunun yer aldığını belirtmişlerdir.

Güneş (2007), dinleme sürecini dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere çeşitli aşamalarda ele almaktadır. Buna göre dinleme öncesinde ön bilgileri geçirme ve dinleme ortamını inceleme gibi planlama teknikleri; dinleme sırasında soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma gibi anlama teknikleri ile ana ve yardımcı düşünceleri belirlemeye yönelik bilgiyi yapılandırma ve düzenleme teknikleri yer almaktadır. Dinleme sonrasında ise sunumu değerlendirme ve dinleme amacına ne ölçüde ulaşıldığını belirleme gibi konuşmayı değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Dinlediğini anlama sürecinde, dinleme öncesi, dinleme sırası

ve dinleme sonrası etkinliklerin uygulanması gerekmektedir. Bu kapsamda Keçik ve Uzun (2004), dinleme sürecindeki aşamaları; sesleri tanıma ve anlama, vurgu, ezgi ve ton gibi parçalar üstü birimleri kavrama, sözcükleri ve söz diziminden kaynaklanan anlam özelliklerini anlama, metindeki birimler ve bölümler arasındaki ilişkileri çözümleme, konu ve alt konuları belirleme, konuşma durumunu anlama ve değerlendirme, çıkarımda bulunma ile önemli ya da ilgili bilgileri seçme şeklinde sıralamaktadır.

1970’li yılların başlarında Flavell tarafından ilk kez ortaya konulan ve literatüre kazandırılan üstbilgi kavramı, bireyin kendi düşünme süreçlerinin bilincinde olması ve bu süreçleri denetleyebilmesini ifade etmektedir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007, s. 672).vÜst bilişsel bilgi; bireyin kendi bilişsel süreçleri ile çevresindekilerin bilişsel süreçlerine, bilişsel yapının işleyişine ve hangi bilgileri bilip hangilerini bilmediğine ilişkin sahip olduğu bilgileri ifade etmektedir (Demircioğlu, 2008). Schraw ve Moshman’a (1995: 354) göre üstbilgi, bireylerin kendi bilişsel süreçlerine ve genel olarak bilişin işleyişine ilişkin sahip oldukları sistematik ve yapılandırılmış bilgiyi ifade etmektedir. Üstbilişsel becerileri gelişmiş bireyler, kendi yeterlik ve becerilerinin bilincinde olarak karşılaştıkları sorunlar karşısında kendilerine en uygun stratejileri seçip çözüm üretebilirler. Bireyin kendi öğrenme ve bilişsel süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olması ya da bu süreçlere yönelik bir farkındalık geliştirmesi, öğrenme sürecindeki başarısını doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur (Şen, 2012). Melanlıoğlu’na (2011) göre üstbilişsel becerileri gelişmiş bir dinleyici;

Ø Kendi öğrenme özelliklerinin ve öğrenme sürecinin gerekliliklerinin farkındadır.

Ø Dinleme sürecinde tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini etkili biçimde kullanır.

Ø Dinleme sırasında karşılaştığı hataları fark edebilir ve bu hataları düzeltebilme yeterliğine sahiptir.

Dinleme yoluyla kazanılabilecek üstbilişsel beceriler ise şu şekilde sıralanabilir (Melanlıoğlu, 2011):

- Ø Dinlemenin amacını belirleme
- Ø Dinleme materyalinde iletilen temel mesajı kavrama
- Ø Dikkatini ayrıntılardan çok içeriğe yoğunlaştırma
- Ø Dinleme sürecini izleme
- Ø Dinleme amacına ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirme
- Ø Dinleme sürecinde yapılan hataları analiz etme ve uygun etkinliği gerçekleştirilebilme

Vandergrift ve Goh’a (2012) göre dinleme becerisinin geliştirilmesinde

üstbilişsel yaklaşımın temel amacı, dil öğrenenlerin aşağıdaki yeterlikleri kazanmasını sağlamaktır:

Ø İkinci bir dilde dinleme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin farkına varabilme,

Ø Öğrenme sürecindeki ilerlemeyi hem bireysel olarak hem de diğer öğrenenlerle iş birliği içinde değerlendirebilme,

Ø Dinleme becerisinin gelişimini desteklemek amacıyla öz düzenleme kapsamında planlama alışkanlığı geliştirebilme,

Ø Dinleme sürecinde uygun stratejileri bilinçli ve etkili biçimde kullanabilme,

Ø Daha yüksek düzeyde özyeterlik algısı ve motivasyon geliştirebilme, buna bağlı olarak dinleme kaygısını azaltabilme,

Ø Duyduklarını anlama yeterliğini artırarak bu beceriyi karşılıklı konuşma sürecine aktarabilme.

Akın'a (2006: 43) göre üstbilişsel öğrenme sürecinde öğrencilerin, dinleyecekleri konuya ilişkin ön bilgilerini sorgulayabilmeleri, öğrenme sürecindeki gereksinimlerinin farkında olmaları, dinleme için ayıracakları zamanı planlayabilmeleri, uygun dinleme stratejilerini belirleyebilmeleri, dinleme sırasında gördüklerini ve duyduklarını anlayıp anlamadıklarını değerlendirebilmeleri, ortaya çıkabilecek hataları fark edip bu hatalara nasıl müdahale edeceklerini düşünebilmeleri, uyguladıkları plan yetersiz kaldığında bu planı yeniden düzenleyebileceklerini sorgulayabilmeleri ve dinleme sürecindeki başarılarını hangi ölçütlere göre değerlendireceklerini belirleyebilmeleri gerekmektedir. Vandergrift ve Goh (2012), üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğretim sürecine nasıl dâhil edilmesi gerektiğini, sistematik aşamalar çerçevesinde ele almış ve bu doğrultuda izlenmesi gereken öğretim sürecini ayrıntılı biçimde açıklamıştır:

### *1. Dinleme Öncesi Planlama ve Tahmin Aşaması*

Bu aşamada öğretmenin, öğrencilere dinlenecek metnin konusu ve türü hakkında genel bilgi vermesi gerekmektedir. Öğrenciler, konuya ilişkin ön bilgilerini harekete geçirir, metinde yer alabileceğini düşündükleri kelime ve ifadeler üzerine tahminlerde bulunurlar. Bu süreçte öğrenen, üstbilişsel açıdan dinleme öncesi planlama yaparak metnin türü ve içeriğine yönelik tahmin mekanizmasını bilinçli biçimde devreye sokar.

### *2. İlk Dinleme – İlk Doğrulama Aşaması*

Bu aşamada dinleme metni ilk kez dinletilir. Öğrenciler, dinleme öncesinde yaptıkları tahminleri dinledikleri bilgilerle karşılaştırır; yanlış anladıkları noktaları fark ederek düzeltmeye çalışırlar. Anladıkları yeni bilgileri

not alırlar. Sürecin etkili yürütülebilmesi için sınıf içi etkileşim önemlidir. Öğrenciler notlarını arkadaşlarıyla paylaşarak eksik ya da yanlış anladıkları noktaları karşılıklı olarak değerlendirirler. Bu aşamada öğrenenlerin, hangi bölümleri anlamakta zorlandıklarını ve ne tür dinleme problemleri yaşadıklarını belirlemeleri beklenmektedir. Üstbilişsel açıdan bu süreç; izleme, değerlendirme ve yeniden planlama stratejilerinin kullanıldığı bir aşamadır.

### *3. İkinci Dinleme – İkinci Doğrulama Aşaması*

Öğretmen metni ikinci kez dinletir ve dinlenen içeriğin anlaşılmasına yönelik bir sınıf tartışması başlatır. Anlaşılmayan noktalar bu tartışma yoluyla açıklığa kavuşturulur. Öğrenciler, metinden edindikleri ek bilgileri not ederler. Bu aşamada öğrenenler, izleme, değerlendirme ve problem çözmeye yönelik üstbilişsel süreçleri aktif biçimde kullanırlar.

### *4. Üçüncü Dinleme – Son Doğrulama Aşaması*

Bu aşamada metin üçüncü kez dinlenir. Metnin tamamında ya da belirli bölümlerinde hâlen anlaşılmayan noktalar varsa bunlar netleştirilir. Öğrenciler, anlamayı engelleyen unsurları belirleyerek çözüm üretmeye çalışırlar. Bu süreçte izleme ve problem çözüme temelli üstbilişsel stratejiler ön plana çıkar.

### *5. Yansıtma ve Hedef Belirleme Aşaması*

Son aşamada öğrenciler, gerçekleştirdikleri dinleme etkinliğini değerlendirerek kendi dinleme deneyimleri üzerine düşünürler. Önceki dinleme sürecinde eksik kalan yönlerini göz önünde bulundurarak, sonraki dinleme etkinliklerine yönelik kişisel hedefler belirlerler. Bu aşamada üstbilişsel olarak değerlendirme ve planlama süreçleri kullanılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi, iletişimsel yeterliğin temel bileşenlerinden biri olmakla birlikte, öğrenciler tarafından geliştirilmesi en güç dil becerilerinden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda dinleme sürecinin yalnızca işitsel bir algılama faaliyeti olmadığı; planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel farkındalık gerektiren çok yönlü bir süreç olduğu açıktır. Üstbilişsel stratejiler, öğrenenin bu süreci bilinçli bir biçimde yönetmesini sağlayarak dinleme becerisinin daha etkili ve kalıcı şekilde geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Üstbilişsel stratejilerin dinleme öğretimine dâhil edilmesi, öğrencilerin dinleme öncesinde hedef belirlemelerine, uygun stratejiler seçmelerine, dinleme sırasında anlayıp anlamadıklarını denetlemelerine ve dinleme sonrasında kendi performanslarını değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, öğrenenlerin pasif alıcılar olmaktan çıkarak öğrenme sürecinde aktif ve sorumluluk sahibi bireyler hâline gelmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygılarının azalmasına ve öz güvenlerinin artmasına da katkı sunduğu görülmektedir. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde

üstbilişsel stratejilerin sistemli ve bilinçli bir şekilde kullanılması, dinleme öğretiminin etkililiğini artırmakta ve öğrenenlerin dil öğrenme sürecine daha etkin katılımını sağlamaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında ve ders materyallerinde üstbilişsel stratejilere dayalı dinleme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi, öğretmenlerin bu stratejiler konusunda bilinçlendirilmesi ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi önemli görülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. New York: Routledge.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). Türkçe sözlü ve yazılı anlatım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şen, Ş. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World* , 2(1), 48-53
- Yalçın, A. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ yayınları.
- Demircioğlu, H. (2008). Matematik öğretmen adaylarının üst bilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.
- Funk, D. ve Funk, D. (1989). Guidelines for developing listening skills . *The Reading Teacher*, 42(9), 660663. Web: <http://www.jstor.org/stable/20200270> adresinden erişilmiştir.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Richard, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 219-240.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21 (2), 205-211.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schraw, G., and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Robertson, A. K. (2004). Etkili Dinleme. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Field, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-333.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53 (3), 463-496.
- CALP, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TEMUR, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniver-

site Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 303-319.



**Bölüm**

**2**

**İLKOKUL DÜZEYİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA  
BECERİSİ**



*Muhammet Fatih Doğan<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Dr. Kurumu: Tekirdağ, Türkiye E-mail: mfdogan@gmail.com

## 1. Giriş

Okuma, insanlık tarihinin en karmaşık bilişsel başarılarından biri olarak kabul edilmekte ve bireyin akademik, ekonomik ve sosyal başarısının temel taşı olarak kabul edilmektedir. İlkokul yılları, bu becerinin edinilmesi ve otomatikleştirilmesi açısından kritik bir “pencere dönemi” niteliğindedir. Ancak, okuma eylemi sıklıkla sadece yazılı sembollerin (grafemlerin) seslere (fonemlere) dönüştürülmesi olarak indirgemeci bir yaklaşımla ele alınsa da bilimsel literatür bu sürecin çok daha derin nörobilişsel ve dilsel mekanizmaları içerdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle son kırk yılda yürütülen araştırmalar, okumanın “kod çözme” ve “dilsel anlama” süreçlerinin karmaşık bir entegrasyonu olduğunu kanıtlamıştır (Castles, vd., 2018; Gough & Tunmer, 1986; NRP, 2000).

Eğitim bilimleri tarihi, okuma öğretiminin en iyi nasıl yapılacağı konusunda uzun süreli tartışmalara, literatürde bilinen adıyla “Okuma Savaşları”na sahne olmuştur. Bir tarafta fonetik kodlamanın açık ve sistematik öğretimini savunanlar, diğer tarafta anlam odaklı ve çocukların doğal dil edinim süreçlerini taklit eden “Bütüncül Dil” yaklaşımını benimseyenler yer almıştır (Castles vd., 2018). Bu dikotomi, 2000 yılında ABD Ulusal Okuma Paneli’nin (NRP) yayınladığı ve 100.000’den fazla araştırmayı tarayarak hazırladığı dönem noktası niteliğindeki raporla büyük ölçüde çözüme kavuşmuştur.

NRP raporu ve onu takip eden Castles, vd. (2018) gibi kapsamlı incelemeler, okuma becerisinin gelişiminde beş temel sütunun vazgeçilmez olduğunu ortaya koymuştur: Fonemik farkındalık, fonetik (ses-harf ilişkisi), akıcılık, kelime dağarcığı ve anlama stratejileri (Castles vd., 2018; NRP, 2000). Bu bulgular, okuduğunu anlamının kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığını, aksine hem alt düzey (kelime tanıma) hem de üst düzey (stratejik düşünme) becerilerin kasıtlı ve dengeli bir şekilde öğretilmesini gerektirdiğini göstermektedir (Duke & Pearson, 2002).

## 2. Okumanın Bilişsel Mimarisi

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için öncelikle bu sürecin zihinde nasıl gerçekleştiğini modelleyen teorik çerçevelerin anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda iki model, eğitim literatüründe “altın standart” olarak kabul edilmektedir: Okumanın Basit Görünümü (SVR) ve Scarborough’un Okuma Halatı.

### 2.1. Okumanın Basit Görünümü

1986 yılında Gough ve Tunmer tarafından önerilen “Okumanın Basit Görünümü” (SVR), okuma karmaşasını yönetilebilir bileşenlere ayırarak devrim niteliğinde bir bakış açısı sunmuştur. Model, okuduğunu anlamayı (Reading Comprehension - RC), iki bağımsız değişkenin çarpımı olarak formüle eder (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990):

$$RC = D \times LC$$

Bu formülde:

· D (Decoding / Kod Çözme): Yazılı metindeki kelimeleri tanıma ve seslendirme yeteneğidir. Bu, fonolojik farkındalık, ortografik bilgi ve morfolojik analizi içerir (Gough & Tunmer, 1986).

· LC (Language Comprehension / Dilsel Anlama): Sözlü dili anlama yeteneğidir. Kelime bilgisi, dilbilgisi yapıları ve söylem analizini kapsar (Hoover & Gough, 1990).

Bu modelin matematiksel olarak çarpma işlemiyle ifade edilmesi, pedagojik açıdan hayati bir öneme sahiptir. Toplama işleminin aksine, çarpma işleminde değişkenlerden birinin “0” olması, sonucun “0” olmasıyla sonuçlanır. Yani, bir öğrenci kelimeleri mükemmel bir şekilde sesletse bile (D=1), eğer kelimelerin anlamını bilmiyorsa (LC=0), okuduğunu anlama gerçekleşmez (1 x 0 = 0). Tersi durumda, öğrenci dinlediğini mükemmel anlasa bile (LC=1), metindeki kelimeleri çözemiyorsa (D=0), yine okuma eylemi başarısız olur (Gough & Tunmer, 1986).

### 2.1.1. Okuma Güçlüklerinin Sınıflandırılması

SVR modeli, öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüklerini tanılamak için dört bölgeye bir matris sunar. Bu sınıflandırma, müdahale programlarının kişiselleştirilmesi açısından kritik veriler sağlar (Gough & Tunmer, 1986). Altta, Tablo 1’de SVR Modelinin Okuyucu Profili Kapsamında Tanısal Özellikleri ve Pedagojik İhtiyaçları örneklendirilmiştir.

Tablo 1. SVR Modelinin Okuyucu Profili Kapsamında Tanısal Özellikleri ve Pedagojik İhtiyaçları

Okuyucu Profili	Kod Çözme (D)	Dilsel Anlama (LC)	Tanısal Özellikler ve Pedagojik İhtiyaçlar
Tipik Okuyucu	Güçlü	Güçlü	Metni akıcı okur ve içeriği derinlemesine anlar. Zenginleştirilmiş metinlerle desteklenmelidir.
Disleksik Okuyucu	Zayıf	Güçlü	Dinlediğini anlamada sorunu yoktur, ancak yazılı kelimeleri çözmekte zorlanır. Müdahale, yoğun fonetik ve ortografik haritalama üzerine odaklanmalıdır.
Hiperleksik Okuyucu	Güçlü	Zayıf	“Spesifik Anlama Güçlüğü” olarak da bilinir. Kelimeleri mekanik olarak mükemmel okur ancak anlamı yapılandıramaz. Kelime dağarcığı ve çıkarım yapma stratejilerine odaklanılmalıdır.
Karma Tip Güçlük	Zayıf	Zayıf	“Yaygın Tip” zayıf okuyucu. Hem kelime tanıma hem de dil becerilerinde eksiklik vardır. Çok yönlü ve yoğun bir müdahale programı gerektirir.

Araştırmalar, ilkokulun ilk yıllarında (1-3. sınıf), okuduğunu anlama varyansının büyük ölçüde kod çözme becerileriyle açıklandığını göstermektedir. Ancak 4. sınıftan itibaren kod çözme becerisi belirli bir doygunluğa ulaştığında, dilsel anlama becerisi (LC) okuma başarısının ana belirleyicisi haline gelmektedir (Hoover & Gough, 1990). Bu durum, eğitimcilerin ilkokulun ilk yıllarından itibaren sadece fonetik öğretime değil, aynı zamanda sözlü dil geliştirmeye de yatırım yapmaları gerektiğini kanıtlar (Gough & Tunmer, 1986).

## 2.2. Scarborough'un Okuma Halatı

Scarborough (2001), SVR modelini genişleterek, yetkin okumanın statik bir durum değil, zamanla birbirine örülen ve güçlenen becerilerden oluşan bir "halat" olduğunu görselleştirmiştir (Scarborough, 2001). Bu model, okumanın iki ana demetini ve bunların alt bileşenlerini detaylandırır.

### 2.2.1. Alt Demet: Kelime Tanıma

Bu demet, okuma sürecinin otomatikleşen yönünü temsil eder. Hedef, öğrencinin kelimeleri bilinçli bir çaba harcamadan, refleksif olarak tanımasıdır.

- Fonolojik Farkındalık: Dilin ses yapısına (hece, kafiye, fonem) duyarlılık. Okuma yazma öncesi dönemde gelişmeye başlar (Scarborough, 2001).

- Kod Çözme: Alfabetik ilkeyi kullanarak harf-ses eşleştirmesi yapma. Bilimsel araştırmalar, sistematik fonetik öğretimının bu beceriyi geliştirmede en etkili yöntem olduğunu göstermektedir (Castles vd., 2018).

- Görsel Kelime Tanıma: Sık kullanılan ve kuralısız kelimelerin belleğe kazanması. "Ortografik haritalama" süreciyle kelimeler, ses-harf analizi yapılmadan bir bütün olarak tanınır hale gelir (Scarborough, 2001).

### 2.2.2. Üst Demet: Dilsel Anlama

Bu demet, okuma süreci boyunca giderek daha stratejik hale gelen becerileri içerir.

- Arka Plan Bilgisi: Okuyucunun dünya hakkında bildikleri, metni anlamlandırması için bir "kanca" görevi görür. Örneğin, "fotosentez" kelimesini okuyan bir çocuğun bunu anlaması, biyoloji hakkındaki ön bilgisine bağlıdır (Elleman & Oslund, 2019).

- Kelime Bilgisi: Kelimelerin anlam genişliği ve derinliği. NRP (2000), kelime öğretiminin hem doğrudan (açık öğretim) hem de dolaylı (zengin okuma deneyimleri) yollarla yapılması gerektiğini vurgular (NRP, 2000).

- Dil Yapıları: Sentaks (söz dizimi) ve semantik (anlam bilimi). Karmaşık ve devrik cümleleri çözümleyebilme yetisi (Scarborough, 2001).

· Sözel Akıl Yürütme: Metinde açıkça verilmeyen bilgileri (çıkarım yapma) anlama, metaforları çözmeye yeteneği (Scarborough, 2001).

· Okuryazarlık Bilgisi: Metin türleri (kurgu vs. bilgi verici) ve metin organizasyonu (başlıklar, indeksler) hakkındaki bilgi (Scarborough, 2001).

Scarborough'un modeli, okuduğunu anlama eğitiminin tek boyutlu olmayacağını, her bir lifin ayrı ayrı güçlendirilmesi ve nihayetinde akıcı okuma yoluyla birbirine entegre edilmesi gerektiğini gösterir (Scarborough, 2001).

### 3. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Stratejileri

Ulusal Okuma Paneli (2000) ve sonraki meta-analizler (Duke & Pearson, 2002), “iyi okuyucuların” okuma sırasında pasif değil, son derece aktif olduklarını göstermektedir. İyi okuyucular metinle sürekli bir diyalog halindedir; tahmin ederler, sorgularlar, görselleştirirler ve anlamadıkları yerlerde durup strateji değiştirirler (Duke & Pearson, 2002). Bu üstbilişsel süreçlerin, zayıf okuyuculara açık öğretim yoluyla kazandırılması mümkündür.

Aşağıda, etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış temel stratejiler detaylandırılmıştır.

#### 3.1. Karşılıklı Öğretim

Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen ve Hattie'nin analizlerinde 0,74 gibi yüksek bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenen Karşılıklı Öğretim, öğrencilerin öğretmen rolünü üstlenerek metni iş birlikli bir şekilde çözümlmelerini sağlayan yapılandırılmış bir diyalog yöntemidir (Palincsar & Brown, 1984).

Bu yöntem dört temel strateji üzerine kuruludur (Palincsar & Brown, 1984):

##### 1. Tahmin Etme:

· Mekanizma: Öğrenciler, metnin başlıklarına, görsellerine veya giriş cümlelerine bakarak metnin içeriği hakkında hipotez kurarlar.

· Bilişsel Fayda: Bu süreç, öğrencinin ön bilgisini harekete geçirir ve okuma için bir amaç belirlemesini sağlar. “Acaba yazar burada ne anlatacak?” sorusu, dikkati odaklar (Palincsar & Brown, 1984).

##### 2. Soru Sorma:

· Mekanizma: Öğrenciler okudukları bölümle ilgili “Kim, Ne, Nerede, Ne Zaman, Neden, Nasıl” soruları üretirler.

· Bilişsel Fayda: Soru sormak, öğrenciyi metindeki ana fikirleri ve önemli detayları ayırt etmeye zorlar. Pasif okumadan aktif sorgulamaya geçişi sağlar (Palincsar & Brown, 1984).

### 3. Açıklığa Kavuşturma:

· Mekanizma: Öğrenciler, anlamını bilmedikleri kelimeleri, karmaşık cümleleri veya tutarsız gelen bölümleri tespit ederler.

· Bilişsel Fayda: Bu adım, “anlama izlemesi becerisini geliştirir. Öğrenci, “Şu an okuduğumu anlıyor muyum?” sorusunu sormayı ve anlam kopukluğu olduğunda onarıcı stratejiler (tekrar okuma, bağlamdan tahmin etme) kullanmayı öğrenir (Palincsar & Brown, 1984).

### 4. Özetleme:

· Mekanizma: Öğrenciler, metnin veya bölümün ana fikrini kendi kelimeleriyle ifade ederler.

· Bilişsel Fayda: Özetleme, bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmak için gerekli olan sentez ve yeniden yapılandırma becerisini gerektirir. Detaylardan sıyrılıp “büyük resmi” görmeyi sağlar (Palincsar & Brown, 1984).

### 3.2. Soru-Cevap İlişkileri (Question-Answer Relationships - QAR)

Raphael tarafından geliştirilen QAR stratejisi, öğrencilerin soruları yanıtlamak için gerekli bilginin kaynağını tespit etmelerine yardımcı olur. Bu strateji, öğrencilere her sorunun cevabının metinde “hazır” bulunmadığını, bazen çıkarım yapmaları gerektiğini öğretir (Raphael & Au, 2005). QAR taksonomisi altta, Tablo 2’de verilmiştir (Raphael & Au, 2005):

*Tablo 2. QAR Stratejisi Soru Sınıflandırması*

Kategori	Alt Tür	Tanım	Strateji
Kitabın İçinde	Tam	Cevap metinde tek bir cümlede açıkça bulunur. Sorudaki kelimeler metindeki kelimelerle eşleşir.	Metni tara, anahtar kelimeleri bul ve cümleyi oku.
	Düşün ve Bul	Cevap metindedir ancak birden fazla cümleye veya paragrafa dağılmıştır.	Farklı bölümlerdeki bilgileri bir araya getir ve sentezle.
Benim Kafamda	Yazar ve Ben	Cevap metinde açıkça yazmaz. Yazar ipuçları vermiştir, öğrenci unları kendi bilgisiyle birleştirmelidir.	Metindeki ipuçlarını bul + Kendi bildiklerini ekle = Çıkarım Yap.
	Kendi Başıma	Cevabı bulmak için metni okumaya gerek yoktur. Cevap tamamen öğrencinin deneyimine dayanır.	Kendi hayat tecrübelerini ve genel kültürünü kullan.

QAR stratejisi, özellikle standart testlerde ve eleştirel okuma çalışmalarında öğrencilerin performansını artırmada etkilidir. Öğretmenler, öğrencilere soru türlerini analiz etmeyi öğreterek, onların metinle daha derin bir etkileşime girmelerini sağlarlar (Raphael & Au, 2005).

### 3.3. Grafik Düzenleyiciler ve Görselleştirme

Soyut metin yapılarını somutlaştırmak ve bilişsel yükü azaltmak için grafik düzenleyicilerin kullanımı, bilimsel olarak desteklenen güçlü bir yöntemdir. Meta-analizler, grafik düzenleyicilerin okuduğunu anlama üzerinde ortalama 1,05 ile 1,69 arasında değişen çok yüksek etki büyüklüklerine sahip olduğunu göstermektedir (Dexter & Hughes, 2011).

- Hikâye Haritaları: Kurgusal metinlerin yapısını (karakter, ortam, problem, olay zinciri, çözüm) analiz etmek için kullanılır. Bu, öğrencilerin hikâye gramerini içselleştirmelerine yardımcı olur.

- Kavram Ağları: Bilgi verici metinlerde ana fikir ve destekleyici detayları organize etmek için kullanılır. Kelime dağarcığını geliştirmede de etkilidir.

- Karşılaştırma Matrisleri: Metindeki farklı unsurlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları görselleştirerek analitik düşünmeyi destekler.

Kim vd. (2004) çalışması, grafik düzenleyicilerin en etkili kullanımının, öğretmenin bu araçları nasıl kullanacağını açıkça modellediği ve öğrencilere geri bildirim verdiği durumlarda gerçekleştiğini belirtmektedir (Dexter & Hughes, 2011).

## 4. Dijital Çağda Okuryazarlık: Yeni Zorluklar ve Pedagojik Uyarılmalar

21. yüzyıl okuryazarlığı, sadece basılı materyalleri değil, aynı zamanda dijital metinleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Ancak, 2011-2024 yılları arasında yapılan araştırmalar, dijital okumanın anlama süreçleri üzerinde bazı olumsuz etkileri olabileceğini, bu duruma “Ekran Altılığı Etkisi” adı verildiğini göstermektedir (Delgado vd., 2018; Clinton, 2019).

### 4.1. Dijital Okumanın Bilişsel Maliyetleri

Delgado vd. (2018) meta-analizi, öğrencilerin basılı metinleri dijital metinlere göre daha iyi anladığını ortaya koymuştur. Bu farkın nedenleri şunlardır:

- Sığ İşleme ve Tarama: Ekran karşısında okuyucular, derinlemesine okuma yerine “F-tarzı” tarama yapma eğilimindedir. Metnin tamamını okumak yerine sadece başlıkları ve ilk cümleleri okuyarak hızlıca sonuca ulaşmaya çalışırlar (Delgado vd., 2018).

- Mekânsal Hafıza Kaybı: Basılı kitaplar, bilginin nerede olduğuna dair fiziksel ipuçları (sayfanın sağ alt köşesi, kitabın ortası vb.) sunar. Bu ipuçları, bilginin zihinsel haritasını çıkarmaya yardımcı olur. Dijital metinlerdeki “kaydırma” hareketi, bu mekânsal referansları yok ederek hatırlamayı zorlaştırır (Delgado vd., 2018; Clinton, 2019).

· Dikkat Dağıtıcılar: Dijital ortamdaki bildirimler, hiperlinkler ve çoklu ortam öğeleri, öğrencinin bilişsel kaynaklarını bölerek metne odaklanmasını engeller.

#### 4.2. Dijital Anlamayı Destekleme Stratejileri

Öğretmenler, dijital okumanın dezavantajlarını en aza indirmek için şu stratejileri uygulamalıdır:

1. Yavaş Okuma Eğitimi: Öğrencilere ekranda okurken bilinçli olarak yavaşlamaları ve basılı metinde kullandıkları stratejileri (özetleme, soru sorma) dijitalde de kullanmaları telkin edilmelidir.

2. Dijital Not Alma: Pasif okumayı önlemek için dijital vurgulama, not ekleme araçlarının kullanımı teşvik edilmelidir. Delgado vd. (2018), aktif not almanın sığ okuma eğilimini azalttığını belirtmektedir (Delgado vd., 2018).

3. Okuyucu Modu Kullanımı: Tarayıcıların “okuyucu modu” özelliği kullanılarak dikkat dağıtıcı reklamlar ve menüler gizlenmelidir.

4. Çok Kipli Öğrenme: Dijital ortamın avantajı olan görseller, videolar ve ses dosyaları, metinle stratejik bir şekilde entegre edilmelidir. “Dijital Hikâye Anlatıcılığı”, öğrencilerin hem teknolojik becerilerini hem de okuduğunu anlama yetilerini (sıralama, özetleme, ana fikri bulma) geliştiren etkili bir yöntemdir. Ancak bu materyallerin bilişsel yükü artırmayacak şekilde tasarlanması kritiktir.

#### 5. Müdahale Programları

Son on yılda (2015-2024) yapılan meta-analizler, okuduğunu anlama müdahalelerinin etkililiğini belirleyen faktörleri daha net bir şekilde ortaya koymuştur.

· İçerik Bilgisinin Önemi: Peng vd. (2024) çalışması, sadece anlama stratejilerini öğretmenin yeterli olmadığını, öğrencilerin arka plan bilgisini artıran müdahalelerin (fen, sosyal bilgiler içerikli metinler kullanarak) çok daha etkili olduğunu göstermiştir (Peng, vd., 2024). Zengin bir kelime dağarcığı ve dünya bilgisi olmadan, en iyi strateji bile işlevsiz kalabilir.

· Müdahale Zamanlaması: İlkokulun erken dönemlerinde yapılan fonolojik farkındalık ve kod çözme müdahaleleri, ileriki yıllardaki okuma başarısının en güçlü yordayıcısıdır. Ancak 4. sınıftan itibaren müdahaleler ağırlıklı olarak kelime bilgisi, morfoloji ve strateji öğretimine kaymalıdır (Furenes vd., 2021).

#### 6. Sonuç ve Öneriler

İlkokul düzeyinde okuduğunu anlama becerisi, mekanik bir süreçten ziyade, dilsel, bilişsel ve stratejik faktörlerin dinamik bir etkileşimidir. Gough ve Tunmer’ın SVR modeli ile Scarborough’un Okuma Halatı, bu becerinin

geliştirilmesi için hem kelime tanıma (kod çözme) otomasyonunun hem de dilsel anlama kapasitesinin eş zamanlı ve dengeli bir şekilde desteklenmesi gerektiğini kanıtlamaktadır.

Bu kapsamlı incelemeden elde edilen temel çıkarımlar ve öneriler şunlardır:

1. Dengeli Müfredat: Okuma öğretimi, “kod çözme” ve “anlama” arasında bir seçim yapmak zorunda değildir. Bilimsel veriler, her ikisinin de gerekli olduğunu göstermektedir. İlkokul öğretim programları, sistematik fonetik eğitimi ile zengin kelime ve içerik öğretimini harmanlamalıdır.

2. Açık Strateji Öğretimi: Karşılıklı Öğretim, QAR ve Grafik Düzenleyiciler gibi kanıta dayalı stratejiler, sınıf içi rutinlerin bir parçası haline getirilmelidir. Bu stratejiler, öğrencilere “nasıl düşüneceklerini” öğreten araçlardır.

3. Bilgi Oluşturma: Okuma dersleri, içerikten bağımsız beceri dersleri olarak görülmemelidir. Öğrencilerin tarih, bilim, sanat gibi alanlardaki bilgi birikimlerini artıracak metinler seçilmelidir. Bilgi, anlamanın hammaddesidir.

4. Dijital Adaptasyon: Öğrencilere dijital ortamda okumanın riskleri (dikkat dağınıklığı, sığ okuma) anlatılmalı ve bu ortamda derinlemesine okuma yapabilmeleri için spesifik dijital stratejiler kazandırılmalıdır.

Sonuç olarak, okuduğunu anlama başarısı, tesadüflere bırakılmayacak kadar karmaşık ve hayati bir beceridir. Bilimsel temellere dayanan, yapılandırılmış ve zenginleştirilmiş bir öğretim yaklaşımı, tüm öğrencilerin yetkin okuyazarlar olarak yetişmesini sağlamanın anahtarıdır.

## Kaynakça

- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dexter, D. D., & Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 51–72. <https://doi.org/10.1177/073194871103400104>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association. <https://doi.org/10.1598/0872071774.10>
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483–517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Shangjin Wei. (2004). Graphic Organizers and Their Effects on the Reading Comprehension of Students with LD: A Synthesis of Research: A Synthesis of Research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105–118. <https://doi.org/10.1177/00222194040370020201>
- NRP. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)

- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research, 94*(2), 228–267. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher, 59*(3), 206–221. <https://doi.org/10.1598/RT.59.3.1>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Guilford Press.





**Bölüm**

**3**

**EDEBİ KANON VE TOPLUMSAL CİNSİYET  
EKSENİNDE ORTAOKUL TÜRKÇE DERS  
KİTAPLARINDAKİ METİN YAZARLARININ ANALİZİ**

“

”

*Ebru Kabakçı<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir, [e.kabakci@gmail.com](mailto:e.kabakci@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0317-0024.

## GİRİŞ

Ders kitapları; öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktuları doğrultusunda genellikle bir okul yılı boyunca kullanılmak üzere hazırlanan, öğrenme sürecini yapılandıran, eğitimin niteliğini arttıran ve öğretmen, öğrenci ile veliye rehberlik eden temel öğretim materyalleridir. Öğretmen, öğrenci ve veli için ortak bir referans kaynağı olma işlevi gören bu materyaller yalnızca bilgiyi düzenleyen aygıtlar değil; aynı zamanda öğrencinin dünyayı algılama biçimini yönlendiren güçlü eğitsel araçlardır. Nitekim Güneş'e göre ders kitapları, öğrencilere bilimsel düşünme biçimlerinin yanı sıra belirli tutum ve davranışları kazandırmaya yönelik bir yapıya sahiptir (2022, s.18).

Bu özellik, ders kitaplarının pedagojik işlevlerinin ötesine geçen çok katmanlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ders kitaplarının içerik bakımından seçici bir yapı taşıması, onları aynı zamanda toplumun kültürel değerlerini, ideolojisini ve kabul görmüş normlarını yeniden üreten bir kültür taşıyıcısı hâline getirmektedir. Güneş, modern ulus-devletlerde ders kitaplarının bu stratejik işlevini şu sözlerle vurgulamaktadır: “Modern ulus-devletlerde aile, arkadaşlar, yaşanan çevre gibi faktörlerin yanı sıra, ülkenin geneline yayılmış bulunan örgün eğitim kurumları da bir topluma ait değer yargılarının benimsetilmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim kurumlarının bu işlevi yerine getirmesinde kullanılan araçlardan biri olan ders kitapları ise, ülkenin aynı yaş grubundaki tüm çocukları tarafından okunmaları ve çocukların, ders kitaplarında anlatılanların doğru olduğuna yönelik genel bir ön kabule sahip olmaları göz önünde bulundurulduğunda, ayrı bir önem taşır” (2008, s.82).

Toplumun kültürel değerlerini ve ideolojisini yeniden üreten stratejik bir araç olan ders kitapları; bu işlevi, öğretim programlarında açıkça yazılı olmayan ancak metinlerin içeriği aracılığıyla sessizce işleyen bir mekanizma ile gerçekleştirir. Eğitim sosyolojisinde *örtük program* (hidden curriculum) olarak adlandırılan bu mekanizma, “resmi programda belirtilmemiş, etkin olan toplumsal-siyasal görüş ve değerlerin okullarda öğretmen ve yöneticiler kanalıyla örtük bir şekilde verilmesi”dir (Kavgaoğlu ve Fer, 2020, s. 407). Ders kitapları, örtük programın en etkili taşıyıcıları arasında yer alırken metin-yazar seçimleri ve sunum biçimleri aracılığıyla öğrencilerin kimlik inşa süreçlerini ve dünyayı algılama biçimlerini şekillendirebilmektedir.

Ders kitaplarının inşa edici gücünün en belirgin biçimde ortaya çıktığı alanlardan biri toplumsal cinsiyet (gender) olgusudur. Ann Oakley'nin (1985) biyolojik cinsiyetten ayırarak eril ve dişil hâlindeki sosyal sınıflandırmayı işaret eden kültürel bir mesele (s.16) şeklinde çerçevelediği bu olgu; ders kitaplarında yalnızca metin kahramanları üzerinden değil, o metinleri üreten yazarların kimlikleri üzerinden de yeniden üretilmektedir. Bu süreçte öğrenciler, ders kitaplarındaki metinler yoluyla belirli anlatıların yanı sıra, kimlerin yazar olabileceğine ilişkin örtük mesajlarla da karşı karşıya kalmaktadır. Nitekim örtük programın bilhassa ders kitapları üzerinden cinsiyetçi tutumları aktardığı; Helvacıoğlu (1994) ile Bağlı ve Esen'in (2002) çalışmalarında görülmektedir. Arıkan (2004) da benzer bulgularla, bu yapının cinsiyet ve

sınıf temelli değerleri öğrencilere aşıladığını ortaya koymuştur.

Ders kitaplarının bu rol inşasındaki işlevi, edebiyat eğitimi söz konusu olduğunda *edebî kanon* (literary canon) kavramıyla somutlaşır. Kökeni Yunanca *kanōn* “ölçüt, cetvel, kural” sözcüğüne dayanan kanon; sözlük anlamıyla “herhangi bir konuda otoritelerin belirlediği seçimler bütünü”dür (TDK, 2025). Kavramın kökenine inen Harold Bloom (2014) da bu işlevi teyit ederek kanonun tarihsel anlamının “eğitim kurumlarında okutulmak üzere seçilen kitaplar” olduğunu belirtir (s.23). Dolayısıyla kanon, özü itibarıyla eğitim sistemi için yapılan bir ‘okuma listesi’dir. Doğal olarak bu liste, kendiliğinden oluşan bir seçki değil, bilinçli tercihlerle inşa edilen bir hiyerarşidir. Anar’a göre kanon, bir seçimin sonucunda oluşur ve bu seçim sırasında seçicilerin ideolojileri, metnin yazarın ulus için önemi, kullanılan edebî tür gibi pek çok faktör etkilidir (2013, s.53). Üstelik bu seçicilik, ders kitaplarına giren metinlerin birer ‘kutsal’ değer gibi sunulmasıyla daha da pekiştirilir. Dolayısıyla kanon, kendiliğinden oluşan masum bir seçki değil, bilinçli tercihlerle inşa edilen bir hiyerarşidir. Ders kitaplarına alınan yazarlar, kurumsal bir meşruiyet kazanır.

Peki, okulda kutsanan ve öğrencilere rol model olarak sunulan bu kanonun cinsiyeti nedir? Kanon oluşturma süreci, tarihsel olarak cinsiyetten bağımsız işlememiştir. Jale Parla, hangi yazarın ‘merkezde’ (okunmaya değer/kutsal), hangisinin ‘çeperde’ (ihmal edilebilir) kalacağına karar veren mekanizmayı bir babalık ve otorite meselesi olarak tartışır. Parla’ya göre edebî kanon, tarihsel olarak erkeğin/babanın yasası ve dili üzerine kuruludur; yazarın kendini ‘toplumun babası’, okuru ise ‘eğitilmesi gereken çocuklar’ olarak konumlandığı bu epistemolojik yapıda, kadın yazarların otorite figürü olarak yer bulması zorlaşır (1990, s.14). Virginia Woolf’tan (1882-1941) günümüze uzanan tartışmalarda da vurgulandığı üzere; ‘yazarlık’ ve ‘otorite’ kavramlarının tarihsel olarak erkeklikle özdeşleştirilmesi, kadın yazarların ya tamamen yok sayılmasına ya da çocuk edebiyatı gibi ikincil görülen alanlara hapsedilmesine neden olmuştur. Teorik düzeydeki bu dışlanma, eğitim materyallerine yansıtıldığında pedagojik bir soruna dönüşür. Eğer ders kitapları, edebî otoriteyi ağırlıklı olarak erkek figürler üzerinden kurgularsa, bu durum öğrencilerde, entelektüel üretimin erkeğe ait olduğu yönünde güçlü bir algı yaratabilir. Bu durumda öğrenciler, ders kitaplarındaki metinlerle yalnızca içerik düzeyinde değil, o metinleri üreten yazar kimlikleri üzerinden de bir toplumsal cinsiyet hiyerarşisini içselleştirirler.

Ders kitaplarının bu rolüne rağmen alanyazın incelendiğinde araştırmaların odağının yazardan ziyade metin içeriğine kaydığı görülmektedir. Mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu, ders kitaplarında ancak kadın ve erkek modellerinin nasıl yaratıldığını araştırmıştır. Örneğin Gümüsoğlu (2008), Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren ders kitaplarında kadın ve erkek modellerinin nasıl yaratıldığını araştırmış; Güneş (2008), Aratemur Çimen ve Bayhan (2018) ile Işık Demirhan (2021); ilköğretim ders kitaplarını toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yönünden, görseller ve metinler üzerinden incelemiştir. Benzer şekilde Yürek ve Karaboğa (2018), çalışmalarında hegemonik er-

kekliğin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yansımalarını ortaya koymuş; Tezer Asan (2010) ise ilköğretim okullarında 1-5. sınıflarda okutulmakta olan ders kitaplarını cinsiyetçilik açısından inceleyerek bu okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarını saptamıştır.

Görüldüğü gibi bu alanda yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu, inceleme nesnesi olarak metinlerin içeriğine, görsellere veya kurgusal karakterlerin üstlendiği rollere odaklanmıştır. Buna karşılık, ders kitaplarındaki metinleri üreten yazarların cinsiyet dağılımını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Literatür taramasında bu konuda rastladığımız tek çalışma Küçükler Kuşçu'ya aittir (2014). K. Kuşçu, ortaöğretim Türk Edebiyatı ders kitaplarını incelediği çalışmasında, ders kitaplarına alınan metinlerin ezici bir çoğunluğunun erkek yazarlara ait olduğunu ve kadın yazarların edebiyat tarihi içinde âdeta görünmez kılındığını nicel verilerle ortaya koymuştur. K. Kuşçu'nun çalışması, lise düzeyindeki resmî edebiyat kanonunun eril yapısını göstermesi bakımından önemlidir. Ancak, öğrencinin lise sıralarına gelmeden önce, okuma kültürü edindiği ve yazar kavramıyla ilk ciddi akademik temasını kurduğu ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) düzeyindeki durumun ne olduğu sorusu hâlâ güncelliğini korumaktadır.

Bu teorik çerçeveden ve belirtilen gereksinimden hareketle yapılandırılan bu çalışmanın temel amacı ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki metin yazarlarının cinsiyet dağılımını incelemek ve sınıf düzeyi arttıkça bu dağılımın nasıl değiştiğini ortaya koymaktır.

### **Yöntem**

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseniyle yürütülmüştür. Doküman analizi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189). Bu çalışmada doküman olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve okullarda okutulan ortaokul Türkçe ders kitapları ele alınmıştır.

Araştırmanın veri setini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında ortaokul kademesinde (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) kullanılan altı Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Ders kitaplarının bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** 2025-2026 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokulda Okutulan Türkçe Ders Kitapları

İncelenen Ders Kitabı	Sınıfı
Cin, A., Dalioglu, S., Kavas, M. vd. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 5. 1. Kitap. MEB	5
Cin, A., Dalioglu, S., Kavas, M. vd. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 5. 2. Kitap. MEB	5
İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S. ve Gümüş, Z. N. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 6. Sınıf. 1. Kitap. MEB.	6
İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S. ve Gümüş, Z. N. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 6. Sınıf. 2. Kitap. MEB.	6
Duru, K. ve Pastutmaz, M. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 7. Sınıf. MEB.	7
Demir, A., Yılmaz, D., Duru, K. ve Pastutmaz, M. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 8. Sınıf. MEB.	8

Araştırma kapsamında incelenen 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları, eğitim-öğretim yılının güz ve bahar yarıyılları için hazırlanmış iki ayrı cilt halinde basılmıştır. Ancak bu ciltler, aynı öğretim programının ve aynı sınıf düzeyinin birbirini tamamlayan bütüncül parçaları niteliğindedir. Bu nedenle veri toplama sürecinde, söz konusu sınıf düzeylerine ait her iki ciltteki metinler tek bir veri seti olarak birleştirilmiş ve ilgili sınıf düzeyi (örneğin ‘5. Sınıf’) çatısı altında kümülatif olarak analize tabi tutulmuştur.

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, incelenen ders kitaplarındaki okuma metinleri, belirli yapısal ve anlamsal kriterler doğrultusunda süzgeçten geçirilmiştir. Metinlerin seçiminde; metnin edebi türü (hikâye edici, bilgilendirici veya şiir), uzunluğu veya ünite sonu değerlendirme bölümlerinde yer alıp almadığı gibi değişkenler bir ayırım unsuru olarak görülmemiştir. Seçim sürecinde temel ölçüt olarak metinlerin bir başlığa sahip olması ile anlatı ve anlam bütünlüğü taşıması esas alınmıştır.

Bu doğrultuda; başı ve sonu belirgin olan, tamamlanmış bir kurguya veya düşünce akışına sahip, öğrencinin okuma-anlama becerisini doğrudan hedefleyen müstakil okuma metinleri çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Buna karşılık; öğrencinin metne müdahale etmesini gerektiren (boşluk doldurma, tahmin etme, yaratıcı yazma vb.) ve tamamlanmamış bir yapıda sunulan içerikler, esas metin niteliği taşımayıp birer pedagojik etkinlik unsuru olarak değerlendirildiği için veri setine dahil edilmemiştir.

Veri toplama sürecinde öncelikle bu kriterleri sağlayan tüm okuma metinleri ve yazarları listelenmiştir. Oluşturulan ham listede yer alan metin yazarları; “kadın” ve “erkek” değişkenlerine göre kodlanarak tasnif edilmiştir. Bu süreçte veri güvenilirliğini sağlamak adına aşağıdaki kriterler uygulanmıştır:

- Yazar ismi açıkça belirtilmeyen (anonim/belirsiz), kaynağı sadece “Genel Ağ” olarak gösterilen veya şahıs adı yerine kurum/dergi adı (TÜBİTAK Bilim Çocuk, Yeşilay, Türk Böbrek Vakfı vb.) verilen metinler; yazarın cinsiyet kimliğini tespit etme imkân vermediği için analiz dışı bırakılmıştır.

- Birden fazla yazar tarafından kaleme alınan metinlerde her bir yazar, veri setine ayrı birer girdi olarak eklenmiş ve cinsiyetleri ayrı ayrı kodlanmıştır.

- Yazarların cinsiyetleri, isimlerinden yola çıkılarak belirlenmiş; ismin cinsiyeti konusunda tereddüt edilen durumlarda (üniseks isimler vb.) yazarların biyografilerine ve fotoğraflarına başvurularak doğrulama yapılmıştır.

Elde edilen veriler, frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamalarıyla tablo ve grafiklere dökülmüş, sınıf düzeyleri arasındaki değişim karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

### Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında (1. ve 2. cilt toplamında) 54 adet okuma metni tespit edilmiştir. Bu metinlerden 20 tanesi (%37); yazar isminin belirtilmemiş olması (n=10), kaynağın sadece “Genel Ağ” olarak verilmesi (n=7) veya şahıs adı yerine dergi/kurum isminin (n=3) yer alması nedeniyle yazar cinsiyetinin tespitine elverişli bulunmamış ve analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Böylece analize, yazar profili tespit edilebilen 34 metin dahil edilmiştir. İncelenen metinlerden birinin çift yazarlı olması nedeniyle, toplam yazar havuzu 35 kişi üzerinden değerlendirilmiştir.

**Tablo 2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Okuma Metinleri Yazarlarının Cinsiyet Dağılımı**

Yazarın Cinsiyeti	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	16	%45,7
Erkek	19	%54,3
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Analiz sonuçlarının Tablo 2’de gösterdiği gibi, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin 19’u (%54,3) erkek yazarlara, 16’sı (%45,7) ise kadın yazarlara aittir. Dolayısıyla kadın ve erkek yazar dağılımının niceliksel olarak birbirine oldukça yakın ve dengeli bir görünüm sergilediği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında (iki cilt toplamında), 54 adet okuma metni tespit edilmiştir. Bu metinlerden 21 tanesi (%40,4); “Genel Ağ” kaynaklı olması (n=10), yazar yerine dergi adı verilmesi (n=9) veya yazarının belirtilmemiş olması (n=2) nedeniyle analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Yazar profili analizine, yazarının kimliği tespit

edilebilen 31 metin dahil edilmiştir. Ancak bazı metinlerin ortak yazarlı olması nedeniyle bu ders kitabındaki okuma metinlerinin toplam yazar sayısı 32 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Okuma Metinleri Yazarlarının Cinsiyet Dağılımı**

Yazarın Cinsiyeti	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	15	%46,9
Erkek	17	%53,1
Toplam	32	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi metinlerin 17'si (%53,1) erkek yazarlar, 15'i (%46,9) ise kadın yazarlar tarafından kaleme alınmıştır. 5. sınıf verilerine benzer şekilde, bu sınıf düzeyinde de cinsiyet dağılımının birbirine yakın seyrettiği ve kadın yazarların görünürlüğünün nispeten korunduğu görülmektedir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 54 adet okuma metni tespit edilmiştir. Bu metinlerden 9 (%16,7) tanesi; yazar yerine dergi adı verilmesi (n=5) veya yazar isminin belirtilmemiş olması (n=4) gerekçesiyle veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 45 metin üzerinden yapılan incelemede, çok yazarlı metinlerin varlığı nedeniyle toplam yazar havuzu 49 kişiye ulaşmıştır.

**Tablo 4. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Okuma Metinleri Yazarlarının Cinsiyet Dağılımı**

Yazarın Cinsiyeti	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	12	%24,5
Erkek	37	%75,5
Toplam	49	100

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere, 7. sınıf düzeyinde cinsiyet dengesinde belirgin bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Tespit edilen 49 yazarın 37'sini (%75,5) erkek yazarlar oluştururken kadın yazarların sayısı 12'de (%24,5) kalmıştır. 6. sınıfta %47 bandında olan kadın yazar oranının, bir üst sınıfta yaklaşık yarı yarıya düşmesi; sınıf düzeyi ve metin niteliği değiştiğçe erkek yazar egemenliğinin arttığına işaret eden önemli bir bulgudur.

Ortaokul kademesinin son basamağı olan 8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 40 okuma metni yer almaktadır. Bu metinlerden yalnızca 5 tanesi (%12,5), yazar adı yerine dergi adına işaret etmeleri nedeniyle kapsam dışı bırakılmış, yazar kimliği tespit edilebilen 35 metin analize dahil edilmiştir.

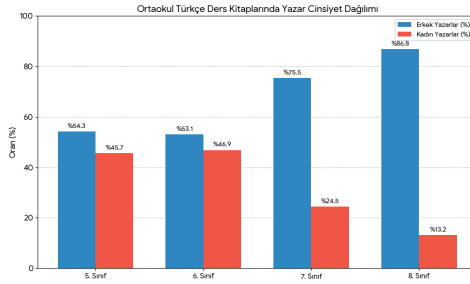
Ortak yazarlı metinlerin de hesaba katılmasıyla toplam yazar sayısı 38 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 5. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Okuma Metinleri Yazarlarının Cinsiyet Dağılımı**

Yazarın Cinsiyeti	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	5	%13,2
Erkek	33	%86,8
Toplam	38	100

Tablo 5'te görüleceği üzere kadın yazar görünürlüğünün en düşük olduğu seviye 8. sınıftır. İncelenen 38 yazarın 33'ü (%86,8) erkekken yalnızca 5'i (%13,2) kadındır. 5. ve 6. sınıflarda %45 seviyelerinde seyreden kadın yazar oranının, 7 ve 8. sınıflarda sert bir şekilde düşmesi ve %13'lere kadar gerilemesi, dikkat çekicidir.

**Grafik 1. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Metin Yazarlarının Sınıf Düzeylerine Göre Cinsiyet Dağılımı.**



Grafik 1 değerlendirildiğinde, öğrencinin eğitim basamaklarında yükseldikçe karşılaştığı yazar profilinin cinsiyet değiştirdiğini göstermektedir. 5. sınıfta her iki yazardan biri kadinken 8. sınıfa gelindiğinde yaklaşık her on yazardan dokuzunun erkek olduğu görülmektedir. Bu veri, öğretim programının ve metin seçimlerinin, “eğitim ciddileştikçe otorite erkekleşir” şeklindeki örtük mesajını sayısal olarak doğrulamaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında ortaokullarımızda (5, 6, 7 ve 8. sınıf) okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan metin yazarlarının cinsiyet dağılımını inceleyerek eğitim sisteminin öğrencilere sunduğu edebî otorite figürünü analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, sınıf düzeyi ile kadın yazar görünürlüğü arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu; öğrenci eğitim basamaklarında yükseldikçe kadın yazar temsilinin dramatik bir şekilde azaldığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, ortaokulun başlangıç evresi olan 5. ve 6. sınıflardaki görece denge durumudur. Bu seviyede kadın yazar oranının %45-47 bandında seyretmesi; çocuk edebiyatı ürünlerinin yoğunluğu ve çocuğa görelilik ilkesiyle ilişkilendirilebilir. Ancak bu durum, kadın yazarların edebî kanonda eşit bir yer edindiği anlamına gelmemektedir. Aksine, kadın yazarların daha çok masal ve hikâye gibi kurgusal/duygusal türlerde yoğunlaşması; kadının yazın dünyasındaki rolünün hâlâ “ninniler anlatan anne” arketipiyle sınırlandırıldığına işaret etmektedir.

Öğrencinin akademik beklentilerinin arttığı ve sınav sürecine girdiği 7. ve 8. sınıflarda ise tablo sert bir şekilde değişmektedir. Kadın yazar oranının 7. sınıfta %24,5'e, 8. sınıfta ise %13,2'ye kadar gerilemesi, çalışmanın tespit ettiği en ciddi kırılma noktasıdır. Müfredatın ciddileştiği ve metin türlerinin masal/hikâyeden deneme, makale, söyleşi gibi düşünce yazılarına kaydığı bu evrede kadınların sahneden çekilmesi öğrencide, entelektüel üretimin, akademik otoritenin ve ciddi meselelerin erkek işi olduğu algısını pekiştirme tehlikesi taşımaktadır.

Mevcut tablo, uluslararası eğitim standartlarıyla da uyuşmadığı gibi UNESCO'nun toplumsal cinsiyet eşitliği vizyonu ile de çelişmektedir. UNESCO'ya göre toplumsal cinsiyet eşitliği; “kadın ve erkek arasındaki grupların çeşitliliğini fark etmek” ve “yaşamın her alanında kadın ve erkeklere fırsat veren çevreler yaratmak” anlamına gelmektedir. Ayrıca UNESCO, sürdürülebilir kalkınma için kurumun katkılarının “küresel alanda kadınların güçlenmesi” üzerinde etkili olması gerektiğini vurgulamaktadır (2025). Ancak incelenen ders kitapları, kız öğrencilere edebiyat ve düşünce dünyasında kendilerine ait güçlü bir gelecek vizyonu ve rol model çeşitliliği sunmaktan uzaktır.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Türkçe ders kitapları hazırlanırken metin seçiminde sadece edebî nitelik veya tema değil, yazar-cinsiyet dengesi de bir kriter olarak gözetilmelidir. Özellikle 8. sınıf düzeyinde, öğrencilere rol model olabilecek kadın bilim insanları, düşünürler ve deneme yazarlarının metinlerine (Örn: *Nermin Abadan Unat*, *Ioanna Kuçuradi vb.*) daha fazla yer verilerek akademik otoritenin erkekleşmesi algısı kırılmalıdır.

- Kadın yazarların sadece çocuk edebiyatı veya duygusal kurgu alanına sıkıştırılmasının önüne geçilmeli; bilgilendirici, öğretici ve düşünsel metin türlerinde de kadın yazar temsili artırılmalıdır.

Benzer çalışmaların lise ders kitapları ve diğer sözel dersler (sosyal bilgiler, tarih vb.) üzerinde yapılması, eril kanonun sürekliliğini ve boyularını görmek adına yararlı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Anar, T. (2013). Türk edebiyatında edebiyat kanonu: Kanon, kanona girmek ve kanona müdahale. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* (1), 40-78.
- Aratemur Ç, C. ve Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 36, 72-102.
- Arıkan, A. (2004, 9 Temmuz). *Gizli müfredatı öğrenci deneyimleri yoluyla ortaya çıkarmak*. Pegem. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/337.pdf>
- Bağlı, M.T. ve Esen, Y. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154. <https://doi.org/10.1501/0000769>.
- Bloom, H. (2014). *Batı Kanonu. Çağların Ekolleri ve Kitapları*. İthaki.
- Cin, A., Dalioğlu, S., Kavas, M. vd. (2025). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 5. 1. Kitap*. MEB.
- Cin, A., Dalioğlu, S., Kavas, M. vd. (2025). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 5. 2. Kitap*. MEB.
- Demir, A., Yılmaz, D., Duru, K. ve Pastutmaz, M. (2025). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 8. Sınıf*. MEB.
- Duru, K. ve Pastutmaz, M. (2025). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 7. Sınıf*. MEB.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.
- Güneş, Ö. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(2), 81-95.
- Güneş, F. (2022). *Ders Kitaplarının Özellikleri ve İncelenmesi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği.
- Helvacıoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S. ve Gümüş, Z. N. (2025). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 6. Sınıf. 1. Kitap*. MEB.
- İlhan, E., Tosun, M., Gedik Doğaner, S. ve Gümüş, Z. N. (2025). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı. Türkçe 6. Sınıf. 2. Kitap*. MEB.
- Kavgaoğlu, D. ve Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi, *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), Ekim 2020, ss. 404-420.
- Küçükler Kuşcu, N. (2014). Toplumsal cinsiyet ve edebiyat öğretimi: Ortaöğretim Türk edebiyatı ders kitaplarında kadın yazarlar. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 195-202.
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender, and Society*. Temple Smith.

- Parla, J. (1990). *Babalar ve Oğullar: Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri*. İletişim.
- Tezer Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi* 2(2), 65-74.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Kanon*. Güncel Türkçe sözlük içinde. 18 Aralık 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. (2025). *Toplumsal cinsiyet eşitliği*. 18 Aralık 2025 tarihinde <https://www.unesco.org.tr/Pages/42/215/Toplumsal-Cinsiyet-E%-C5%9Fitli%C4%9Fi-> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Yürek, N., ve Balcı Karaboğa, F. A. (2018). Türkçe ders kitaplarında hegemonik erkeklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 956-987.





**Bölüm**

**4**

## **TÜRKÇE DERSİ VE YEŞİL BECERİLER**



*Nurullah AYKAÇ<sup>1</sup>*

Dr. Öğr. Üyesi Kurumu: Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi  
E-mail: nurullahaykac@gmail.com

## GİRİŞ

Türkçe dersi, günümüz öğrenci ihtiyaçları ve profili göz önünde bulundurularak beceri temelli olarak yürütülmektedir. Dil zevki oluşturmanın amaç edildiği Türkçe derslerinde dolayısıyla bilgiden ziyade zihinsel, sosyal ve dil becerileri ön plandadır. İfade edilen becerilerin davranışa dönüşmesi, günlük yaşamda karşılığının olması ve işe yarar olması yürütülen sürecin etkililiğini göstermektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları ve bu doğrultuda oluşturulmuş ders kitaplarında, öğrencilerin sosyal, zihinsel ve dil becerilerinin belirlenen öğrenme çıktıları aracılığı ile geliştirilmesi hedeflenmektedir. Günümüz yaşam koşullarının, ilgi ve ihtiyaçların farklılaşması ihtiyaç duyulan becerilerin de aynı şekilde çeşitlenmesini gerektirmektedir. Bireylerin bu yöndeki gelişimleri, eğitim öğretim ortamlarında olduğu gibi aile ve sosyal yaşamdaki çeşitli etkileşimlerle desteklenebilmektedir.

Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı Gençlik Merkezlerinde öğretmen ve gönüllüler tarafından yürütülen etkinliklerden olan “Yeşil Beceriler” projesinin bu bakımdan önemli bir farkındalık oluşturduğu düşünülmektedir. Hedef kitle olan gençlerin çevre konusunda duyarlı olmalarını amaç edinen bu proje, on aşamadan oluşmaktadır. Yürütülen faaliyetlerin eğitim öğretim ortamlarında çeşitli içeriklerle desteklenmesi söz konusu becerilerin daha kalıcı olmasını sağlayabilmektedir. Çalışmada, Gençlik ve Spor Bakanlığının “Yeşil Beceriler” kapsamındaki etkinliklerinin ortaokul Türkçe dersleri ile ilişkisi ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türkçe ders kitaplarında ne düzeyde desteklendiği incelenmiştir. Bu doğrultuda Türkçe eğitimi, beceri ve Türkçe dersi odaklı olarak Yeşil Beceriler projesi ele alınmıştır.

### Türkçe Eğitimi ve Beceri

Yaşadığımız çağda, bilginin ezberlenmesi veya ezber bilgiden ziyade, günlük yaşamımızda ihtiyacımızı karşılayan bilgi önemli görülmektedir. Dolayısıyla bireyler için de bilgiyi ezberleyen değil bilgiyi ihtiyaç olarak gören, bilgi hakkında düşünen, bilginin doğru olup olmadığını sorgulayan, ön bilgilerini harekete geçirerek yeni bilgilerle eski bilgileri ilişkilendiren, ulaştığı bilgiyi kullanabilen ve karşılaştığı veya karşılaşılabileceği sorunlara bu doğrultuda çözüm yolları geliştirebilen bireylerin yetişmesi önemli görülmektedir (Göçer, 2018). Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde öğretim programları ve öğretim programları doğrultusunda şekillenen her türlü ders materyali, bu hedeflere yönelik olarak geliştirilir. Bağcı Ayrancı ve Mutlu, (2017, s.120) öğretim programlarının herhangi bir dersin belli bir plan doğrultusunda yürütülmesini sağladığını aynı şekilde bir derste nelerin, nasıl, niçin ve neyle işleneceğini ve dersin nasıl değerlendirileceğini ifade eden dokümanlar olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim Programları ortak metninde yer alan “Bilim ve teknolojiye yaşa-

nan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir.” (MEB, 2024b, s.29) ifadesi ile öğretim programlarının ve derslerin sadece akademik bilgi aktarmak gayesi taşımadığı vurgulanmaktadır. Hatta bireylerin çeşitli becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli yaklaşımlar ileri sürülmüştür. Çünkü zaman içerisinde okul yıllarını uzatma, programları zenginleştirme ve daha hacimli ders kitapları oluşturmanın faydalı olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra eğitim öğretim ortamlarında aktarılan bilgilerin yüzeysel kalması, geçerliliğini hızla kaybetmesi ve ezbere dayalı olması da önemli bir gerekçe olmuştur. Dolayısıyla gerekli becerileri edinmeyen bireyler, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında kullanmayı bilmiyorlar. Beceri kazandırma ile daha somut, daha aktif ve daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiş olur. Devamında bireylerin, sadece akademik ortamlar için değil, akademik yaşamları bittikten sonra da yani yaşam boyu öğrendiklerini uygulamaları ve öğrenmeyi devam ettirmeleri için gerekli becerileri kazanmalarının sağlanması hedeflenmektedir (Güneş, 2012, s.3). Söz konusu durum, bireylerin dil becerileri, zihinsel beceriler ve sosyal becerilerle yörgularak belirlenen hedeflere ulaşmasını gerekli kılmaktadır. Böylece bilginin çok hızlı bir şekilde yayıldığı, teknolojinin gün geçtikçe geliştiği günümüzde, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin bilgiden ziyade beceri kazanmaları çok daha önemli hale gelmiştir (Okur ve Göçen, 2025, s.236).

Beceri, genel anlamıyla bilgiyi uygulayabilme, problemleri çözebilme ve görevleri tamamlayabilme yeteneği (Güneş, 2012, s.2) olarak tanımlanır. Bireylerin bilgileriyle, yaşam boyu edindikleri tecrübeleriyle ve bu doğrultuda sahip oldukları pratikliklerinin birleşerek başarıya dönüşmesi, beceri olarak nitelendirilebilir. Bireyin; anlamaya, anlatmaya ve uygulamaya yönelik bütün uygulamalarını kapsayan beceri, hem sosyal yaşantıda hem de bireysel yaşantısında başarıyı sağlar (Ahlat ve Kıymaz, 2024, s.114). Buradan hareketle becerilerin günlük yaşamda, uygulamaya dönük tarafları bulunmaktadır. Bireyler; ilgilerini, yeteneklerini, bilgi ve birikimlerini ne kadar uygulamaya dökabiliyorsa ve ifade edilenler yardımıyla ne kadar fazla iş başarabiliyorsa o derecede becerikli görülmektedirler. Dolayısıyla herhangi bir işi yapmak ve başarılı bir şekilde sonuca erdirmek için o konuda gerekli bilgilere sahip olmanın yanı sıra söz konusu bilgileri uygulamaya geçirmeyi de gerektirmektedir. Bu durumda beceri, hem bilgi gerektiren hem de performans içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. (Temizkan, 2014, s.51).

Günümüzdeki hızlı gelişmeler ve değişimler, her gün ihtiyaç duyulan becerilerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla her yaşta bireyin, sosyal yaşama aktif bir şekilde katılabilmesini ve yaşamlarını doğrudan etkileyen kararlarda isabetli tercihler yapabilmesini sağlayacak becerileri edinmeye ihtiyacı vardır (Polat, Deniz ve Kurtul, 2024, s.474). Bireylerin ihtiyaç duyduğu beceriler de gün geçtikçe çeşitlenmekte ve güncellenmektedir. Ni-

tekim öğretim programlarında, bu durum göz önünde bulundurularak şu şekilde ifade edilir:

*“Öğretim programlarında beceriler, birbiriyle ilişkileri ve anlam özellikleriyle öğrenme sürecinin bir parçası olarak modellenmiştir. Beceriler arası ilişkilendirmeler, beceri geliştirme sürecinin dinamik bir yapıya kavuşmasına dolaşısıyla sürecin niteliğinin artmasına katkı sağlar. Öğrenme çıktılarında odağa alınan becerilerin yanı sıra bu becerilerle ilişkilendirilen ve öğrenme-öğretme yaşantılarında hayat bulan diğer becerilere yer verilir. Başka bir ifadeyle beceriler arası ilişkiler, öğrenme çıktılarında doğrudan kullanılmayan ancak öğrenme-öğretme yaşantılarında bu becerilerle ilişkilendirilerek kullanılan kavramsal becerileri ifade eder. Beceri geliştirme sürecinde kullanılacak kavramsal beceri, alan becerisi ve bu becerilere ait bütünleşik becerilerin aynı disiplinin diğer alan becerileri ve bütünleşik becerileriyle ilişkilendirilmesi anlamlıdır. Öğrenme çıktılarında doğrudan yer verilmeyen bu beceriler, öğrenme-öğretme yaşantılarında beceriler arası ilişkilendirme yapılarak sürece dâhil edilir. Böylelikle bütünleşik becerilerden en az ikisini içeren ve çok boyutlu zihinsel süreçler gerektiren eylemleri ifade eden üst düzey düşünme becerilerinin de gelişimi desteklenmiş olur.” (MEB, 2024b, s.41).*

Günümüzde insanlar, daha iyi şartlarda ve mekânlarda yaşayabilmek için teknolojik imkânlardan faydalanarak yaşadıkları çevrede kalıcı değişiklikler yapmaktadırlar. Söz konusu bu değişiklikler, her geçen gün yeni bir çevre sorunu ortaya çıkarmaktadır (Alım, 2006, s.600). Ortaya çıkan bu çevre sorunlarının yanı sıra buna sebep olan bireylerin bu durumun sebebini başka yerlerde araması da sorunların artarak devam etmesine neden olmaktadır. Bu durumda çevre konusunda farkındalığın oluşması ve var olan sorunların üstesinden gelmek için yaşanılabilir bir dünya oluşturmayı amaç edinen, doğa ile bütünleşmiş bir neslin yetişmesi gerekli görülmektedir (Başoğlu ve Sarıdede, 2020, s.3159). Nitekim öğretim programında buna yönelik çabanın ve hedefin olduğu vurgulanmaktadır:

*“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin toplumsal sorunlar karşısında çözüm üretmesine katkı sağlayan, birçok proje ve faaliyeti destekleyen bir yapıdır. Bu proje ve faaliyetler; eğitim, kültür, spor, sağlık, sosyal hizmetler, çevre koruma, afet ve acil durum yönetimi gibi farklı alanlarda gerçekleştirilebilir ve öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilincini geliştirir. Ayrıca bu tür çalışmaların mesleki, akademik ve kişisel hayat üzerindeki etkisi büyüktür. Sosyal sorumluluk programı, öğrencilere hayata ilişkin geniş bir temel yaklaşım sunarak onları topluma hizmet etmeye ve bireysel gelişimlerini bütüncül bir şekilde ele almaya teşvik eder. Bu bakış açısı, toplumun bir parçası olarak öğrencilerin hayatı anlamlandırmalarına ve içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olarak toplumsal değerlere uyum sağlamalarına yardımcı olur. Sosyal girişimcilikle tanışan öğrenciler, toplumsal problemlere çözüm aramak için motivasyona ve özverili çalışma isteğine sahip olurlar. Bu öğrenciler, çevrelerine katkıda bulun-*

*ma ve program dışı etkinlikler yoluyla öğrendiklerini uygulamak için harekete geçme konusunda daha büyük bir sorumluluk hissederler. Sosyal sorumluluk programları, benzer düşüncelere sahip kişi ve kuruluşlarla dayanışma ve ağ oluşturmayı gerektirir. Program dışı etkinlikler, bu bağlantıları kolaylaştırarak insanların sosyal sorumluluk girişimleri için ortak ve kaynak bulmasının yolunu açar.”* (MEB, 2024b, s.53-54).

Çevre duyarlılığını vurgulama ve bu doğrultuda çalışmalar yapma sürecine vurgu yapan yeşil beceriler, ifade edilen sorunların önüne geçmek için ve daha yaşanılabilir bir çevre için gerekli görülmektedir. Öğretim programının bu hususta çizdiği çerçeve, ders kitaplarında oluşturulmaya çalışılan farkındalık ve bu konudaki her türlü etkinlik yeşil becerilerin edinilmesine yönelik faaliyetler olarak görülebilir.

### **Yeşil Beceriler**

Yeşil beceriler ifadesi Türkiye Gençlik ve Spor Bakanlığının, çevre duyarlılığını sağlamak adına gençlere yönelik olarak başlattığı projenin temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan eğitim süreçlerinde yeşil becerilere yönelik veya yeşil becerilerin ne olduğu ile ilgili herhangi bir çalışma veya program bulunmamaktadır. Bu nedenle, konunun sağlam bir zemine oturması için öncelikle çevre ve çevre eğitimine değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Canlıların yaşadığı ortam ve mekân olan çevre, teknolojik gelişmelerle beraber gelişen imkânlarla değişime uğramaya başlamıştır. İnsanlar, yaşadıkları çevreyi tanımaya ve anlamlandırmaya çalışırken bir taraftan da çevreye ve doğaya egemen olmaya çalışmışlardır. Bu durum, insanların yaşamını kolaylaştırırken yaşam alanlarının bozulmasına ve canlı türlerinin azalmasına hatta bazı türlerin yok olmasına neden olmuştur. Çevreye üstünlük sağlama ve hükmetme çabası ve faaliyetleri, zamanla daha büyük çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Sever ve Yalçınkaya, 2018, s.2-3). Böylece hava kirliliği, su kirliliği, ses kirliliği, ışık kirliliği, nüfus artışına bağlı olarak ortaya çıkan çevresel sorunlar, toprak kaybı ve kirliliği ve katı atıklardan kaynaklı yaşam alanlarının kirliliği gibi daha birçok çevre sorunu görülmeye başlanmıştır.

İnsanın tüm sosyal, biyolojik, fiziksel ve kimyasal uğraşlarını sürdürdüğü ortam (Kalyoncu, 2012, s.306) olan çevre, yerkürenin doğal kaynaklarından oluşan ve insanın bu kaynaklar üzerinde yaptığı kültürel değişimleri de kapsayan bir düzenler sentezi (Öztan ve Köylü, 2003, s.122) şeklinde de tanımlanır. Çevre, “insanların yaşamını sürdürmek için ihtiyaç duyduğu tüm doğal ve insan yapımı unsurları kapsayan bir kavram” (Şahin ve Karaboğa, 2024, s.101); “insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen hemen ya da belli bir süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamı” (Hamamcı, 1998, s.25); şeklinde tanımlanan geniş kapsamlı aynı zamanda

çeşitli bir kavramdır (Ertürk, 2017, s.16). Çevre eğitimi de çevrenin korunması amacıyla tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve bu doğrultuda çevre dostu davranışların sergilenmesi ve sonrasında bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir. Çevre eğitimi ile dünyaya zarar verebilecek sorunların ortadan kaldırılması amaçlanır. Böylece çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmiş olur (Erten, 2004, s.3).

1970’li yılların başından itibaren dünyanın farklı ülkelerindeki siyasetçiler, bilim insanları, eğitimciler ve çevreye duyarlı farklı topluluklar, giderek artan çevre sorunlarını ve bunun sonucunda yaşanan olumsuz durumu dillendirmeye başladılar. Bunun üzerine bazı ülkelerde çevre eğitiminin gerekli olduğundan hareketle çevre eğitimi ve buna bağlı olarak çevre eğitimi programları geliştirilmeye başlandı. Ulusal düzeydeki söz konusu çabalar, 1972 yılındaki Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı (United Nations Conference on the Human Environment) ile birlikte uluslararası bir aşamaya taşınmış oldu. Konferansın sonuç bildirgesinde “*insanlık, şimdiki ve gelecek nesiller için çevreyi korumak ve iyileştirmek mecburiyetindedir.*” ifadesi kullanılarak dikkatleri, insanların çevrelere dönük tutum ve davranışlara çekmeye çalışmıştır. Sonraki yıllardan günümüze dek Birleşmiş Milletler, UNESCO vb. uluslararası kuruluşlar tarafından çevre sorunları, küresel boyutta gündemde tutulmaya devam edilmiştir (Ünal vd., 2001, s.8-9).

Söz konusu çabalar neticesinde genel olarak bir bilinçlenmenin sağlandığı düşünülmektedir. Çünkü çevre ve çevre sorunlarının dile getirilmeye başlandığı tarihlerden günümüze gelindiğinde, bu konuya yönelik çalışmaların arttığı söylenebilir. Bu çalışmaların yürütüldüğü bir alan da eğitim öğretim ortamlarıdır. Çevre ile ilgili bilinçlenmenin erken yaşlarda başlaması için okul öncesi dönemden başlayarak çeşitli faaliyetlere yer verilmiştir. Bu faaliyetlerin planlı bir şekilde yürütülmesi adına da öğretim programları ve ders materyallerinde söz konusu içeriklere ve kazanımlara yer verilmiştir. Böylece eğitim öğretim sürecine dâhil olan bütün yaş gruplarının çevre ve çevre sorunları hakkında bilgilenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Çevre ile ilgili farkındalık oluşturmak ve bu konudaki duyarlılığı artırmak adına önemli bir çalışma da Türkiye Gençlik ve Spor Bakanlığının, Türkiye’nin bütün illerinde uygulamaya koyduğu “Yeşil Beceriler” projesidir.

Yeşil beceriler, Türkiye Gençlik ve Spor Bakanlığının, 81 ilimizde, gencin doğaya uyumu projesi olarak hayata geçirilmiştir. İklim ve çevre konularında farkındalık oluşturmak amacıyla başlatılan proje, gençlerin katılımını ve kazanımını hedeflemektedir. Ekoloji kavramının sahiplenmesiyle katılımcılık ve beraberinde dinamik bir iletişimle, ulusal ve kültürel ölçekte projenin değer kazandıracağı ifade edilmektedir. Sadece özel günlerde değil, doğa ve hayvanlar için her gün çalışmayı ve üretmeyi planlayan projenin hedefleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Gençlerin katılımı ile ekolojik sistemin kurulması,
- Kaynakların verimli kullanılması,
- Çevre dostu alışkanlıkların edinilmesi, atıkların geri kazanılması.

Gençlik ve Spor Bakanlığının hayata geçirdiği projenin internet sayfasında “Küresel ekolojik mücadeleleri yakından takip edip iklime ve çevreye duyarlı olabilirsin. Bunu gerçekleştirmek için ekolojik aktif çalışmalara katılmak ister misin? Çalışmalara katılmadan önce 10 adımla tanışmalısın.” (GSB, 2025) ifadesiyle projenin temelini oluşturan söz konusu on adım tanıtılmaktadır. Projede her adımda, üzerinde durulacak konu, amaç ve hedef belirtilirken aynı zamanda bu doğrultuda hazırlanmış bir kutu oyununa da yer verilmiştir. Her adımda oynanan bu kutu oyunları ile bir taraftan eğlenirken bir taraftan adımlardan biri hakkında bilinçlendirme sağlanmış oluyor. İfade edilen çalışmaların, Gençlik Merkezinde çalışmaya dâhil olan kişilerle sınırlı kalmaması adına, oyunlarını ve bu konudaki etkinlikleri belirlenen etiketle, sosyal medyada paylaşmaları istenmektedir. Bu şekilde farkındalık oluşturmak hedeflenmektedir. Yeşil beceriler kapsamında belirlenen 10 adım aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.



Resim 1: Yeşil Becerilerde 10 Adım (GSB, 2025)

**1.Suyu Arayanlar:** Bu adımda, dünyada kullanılabilir suyun çok azaldığı ve temiz su kaynaklarını korumak için gençlere ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. “Suyu Arayanlar kutu oyunu ile geleceğini korumak çok eğlenceli!” sloganı ile kutu oyunu ile bu adıma giriş yapılmaktadır. Oyunun amacı gençlerin, Türkiye’deki ve Dünya’daki su kaynaklarını öğrenmesidir. Farkındalık oluşturmak için de #SuyuAryanlarHerYerde etiketiyle oyun ve etkinliklerin sosyal medyada paylaşılması istenmektedir.

**2.Hobi Bahçeleri:** Gençlerin toprağa dokunması ve gönüllü arkadaşları ile birlikte üretimin bir parçası olabilmeleri için Gençlik Merkezlerinde “Senin Merkezin Senin Bahçen!” sloganı ile hobi bahçeleri kurmak hedeflenmektedir. Hobi bahçeleri kurmaktaki amaç; gençlerin, hem merkezi hem de bahçeyi sahiplenmeleri, inovatif hobi bahçeleri ile üretime değer katmaları, bahçe dekorasyonunu geri dönüşüm malzemeleri ile kendilerinin tasarlamaları ve ata tohumunu kullanarak bu tohumların devamlılığının sağlanmasıdır. Gençlerin toprakla bağ kurup üretime katılmasının sağlandığı bu adımda farkındalık oluşturmak için yapılan faaliyetlerin #GencSenYesillendir etiketiyle sosyal medyada paylaşılması beklenmektedir.

**3.Temiz Dünya:** Gönüllü gençlere, gezegenimizi korumak ve temiz bir dünya çağrısı ve #BizGenclerTemizTutanlar etiketiyle seslenilen bu adımda, 22 Mart Dünya Su Günü, 5 Haziran Dünya Çevre Günü, Dünya Temizlik Günü ve 8 Kasım Dünya Şehircilik Günü kapsamında çeşitli etkinlikler planlanmaktadır. Suyu Arayanlar oyunu ve ifade edilen belirli gün ve haftalarla ilişkilendirilmiş etkinliklerin, #GencSenKoru etiketiyle sosyal medyada paylaşılıp farkındalık oluşturması istenmektedir.

**4.Geri Dönüşüm:** Geri dönüşüm sanat atölyesi ile hem çevrenin korunması hem de sanatın sergilenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca gençlere, kullanılmayan malzemelerden yeni ürünler oluşturulabileceği fikri verilerek gençlerin, tüketimin değil üretimin bir parçası olması fikrinin aşılması amaçlanmaktadır. #BizGenclerSanataDönüştürenler etiketiyle tanıtılan söz konusu beceri kapsamında, sürdürülebilirlik için tasarlanan ürünlerin #GençSenTasarla etiketiyle sosyal medyada paylaşılması istenmektedir.

**5.Ekolojik Eğitim:** Burada öncelikle ekoloji tanımı üzerinde durmanın faydalı olacağı düşünülmektedir Ekoloji, Canlı varlıkların birbiriyle ve buldukları ortam ile ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır. İlk zamanlar bitki ve hayvan ekonomisi üzerinde yoğunlaşan ekoloji alanı sonraları bütün canlıların çevre ile ilişkilerini inceleyen bir bilim alanı olmuştur (Güney, 2002, s.3). İfade edilen tanımdan hareketle ekolojinin, doğayı ve çevreyi tanımanın yanı sıra doğada yaşayan tüm canlılar ile çevre arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yardımcı olur (Sever ve Yalçınkaya, 2018, s.5).

Ekolojik temelli doğa eğitimi kapsamında temiz bir dünya, sürdürülebilir enerji, çevre dostu alışkanlıklar gibi konularda eğitimler düzenlenmekte-

dir. Söz konusu adım; bio temelli ekonomi eğitimleri, ekolojik konularla ilgili sosyal medya programları, okul ziyaretleri kapsamında çevre duyarlılığı seminerleri ve çevre dostu alışkanlıkların kazanılması için ekolojik okuryazarlık olmak üzere dört başlık altında yürütülmektedir.

**6.Tarafsız Dönüşüm:** İlgili kuruluşlarla işbirliği içinde, plastiklerin toplanarak geri dönüşüme kazandırılması kapsamında çalışmalar yürütülmektedir. Bu adımda, plastiklerin dünyamıza verdiği zararlar hakkında farkındalık oluşturmak için geri dönüşüm ünitelerinin okullara, üniversitelere ve Gençlik Merkezlerine yerleştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca “Mavi Kapak Projesi” de bu kapsam dâhilinde yürütülmektedir.

**7.Gönüllü Patiler:** Sokak hayvanlarının beslenme ve sağlık ihtiyaçlarının gönüllülük esasına göre karşılanmasını amaçlayan bu adımdaki çalışmalar, “Satın Alma Sahiplen!” sloganı ile yürütülmektedir. #Gonullupati etiketiyle, sokak hayvanlarının beslenme ve sağlık ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların sosyal medyada paylaşarak farkındalık oluşturulması sağlanmaya çalışılmaktadır.

**8.Ekolojik Katılım:** Bu adımda “Genç İklim Elçisi Olmaya Hazır Mısınız?” sloganı ve #GencSenKatıl sosyal medya etiketi ile gençlerini doğal ve kültürel mirasa katılımı ve sahip çıkmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu doğrultuda gençlerin, ekolojik faaliyetlere ve bu adım kapsamındaki çalıştaylara, konferanslara ve seminerlere katılımın sağlanarak doğa ile ilgili çalışmalarda aktif rol almaları hedeflenmektedir. Ekolojik katılım adımı; gençlerin gözüyle çevrenin tanıtılması amacıyla ekoblog yazarı olma, çevre hareketlerine katılım için iklim elçisi olma ve ekolojik faaliyetler, konferans, seminer gibi çalışmalara katılım sağlayıp aktif rol almayı kapsamaktadır. Bu adımdaki önemli bir faaliyet de doğal alanlara karşı sorumluluğu ve farkındalığı artırmak için yapılan doğa yürüyüşleridir.

**9.Ekolojik Yarışmalar:** Çevre hakkında farkındalığı sağlamak için farklı ekolojik temalarda, gençlerin katılabileceği çeşitli yarışmaların düzenlenmesi planlanmaktadır. Bu doğrultuda ekolojik oryantring, doğayı inovasyonla birlikte korumak amacıyla ekolojik fikir fırtınası, ekolojik münazaralar ve gençlerin gözüyle doğayı görmek için vlog ve kısa filmler gibi çalışmalar yapılmaktadır.

**10.Ekolojik Etkinlikler:** Çevre ile ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla gençlerin katılabileceği ulusal ve uluslararası kampların düzenlenmesi planlanmaktadır. Çevre temalı festivaller, kamplar ve sürdürülebilir yeşil kalkınma için sıfır atık etkinlikleri ve bu doğrultuda yapılacak çeşitli ekoloji seyahatlerinin #BizGenclerKamptaBulusanlar ve #GenSenGez etiketleri ile sosyal medyada paylaşılması teşvik edilmektedir.

## Ortaokul Türkçe Dersinde Yeşil Beceriler

Çevre eğitimi, kendi doğasının karmaşıklığı ve pratikte de farklı disiplinlere bağımlı olmasından dolayı disiplinler arası bir alan olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla sosyal bilimler ve fen bilimleri disiplinleri çerçevesinde ele alınabilen çevre eğitiminin; hedeflerini, amaçlarını ve ilkelerini gerçekleştirebilmek için disiplinler arası çalışmak gerekli olmaktadır (Çetin, 2018, s.179). Okul öncesinden yükseköğretime kadarki eğitim sürecinde, karşılaşılan her dersin içeriği birbirinden farklılık gösterir. Disiplinler arası yaklaşımla hareket edildiğinde her dersin çevre eğitimine bakışı da farklı olacaktır. Derslerin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesini ve hedeflenen kazanımların aktarılmasını sağlayan öğretim programları ve ders kitabı, çalışma kitabı gibi ders materyallerinde, çevre eğitime yer verilmesi ve bu bağlamda eğitim ortamlarında yürütülen bütün derslerde çevre eğitime yer verilmesi önemli görülmektedir.

İlköğretim programları incelendiğinde; sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ve hayat bilgisi dersi programlarında çevre ve çevre eğitimi ile ilgili konuların bulunduğu görülmektedir. Aynı zamanda söz konusu derslerin çevre ve çevre eğitime yer verme düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir (Altın ve Oruç, 2008, s.10; Akınoğlu ve Sarı, 2009, s.8). Bu derslerden özellikle ilköğretim düzeyinde okutulan Hayat Bilgisi dersi öğretim programında çevre ile ilgili içeriklerin daha yoğun olduğu görülmektedir (Alım, 2006, s.608). Öğretim programlarında çevre eğitime yönelik olan kazanımların, değerlerin ve becerilerin sayısı gün geçtikçe artmasına rağmen hala yetersiz görülmektedir (Aktepe ve Temur, 2018, s.159). Öğretim programlarının haricinde ders kitapları ve çalışma kitaplarında da çevre, çevreye karşı duyarlı olma ve çevre sorunlarına dikkat çekme amaçlı çeşitli metinler ve etkinlikler görülebilmektedir. Özellikle Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinde daha yoğun olmak üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Türkçe derslerinde de metinler ve etkinlikler aracılığıyla çeşitli içeriklere yer verilmiştir. Türkçe derslerinde daha çok, ders kitabı vasıtasıyla şiirler ve metinler yer almaktadır (Seysis, 2010, s.33).

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değiştirilen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında çevre, çevre eğitimi ve doğa gibi konular öğrenme çıktıları, konu dağılımları, tema özellikleri ve içerikteki açıklamalar içerisinde yer almıştır. Programda “Sınıf ve Temalara Göre Konu Dağılımları” verilirken 8. sınıflara yönelik temalardan biri “Doğa ve İnsan” teması olarak seçilmiştir. Bu temanın konuları da aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

· *Yaşadığımız Gezegen: bitkiler, canlılar, hayvan hakları, çevre dünya evren, dünya, gezegenler, manzaralar, mevsimler, renkler, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci.*

· *Doğa Olayları: afetlerle yaşamayı öğrenme, afetlere karşı alınacak önlemler, afetler sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler.*

· *Sürdürülebilirlik: temiz suyun ve suyu arıtmanın önemi, erişebilirlik ve temiz çevre, sürdürülebilir toplulukların önemi, sorumlu üretim ve tüketimin önemi, bilinçli tüketici olma, israftan kaçınma, iklim krizi ve iklim eylemi kavramları, suda ve karada yaşamı korumanın önemi, doğaya saygı, çevre koruma, ekonomik büyüme ve sosyal gelişim, planlı şehirleşme. MEB (2024a, s.21).*

Programda “Metin Seçimine İlişkin Esaslar” başlığı altında, “Metinler insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere, kişisel verilerin gizliliğine, hayvan haklarına aykırılık teşkil edebilecek; doğaya zarar verebilecek unsurlar içermemelidir.” ifadesi ile metinlerin de bu doğrultuda seçilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2024a, s.24). Program hakkında genel açıklamaların verildiği diğer bölümlerde de yer yer doğa, çevre, doğal afetler, yeşil çevre gibi kavramlara vurgu yapılmıştır. Örneğin Farklılaştırma – Zenginleştirme ile ilgili bölümde:

*“Çevre dostu olarak nitelendirilen ‘yeşil ev’ ya da ‘yeşil bina’ uygulamaları üzerine araştırma yapılması, bir binanın ‘yeşil bina’ olabilmesi için taşıması gereken niteliklerin belirlenmesi, araştırmalardan hareketle dijital araçlar kullanılarak basit bir çizim şeklinde özgün bir ‘yeşil bina’ tasarlanması ve bir evin toplam günlük enerji harcamaları, su giderleri göz önünde bulundurularak tasarlanan ‘yeşil bina’nın enerji tasarrufu noktasında ne kadar işlevsel olduğunun karşılaştırmalar ve hesaplamalarla ortaya konulan bir proje yapılmasını ve tüm bu çalışmalarını içeren sürecin sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda sunulması istenir.*

*Hayal edilen dünyanın anlatıldığı bir metnin yazılması ve bu metnin yapay zeka uygulamalarıyla ya da dijital araçlar yardımıyla görselleştirilmesi ve sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda paylaşılması istenir.*

*Biyokaçakçılıkla ilgili haber metinleri taranarak konu ile ilgili ulaşılan sorunların çözümüne yönelik polisiye bir hikâye yazılması, hikâye haritasının hazırlanması ve hikayenin sınıfta paylaşılması istenir.*

*Geçmişten günümüze hazırlanan doğa takvimleri karşılaştırılarak doğa takvimleri hazırlanması ve hazırlanan doğa takvimlerinin sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda sunulması istenir.” (MEB, 2024a, s.207).*

Öğretim programının değişmesiyle birlikte yeni programın uygulanmasındaki temel araç olan Türkçe ders kitapları da yeniden oluşturulmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda kademeli olarak uygulanan öğretim programına paralel olarak 5 ve 6. sınıf ders kitapları yenilenmiş önümüzdeki süreçte 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının da aynı şekilde yeniden oluşturulması beklenmektedir. Hâlihazırda kullanılan yeni Türkçe ders kitaplarında yeşil beceriler ile ilgili olan çeşitli metinler ve etkinlikler bulunmaktadır. Söz konusu etkinliklerle

yeşil becerilere dikkat çekilmektedir. Örneğin 5. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Haydi Doğa Yürüyüşüne” metni, bir doğa yürüyüşünü dolayısıyla yaşanan çevreyi tanımaya yönelik olduğu için yeşil becerilerden olan “Ekolojik Katılım” ile ilişkilendirilebilecek bir metindir.



Yürümek başlı başına bir spor. Peki hem spor yapıp hem de doğadaki böcekleri, kuşları, ağaçları, çiçekleri ve pek çok canlıyı gözlemlemek daha eğlenceli olabilir mi, ne dersiniz? İşte, doğa yürüyüşü ya da hiking (hayking) adı verilen bu spor, uzun yürüyüşlerde sporla doğa gözlemini birleştirir. Doğa yürüyüşü nerelerde yapılır, bu yürüyüş için ne giyilir, nasıl hazırlanılır, yürüyüş sırasında nelere dikkat edilir hepsi bu yazımızda. İlginizi çektiyse haydi başlayın okumaya...

Doğa yürüyüşü yapmak için kentten biraz uzaklaşmak gerekir. Vadi, orman, dağ yamaçları gibi yerlerde ya da önceden belirlenmiş rotalarda yürünebilir. Bu sporu yaparken hem fiziksel bir etkinlik yapılır hem de aile ya da arkadaşlarla doğada güzel zaman geçirilir. Ancak elbette diğer sporlarda olduğu gibi doğa yürüyüşü öncesinde de dikkatli bir planlama ve bazı hazırlıklar yapmak gerekir. Gelin, şimdi bu hazırlıkların neler olabileceğine bakalım...

**Resim 2:** *Türkçe Ders Kitabı (Akyurt, Anım vd., 2024, s.114)*

8. sınıf ders kitaplarında “Doğa ve Evren” teması olduğu için bu sınıfta, çevre ve doğa ile ilgili metinlere ve etkinliklere daha çok yer verilmektedir. Söz konusu tema dışında da tüm sınıf düzeylerinde okuma metinleri, etkinlikler ve serbest okuma metinlerinde yeşil becerilerle ilişkilendirilebilecek içerikler bulunmaktadır. İçerikler incelendiğinde genel olarak çevre ve çevre sorunlarına karşı duyarlı olma, yaşadığımız dünyayı koruma, çevreyi güzelleştirme, yakın çevremizde yaşayan canlıların haklarını koruma ve söz konusu canlıların yaşamını devam ettirmesi için uygun koşulları sağlama gibi çeşitli ifadelerin olduğu görülmektedir. Resim 3’te 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bir dinleme metninin görseline yer verilmiştir. Metnin içeriğinde hava kirliliği, hava kirliliğinin sebepleri, sonuçları gibi konulara değinilerek önemli bir çevre sorununa dikkat çekilmiştir. Söz konusu metin yeşil becerilerden “Temiz Dünya” ile ilişkilendirilebilecek bir metindir.

### Hazırlık Çalışmaları

1. Hava kirliliğine sebep olan faktörler nelerdir?
2. Çevre kirliliğini engellemek için neler yapılabilir? Önerilerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.



! Videoyu izlerken 1. etkinliği yapınız.

### HAVA KİRLİLİĞİ



**Resim 3:** Türkçe Ders Kitabı (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021, s.242)

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yukarıda ifade edilen içeriklere yer verilmiş olsa da günlük yaşamda su tüketimi ve bu konuda dikkat edilmesi gereken hususlar, hobi bahçeleri ve yeşil alan oluşturma, ekolojik katılım, etkinlik ve yarışmalara yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

### SONUÇ

Çalışmada, Gençlik ve Spor Bakanlığının “Yeşil Beceriler” olarak adlandırdığı ve çevreye olan duyarlılığı sağlamak amacıyla yürütülen bir dizi etkinliğin ortaokul Türkçe dersi ile ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarında söz konusu içeriklerin olup olmadığı bunun yanı sıra beceri temelli yürütülen Türkçe derslerinin “Yeşil Beceriler” ile ilişkisi incelenmiştir.

Yaşadığımız çağdaki hızlı değişim ve dönüşüm, bireylerin sahip olması gereken becerilerinin de hızlı bir şekilde farklılaşmasını gerekli kılmaktadır. Öğretim programları ve çeşitli okul dersleri ile beceri merkezli eğitimler yapılmaktadır. Buradan hareketle Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından geliştirilen ve yürütülen “Yeşil Beceriler” projesi ve etkinliklerinin günümüz çevre sorunlarına çözüm bulacak nitelikte olduğu düşünülmektedir. “Yeşil Beceri-

ler” kapsamında, on adımda gerçekleştirilecek etkinliklerin, bireylerin sosyal yaşamda daha aktif olarak var olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında, eğitim öğretim sürecinde ve yaşam boyu karşılaşılan tüm becerilerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2024b, s.41). Aynı şekilde öğrencilerin farklı toplumsal sorunlara çözüm üretebilecek becerileri edinmesi önemli görülmüştür (MEB, 2024b, s. 53). Bu sorunlardan bir tanesi de ve çevre ile ilgili olan sorunlardır. Nitekim “Yeşil Beceriler” kapsamında da hem sorunların önüne geçmeyi hep de var olan sorunları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Bu bakımdan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının “Yeşil Beceriler” ile paralel bir amaçta olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca programın genel felsefesi de çevreye olan duyarlılığı önemseydiği için bu bakımdan öğretim programının “Yeşil Beceriler”i destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programında, ders kitabına alınacak metinlerin taşınması gereken özellikler belirtilirken metinlerin doğa ile ilişkilendirilmesi gerektiğine de vurgu yapılmıştır (MEB, 2024a,s.24). Aynı şekilde içerikte de yine çevre ve doğa ile ilişkili yeşil ev, yeşil bina, yeşil çevre, çevre sorunları gibi ilgili ifadelerle bu konuya dikkat çekilmiştir. Buradan hareketle öğretim programının bu bakımdan yeterli içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla söz konusu içeriğin öğrenciye aktarılması ve farkındalığın oluşturulması için programın uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında “Yeşil Beceriler” ile ilişkilendirilebilecek tema, metin, etkinlik ve serbest okuma metinlerinin olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında, çevreye karşı duyarlı olma, çevre sorunlarına dikkat çekme ve var olan çevre sorunlarına çözüm bulma ile ilgili içeriklerin günümüze geldikçe arttığı görülmektedir. Özellikle şiir ve metinler aracılığı ile bu özellik verilmeye çalışılmıştır. Fakat var olan özelliklerin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ders kitaplarında sadece 8. Sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitabında bu konu ile ilişkilendirilebilecek “Doğa ve İnsan” adlı bir temaya yer verilmiştir. Bunun haricindeki sınıflar için oluşturulmuş ders kitaplarında bu yönde bir tema bulunmamaktadır. Bu durumun bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Ahat, O., ve Kıymaz, M. S. (2024). Türkçe eğitimi ve 21. yüzyıl becerileri: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin varlığı. *Asya Studies*, 8(30), 113-138. <https://doi.org/10.31455/asya.1585724>
- Akinoğlu, O. ve Sarı A. (2009). İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, s.5-29.
- Aktepe, V. ve Temur, M. (2018). Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi. *Çevre Eğitimi* (Ed. Ramazan Sever ve Elvan Yalçinkaya). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyurt, G., Angın, L., Arslan, Ü., Cin, A., Dalioglu, S., Dönmez, A., Ersal, P., Han, C., Hülür Taşın, N., İlhan, E., Kavas, M., Sayılır, S., Sayılır, T. ve Şener, F. (2024). 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2. Kitap). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye'de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), s.599-616.
- Altın, B.N. ve Oruç, S. (2008). Çocukluk Döneminde Doğa Sporlarının Çevre Eğitiminde Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), s.10-18.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H.H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130. DOI : 10.18033/ijla.3793
- Başoğlu, N. ve Sarıdede, H. (2020). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Çevreci Eleştiri Bağlamında İncelenmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(5), 3157-3173. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45705>
- Çetin, O. (2018). Çevre Eğitimi Yaklaşımları. *Çevre Eğitimi* (Ed. Ramazan Sever ve Elvan Yalçinkaya). Ankara: Pegem Akademi.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Çevre Sorunları ve Çevre Eğitimine Yönelik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 12-24. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354142>
- Eselioglu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). 8.Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB] (2025). <https://www.yesilbeceriler.com/hikayemiz> (e.t. 12.05.2025)
- Göçer, A. (2018). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin Ölçme Değerlendirme Bileşenleri ve Performans Göstergeleri Bağlamında İncelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Hamamcı, C., & Keleş, R. (1998). Çevrebilim. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Kalyoncu, R. (2012). Sanat, Estetik ve Çevre Eğitiminin Önemi, Doğa Eğitimi Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek (Ed. Abdulkadir Uzungöl, Ayşegül Şeyioğlu, Yavuz Akbaş ve Ebru Gençtürk). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB] (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB] (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. MEB Yayınları
- Okur, A. ve Göçen, G. (2025). Türkçe Öğretiminde Güncel Eğilimler ve Sorunlar. *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* (Ed. Fulya Topçuoğlu Ünal). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztan, Y. ve Köylü, P. (2003). Doğa - Sanat - Yaşadığımız Çevre ve Peyzaj Mimarlığı. 7. Ulusal Sanat Sempozyumu, Sanat ve Çevre.
- Polat, Y., Deniz, K., ve Kurtul, K. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli bağlamında Türkçe alan becerileri. *Millî Eğitim*, 53 (241), 473-498. DOI: 10.37669/milliegitim.1309211
- Sever, R. ve Yalçinkaya, E. (2018). Çevre Eğitimine Genel Bir Bakış ve Temel Kavramlar. *Çevre Eğitimi* (Ed. Ramazan Sever ve Elvan Yalçinkaya). Ankara: Pegem Akademi.
- Seyis, N.K. (2010). Türkiye’de İlköğretim Programlarında Çevre İçin Eğitimin Yeri ve Önemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin S. ve Karaboğa, M.T. (2024). Ortaokul Öğrencilerinde Çevre Sorunlarına Karşı Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Eğitim Bilimleri İçinde* (Ed. Süleyman Karataş) 101-126. Eğitim Yayınevi
- Temizkan, M. (2014) Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Ünal, S., Mançuhan, E. ve Sayar, M.A. (2001). *Çevre Bilinci, Bilgisi ve Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yeni Teknolojiler Araştırma Geliştirme Merkezi Yayını.



**Bölüm**

**5**

**TARİHİ TÜRK LEHÇELERİNDEN  
GÜNÜMÜZ TÜRKİYE TÜRKÇESİ, ÖZBEK  
TÜRKÇESİ VE KAZAK TÜRKÇESİNE  
GEÇMİŞ ZAMAN EKLERİNİN GELİŞİMİ<sup>1</sup>**

***Kamil ÖNAL<sup>2</sup>***

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. İnce Memed, Abay Yolu ve Ötken Künler Romanlarında TürkiyeTürkçesi, Kazak Türkçesi ve Özbek Türkçesinde Karşılaştırmalı Çekimli Fiiller, Tez Danışmanları:Prof. Dr. Mesut ŞEN ve Dr. Öğretim Üyesi Cem KESKİN, 2016.

<sup>2</sup> Öğretim Görevlisi- Dr., İstanbul Kent Üniversitesi,  
ORCID: 0000-0002-8501-0018, kamil.onal.@kent.edu.tr

## GİRİŞ

Bu çalışmada tarihi en eski tarihi Türk lehçelerinden başlayarak tarihsel süreç içerisinde geçmiş zaman kip eklerinin tarihsel gelişiminin ortaya konulması ve çağdaş Oğuz grubu Türk yazı dillerinden Türkiye Türkçesiyle, Kıpçak grubu Türk yazı dillerinden Kazak Türkçesi ve Karluk grubu Türk yazı dillerinden Özbek Türkçesinde geçmiş zaman kip eklerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Ekler sadece karşılaştırılmakla kalmayıp fiil çekimlerine de yer verilmiştir. Fiil çekimlerinde her lehçenin kendi ünlü ve ünsüz uyumu kurallarından kaynaklanan durumlar için farklı fiil çekim örnekleri gösterilmiştir. Yazıldıkları memleketlerin ve dönemlerin klasikleri arasına girmiş olan Türkiye Türkçesinden *İnce Memed*, Kazak Türkçesinden *Abay Yolu* ve Özbek Türkçesinden *Ötken Künler* romanlarından alınan örneklerle geçmiş zaman kip ekleri pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Ekler, kelime kök ve gövdelerine eklenerek yeni kelime gövdeleri oluşturan; kelime ve kelime grupları arasında geçici anlam bağlantıları kuran; fiillerle diğer kelimeler arasında ilişki sağlayarak cümle yapısının oluşmasına katkıda bulunan dil unsurlarıdır. Türkçede ekler, iki temel grupta incelenir: yapım ekleri ve çekim ekleri. Yapım ekleri, isim ve fiil köklerine gelerek onlardan yeni kelimeler türetirken; çekim ekleri, kelimeler arasında anlam ilişkileri kurarak dilin yapısını düzenler.

Bu çalışmada, günümüzde yazı dili olarak kullanılan ve farklı coğrafyalarda konuşulan Türk lehçesi gruplarından (Oğuz, Karluk, Kıpçak) kapsamındaki 3 lehçede geçmiş zaman kip ekleri araştırılmıştır. Çalışma, bu lehçelerdeki eklerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamakta; aynı zamanda bu eklerin gerçekten farklı mı yoksa yalnızca ses değişikliklerine uğramış varyantlar mı olduğunu açıklığa kavuşturmaya çalışılmaktadır. Varyant olduğu düşünülen ekler aynı başlık altında verilmiştir.

## GEÇMİŞ ZAMAN EKLERİNİN GELİŞİMİ

Bu kip Eski Türkçede -dı / -di, -tı / -ti eklerinin iyelik kökenli şahıs ekleriyle çekimlenmesinin dışında, az kullanılan ve kitabelerde kullanılmayan -yuq / -yük eki ile de yapılmaktadır (Öztürk, 1997, s.140). (Aştı, indi, qarıyuq biz “ihtiyarladık.”) İyelik kökenli şahıs eklerinin yanında çokluk birinci şahısta önceleri -q / -k yerine -mız /-miz eki kullanılmaktaydı. “indik < indimiz”

Eski Türkçede bir dönem -duq /-dük sıfat-fiil eki de görülen geçmiş zaman eki olarak kullanılmıştır. -duq / -dük ekinin Oğuzların bir bölümü tarafından benimsendiği sanılmaktadır. Qurduq “kurduk, kurdum” (Öztürk, 1997, s.140).

Kıpçak Türkçesinde görülen geçmiş zaman -DI, -DU ekleriyle yapılır. Şahısların gösterilmesinde iyelik kökenli şahıs ekleri kullanılmaktadır.“aldum

–aldım”, “çızmadım-yazmadım” (Güner,201, s. 198).

Karahanlı Türkçesinde ve Harezmi Türkçesinde görülen geçmiş zaman çekimi, -dı, / -di, -du/-dü, -tı/-ti, -tu/-tü ekleri ile yapılmaktadır. Çekim yapılırken iyelik kökenli şahıs ekleri kullanılır. Karahanlı Türkçesi’nde teklik üçüncü şahıs çekiminde sadece –dı/-di, -tı/-ti ekleri kullanılır. bilmedim, boldın, sewdük, bardılar (Hacıeminoğlu, 2003, s.184).

Çağatay Türkçesinde de görülen geçmiş zaman ekleri, iyelik kökenli şahıs ekleriyle çekime girer.(Aldım, aldın, aldı, alduq, aldınız, aldılar (Eckman, 2013, s.114).

Öğrenilen geçmiş zaman Eski Türkçede –mış/-miş; n ağzında bazen –maş /- mäş; yuvarlak ünlülerden sonra nadir olarak –muş /-müş ekleri ile kullanılmıştır. “yaratmış.” Karahanlı Türkçesinde –mış/-miş ekleri zamir kökenli şahıs ekleri ile çekimlenir (Gabain,2000: s. 81). (Beklemiş sen “beklemişsin”, kötürmiş “götürmüş”). Harezmi Türkçesinde –mış /-miş, bolmuş men “olmuşum” (Hacıeminoğlu,1991: s.186). ve Çağatay Türkçesinde –mış eki zamir kökenli şahıs ekleriyle çekimlenir. Bolmuş biz “olmuşuz”(Toparlı, 1988, s.46).

Kıpçak Türkçesinde duyulan geçmiş zaman üç şekilde ifade edilir: -mİş, -p + şahıs zamiri, -pTUr, -p turur ve – Gan.

-mİş: “kelmiş men- gelmişim”, “ayıtmışlar- söylemişler”, “kılmışlar-yapmışlar”, “kelmiş biz- gelmişiz”(Güner, 2013, s. 208 ).

-p, -ptİr, -ptUr, -p turur:

-p : “umsanıp men- güvenmişim”, “bolup men-olmuşum”, “körüp men-görmüşüm” (Güner, 2013, s.210 ).

-ptİr, -ptUr men: “keliptir men- gelmişim”, “turuptur men- durmuşum”, “ketiptir men- gitmişim”(Güner, 2013, s.2011 ).

-p turur men: “beslenip turur men- beslenmişim” (Güner, 2013, s. 211).

-GAN: “işlegen edi- yapmıştı”, “yazgandır- yazmıştır” (Güner, 2013, s. 213).

Geçmiş zaman kavramı dil bilgisi kitaplarında görülen geçmiş zaman, kesin geçmiş zaman, asıl geçmiş zaman, belirli geçmiş zaman gibi adlarla işlenmiştir. Adlandırmalardaki bu tutarsızlık çeşitli yazarlarca da eleştirilmiştir (Uğurlu, 2003, s. 247).

Serebrenikov’a göre Türk yazı dillerinde belirli geçmiş zaman düzenli değildir ve çeşitli modeller ile çeşitli karakterler kazandığını görmek kolaydır (Serebreniko ve Hacıyeva, s.162 ).

## I. Tip Geçmiş Zaman Kipi

Bu kip Türkiye Türkçesinde görülen geçmiş zaman, Özbek Türkçesinde (anıq ötgän zämân), Kazak Türkçesinde (jedel ötken şaq), olarak adlandırılır.

<b>Tür.</b>	<b>-DI (-dı, -di, -du, -dü,-tı,-ti,-tu,-tü)</b>
<b>Özb.</b>	<b>-di</b>
<b>Kaz.</b>	<b>-DI (-dı,-di,-tı,-ti)</b>

**Tablo 1 (1. Tip Geçmiş Zaman Kipi)**

Türkiye Türkçesinde görülen geçmiş zaman, şu şekilde çekimlenir: bildim, bildin, bildi, bildik, bildiniz, bildi(ler)

Geldim, geldin, geldi, geldik, geldiniz, geldi(ler)

**Türkiye Türkçesi**'nde bu ek kalınlık- incelik uyumuna uyar. (verdi, oldu, yaptı)

Düz ünlülü fiillerden sonra ekin düz ünlülü şekli kullanılır. (aldı, aldı, vurdu)

Yuvarlak ünlülü fiillerden sonra ek ünlüsü yuvarlaktır. (vuruldu, gördü, soldu)

Ek tonlu ve tonsuz uyumuna uyar. (aldı, başladı, tuttu, döktü) (Ercilasun, 2006, s. 1).

*Bir zaman her şeyi unutup karıncalara **daldı**. Ve birden aklına gelince **sıçradı**. Sağa **saptı**. Biraz sonra da dikenlikten **çıktı**. (Cilt 1, s.12.)*

**Özbek Türkçesinde** görülen geçmiş zaman (Yäqın (änık) ötgän zaman) şu şekilde çekimlenir: boldim, boldiñ, boldi, boldik, boldiñiz(lär) / boldiñlär, boldilär /bolişdi

açdim, açding, açdi, açdik, açdingiz, açdilär,

Ek, alınlık-incecik uyumuna uymaz. Bütün fiillerden sonra ek ünlüsü incedir. (aldi, boldi)

Bütün fiillerden sonra ek ünlüsü düzdür. (aldi, boldi, tökdi)

Ek, tonlu-tonsuz uyumuna uymaz; bütün fiillerden sonra ekin d'li şekli kullanılır (Ercilasun, 2006, s.5)

*Ular hujraga kelib **kirdilar**. Otabek kelguchilarni ulug'lab **qarshiladi**. "Onlar odaya girdiler. Otabek gelenleri hoş karşıladı."*

**Kazak Türkçesinde** görülen geçmiş zaman (jedel ötken şaq) şu şekilde çekimlenir: aştım, aştıñ, aştıñız, aştı, aştıq, aştıñdar /aştıñızdar, aştı

Ek kalınlık – incelik uyumuna uyar.(aldı, bastadı, küldi)

Ek ünlüsü bütün fiillerden sonra düzdür. (aldı, bildi, boldi)

Ek tonlu-tonsuz uyumuna uyar. (küldi, tarttı)(Ercilasun, 2006, s.12-13).

*Biraq bul jastardiñ ayrılar şağı jaqındadı. (365/II) “Fakat bu gençlerin ayrılma zamanı yaklaştı.”*

*Arada birtalay uwaqıt ötti. (274/II) “Aradan bir hayli zaman geçti.”*

*Osı künder bəri söndi de, bir quwıs qana öli düniye qaldı. (s.434) “Bugünlerde hepsi söndü, sadece içi boş ve ölü dünya kaldı.”*

Bu kipte olumsuzluk –MA- eki ile yapılır.

Türkiye Türkçesi: almadı, bilmedi

“Ne **oldu** sana böyle,” diye korkuyla **sordu**.” Anacık Sultan sana bir şey mi **yaptı**? Alim, **konuşmadı**, “Sözünü geri **almadı mı**?” s.520

Özbek Türkçesi: almadı, bilmedi

Kazak Türkçesi: almadı, bilmedi

Ne dep jatırsıñdar, **estimedim**. (11/1) “Ne diyorsunuz, duymadım.”

*Öy, at qayda? Ögiziñ ne? Atpen nege kelmediñ? - dep edi. -At bolğanda, seniñ atıñdı ükelmedim. (175) “Hey, at nerede? Öküziñ ne? Atla niye gelmedin?” demişti: “At diyorsun, senin atını getirmedim.”*

1. tip geçmiş zaman kipinin soru şekli –MI eki ile yapılır. Bütün yazı dilerinde soru eki sonda bulunur.

Türkiye Türkçesi aldı mı? verdi mi? sordu mu? geldi mi?

“Yeni bir haber **geldi mi**?” diye ufak tefek, cüppesinin altında yitmiş gitmiş İmama **sordu**. s.172.

Özbek Türkçesinde aldımı? Bildimi? Boldimi? Kördimi?

Kazak Türkçesinde aldı ma? Bildi me? Aldım ba? Aldık pa?

*Qawmen balası, seniñ qıstawıña qondım ba? (65/II) “Qawmen’in oğlu, senin kışlağına yerleştim mi?”*

## II. Tip Geçmiş Zaman Kipi -(G)An

Bu kip Özbek Türkçesinde naäniq (uzaq) ötgän zäman Kazak Türkçesinde burınğı ötken şaq olarak adlandırılır.

Özb.	-qän, -kän, -gän
Kaz.	-ğan, -gen, -qan, -ken

Tablo 2 (2. Tip Geçmiş Zaman Kipi)

**Özbek Türkçesinde** (Naäniq (uzaq) Ötgän Zäman) şu şekilde çekimlenir: başlägänmän, başlägänsän, başlägän, başlägänmiz, başlägänsiz(lär), başlägän(lär) / başläşgän

tökkänmän, tökkänsän, tökkän, tökkänmiz, tökkänsiz(lär), tökkän(lär)/ tökkäşgän

bergänmän, bergänsän, bergän, bergänmiz, bergänsiz, bergänlär,

g,ğ,k,q ünsüzleri ile biten fiillerden sonra ekin tonsuz şekli kullanılır. G,ğ ünsüzleriyle biten fiillerde birleşme sırasında fiil tabanında –g > -k, -ğ> -q değişmesi olur. (Ekkän, tükkän, çıqqän)

g,ğ,k,q ünsüzleri ile biten fiiller dışındaki bütün fiillerden sonra ekin tonlu şekli kullanılır. (başlägän, algän, açgän)

Ek, kalınlık- incelik uyumuna uymaz; bütün fiillerden sonra ek ünlüsü incedir. (Algän, bilgän, tökkän, çıqqän)(Ercilasun, 2006, s.26).

*Yuqorida yozilib o ‘tilgan qutidor uyining aksar jihozlari shu uyga, Kumush qiz uyiga ko‘chirilgan. s.33 “Yukarıda yazılan veznedar evinin birçok eşyası Kumush kızın evine taşınılmış.”*

*Kumush hali ichkariga kirgan emas. s.179 “Kumush hala içeri girmemiş.”*

**Kazak Türkçesinde** (burıngı ötken şaq) çekimi şu şekildedir: aşganmın / aşgam, aşgansın/ aşqansız, aşqan, aşqanbız / aşqamız, aşqasıñdar/ aşqansızdar, aşgan

külgenmin/ külgem, külgensin/ külgensiz, külgen, külgenbiz/ külgemiz, külgensinñder/ külgensizder, külgen

Ek, kalınlık- incelik uyumuna uyar. (Bastagan, bolğan, aşqan, işken)

Ek, tonlu-tonsuz uyumuna uyar. (Bastağan, bolğan, aşqan, işken)

1. şahıslarda bazen kip ve şahıs eklerinde ses düşmeleri görülür. Kazak Türkçesinde her iki şekil de kullanılmaktadır (Ercilasun, 2006, s.43-44). (Bilgenmin/ bilgem, bilgenbiz / bilgemiz).

*Pişen özi quwañ tartıp qaptı, neğip erte ormay keşikkensinñder?! (13/II)*  
“Kışlık ot biraz solmuş neden erken biçmeyip geciktiniz?”

Özbek Türkçesinde olumsuzluk

-mA-	almägänmän, bilmägänsän
Emas	algän emäs, bilgän emäs
Yoq	algänim yoq, bilgänim yoq

## Kazak Türkçesinde olumsuzluk

-mA-	almağan, bilmegen
Emes	alğan emes, bilgen emes
joq	alğan joq, bilgen joq

*Qaratay bul jaydı öz işinen oylap, şeşip qoyğan eken. “Qunanjan-aw, özim qatınımın, men qatındı qaytemin?” dep edi. Qunanbay ol baylawın maqul körmegen. (231/37) “Qaratay, bu durumu içinden düşünüp, çözmüş. “Qunanjan, kendim karıyım, ben karıyı ne yapayım?” demişti. Qunanbay, o kararını doğru bulmadı.”*

“Joq” kelimesiyle yapılan olumsuz çekimi 1) fiil -GAn + joq +ş.e. ve 2) fiil -GAn +i.e.+joq formüllerine göre iki şekilde yapılır. Joq kelimesiyle yapılan olumsuz çekimin kendi içinde ayrıca iki şekilde olması (-GAn joqpın ve - GAnım joq > -GAm joq) bu çekimin diğerlerine göre daha arkaik olduğunu gösterir.

a) Fiil -GAn +joq+ş.e. formülüne göre yapılan olumsuzluk çekimi:

Söz äpergen eseni **körgeñ joqpın**. (s.506) “Söz verdiren hisseyi görmüş değılim.”

Öziñ osı ekewin tekke **atağan joqsiñ**. (s.512) “Kendin bu ikisinin adını boş yere söylemiş değılsin.”

b) Fiil -GAn +i.e.+joq formülüne göre yapılan olumsuzluk çekimi:

*Şının aytayın, qorqaqtıq **etkem joq**. (s.88) “Gerçeğı söyleyeyim, korkaklık etmedim.”*

3) emes kelimesiyle yapılan olumsuzluk çekimi fiil -GAn +emes+ş.e. formülüne göre yapılır. Teklik 1.şahıs çekiminde emespin>emen şeklinde kısalma olabilir:

*Osı söz bugün de Qodardı izamenen qaynatadı. Biraq Qamqamen bul jaydı söz qıluwdı **oylağan emes**. (25/30) “Bu söz bugün de Qodar’ı sinirlendiriyor. Fakat Qamqa ile bunun hakkında konuşmayı hiç düşünmedi.”*

Bu kipte soru Özbek Türkçesinde soru eki –mi ile yapılır. Alğanmanmi? Bilgansenmi?

Kazak Türkçesinde soru çekimi -MA soru eki ile yapılır.

/n/, /ñ/ ve /z/ ünsüzleriyle biten şahıs eklerinden sonra -ba/-be, joq ve emes kelimelerinden sonra -pa/-pe soru eki gelir.

*“Bol, tez!” dep, meni qoldı-ayaqqa turgızbay sol **ükelgeñ joq pa!** (174/36/ II) “Hadi, çabuk!” diye beni acele ettirip o getirmedimi?”*

### III. Tip Geçmiş Zaman Tipi

#### -(I)p(D)(I)(r)

<b>Özb.</b>	<b>-(i)b(di)</b>
<b>Kaz.</b>	<b>-(i)ptı, -(i)pti</b>

**Tablo 3 (3. Tip Geçmiş Zaman Kipi)**

**Özbek Türkçesinde** (Ötgän Zäman Hikayä Fe'li) şu şekilde çekimlenir: başläbmän, başläbsän, başläbdi, başläbmiz, başläbsiz(lär), başläbdi(lär)/ başläşıbdi

külibmän, külibsän, külibdi, külibmiz, külibsiz(lär),külibdi(lär)/ külišibdi

Ek, ünlüyle biten fiillere doğrudan, ünsüzle biten fiillere –i- ünlüsü ile bağlanır.

Başläbdi, bilibdi, alibdi, işläbdi

1.ve 2. şahıslarda –(i)b, 3. şahıslarda –(i)bdi eki kullanılır.

Alibmän, alibsän, bilibmiz, bilibsiz

Alibdi, alışibdi, bilibdi, bilişibdi

Yardımcı ünlü ve ek ünlüsü daima incedir. (çıqıbdi, soqıbdi, bilibdi, külibdi)

Yardımcı ünlü ve ek ünlüsü, bütün fiillerden sonra düzdür (Ercilasun, 2006, s.71). (alibdi, bolibdi, külibdi)

— *Esing ketibdi, jinni... Axir; to 'y bo 'ldi, bazm bo 'ldi, o 'g 'ul uylandi... qo 'y, juvonmarg, bo 'g 'ur! S.87 "Aklın gitmiş, deli... Sonra düğün oldu. Şenlik oldu. Oğul evlendi ya."*

**Kazak Türkçesinde** (Buringı Ötken Şaq) şu şekilde çekimlenir: bilippin, bilipsin / bilipsiz, bilipti, bilippiz, bilipsinđer/ bilipsizder, bilipti

Bolıppız, bolıpsın/ bolıpsız, bolıptı, bolıppız, bolıpsınđar/ bolıpsızdar, bolıptı

Ek ünlüyle biten fiillere doğrudan, ünsüzle biten fiillere –I- ünlüsü ile bağlanır. (Bastaptı, istepti, alıptı, bilipti)

1. ve 2. şahıslarda –(I)p, 3. şahıslarda –(I)ptI eki kullanılır. (Alıppın, bilippiz, bastaptı, külipti)

Yardımcı ünlü ve ek ünlüsü, kalınlık- incelik uyumuna uyar (Ercilasun, 2006, s.77). (Alıptı, bolıptı, bilipti, külipti)

*Bäli, umıtp qapsıñ ğoy. (315/11) "Heyhat, unutmuşsun bile."*

Bu kipte olumsuzluk –MA- eki ile yapılır.

Özbek Türkçesinde almäbmän, bilmäbsän, bolmäbdi, başlämäbsiz

Kazak Türkçesinde almaptı, istemepti, qonbaptı, minbepti, aşpaptı, işpepti

*Ürkip qalğandıqtan añğara almaptı. Tasırlatıp şapqan at dawısı joq. Özi jaqın jerde jäne jayawdıñ üni. (37) “Ürktüğünden anlayamamış. Tars turs edip koşan at sesi yok. Yakın yerden çıkan yaya sesi.”*

Bu kipte soru -MI eki (veya edatı) ile yapılır.

Özbek Türkçesinde Başläbdimi? Bilibdimi? Bolibdimi? Köribdimi?

Kazak Türkçesinde Alıptı ma? İstepti me? Alıppın ma? İsteppin me?

*Musılman ğulamalardıñ danaları Sokrat häkimnen, Aflatonnan, Aristotelden oqımap pa? (368) “Müslüman âlimlerin dâhileri Sokrat’tan, Eflatun’dan ve Aristo’dan okumamış mı?”*

#### IV. Tip Geçmiş Zaman Tipi

-miş

Tür.	-miş,-miş,-muş,-müş
Özb.	-miş

#### Tablo 4 (4. Tip Geçmiş Zaman Kipi)

**Türkiye Türkçesinde** duyulan geçmiş zaman şu şekilde çekimlenir: bilmişim, bilmişsin, bilmiş, bilmişim, bilmişsin, bilmiş(ler)

Sormuşum, sormuşsun, sormuş, sormuşuz, sormuşsun, sormuşlar

Ek, kalınlık –incelik uyumuna uyar. (Almış, olmuş, bilmiş, görmüş)

Düz ünlülü fiillerden sonra ekin düz ünlülü şekilleri kullanılır. (Almış, başlamış)

Yuvarlak ünlülü fiillerden sonra ek ünlüsü yuvarlaktır. (Olmuş, koşmuş, üzülmüş)

3.şahıslarda anlamı kuvvetlendirmek ve ihtimal bildirmek için – Dır eki de kullanılır. Almıştır, almışlardır(Ercilasun, 2006, s. 95).

*“Kocaman, zebella, yarma gibi dağlardan bir köylü çocuğu Beye gelmiş. Bey sormuş bu adam azmanına, çalışmaya mı geldin? demiş. O da yok, demiş, eşkiya olmaya geldim.*

**Özbek Türkçesinde** (eşitilgän ötgän zaman) çekimi şu şekildedir: bilmişmän, bilmişsän, bilmiş, bilmişmiz, bilmişsiz(lär), bilmiş(lär)/ bilmişmiş

bolmişmän, bolmişsän, bolmiş, bolmişmiz, bolmişsiz(lär), bolmiş(lär)/ bolışmiş

Ek, kalınlık- incelik uyumuna uymaz; bütün fiillerden sonra ek ünlüsü incedir. Almış, bilmiş (Ercilasun, 2006, s. 97-98).

Bütün fiillerden sonra ek ünlüsü düzdür. Almış, bolmuş.

Bu kipte olumsuzluk –MA- eki ile yapılır.

Türkiye Türkçesinde almamış, sormamış, bilmemiş, vermemiş.

Şimdiye kadar ona elli liradan fazla bir rüşveti kimse vermemişti. s.263.

*Aptioğlu çiftliğine sahip olan mebus halbuki hiçbir cepheye **gitmemiş**, onlar gibi kelleyi koltuğa **almamış**. s.160.*

Özbek Türkçesinde almamış, bilmemiş, bolmamış, külmemiş.

Bu kipte soru Türkiye ve Özbek Türkçesinde –mI soru eki veya edatı ile yapılır.

“İnce Memed ölmüş mü dersin, Osman Ağa?” s.101.

## V. Tip Geçmiş Zaman

<b>Kaz.</b>	<b>–atın –etin,-ytın,-ytin</b>
-------------	--------------------------------

### Tablo 5 (5. Tip Geçmiş Zaman Kipi)

Kazak Türkçesinde (awıspalı ötken şaq/ dağıdılı ötken şaq) –atın –etin,-ytın,-ytin

Bu kip zamir kökenli şahıs ekleri ile çekimlenir. Çekimi şöyledir: biletinmin, biletinsin/ biletinsiz, biletin, biletinbiz, biletinsinđer / biletinsizder, biletin.

Bastaytınmın, bastaytınsin/ bastaytınsız, bastaytın, bastaytınbiz, bastaytınsinđer/ bastaytınsızdar, bastaytın.

Ünsüzle biten fiillerden sonra ek, -Atın'dır. (Alatın, aşatın, biletin, kületin)

Ünlüyle biten fiillerden sonra –ytIn eki kullanılır. (Bastaytın, isteytin)

Ek, kalınlık- incelik uyumuna uyar. (Alatın, bolatın, biletin, kületin)

Ek, bütün fiillerden sonra düz ünlüdür. (Alatın, biletin, bolatın, kületin)

Tek heceli ve ö,ü ünlülü fiillerden sonra ek, –ötin şeklinde telâffuz edilir (Ercilasun, 2006, s. 102).

Olumsuz şekli –MA- eki ile yapılır ve az kullanılır. (Almaytın, istemeytin, qonbaytın, minbeytin, aşpaytın, işpeytin)

Geçmişte alıkanlık hâlini bildiren geçmizamanın olumsuz çekimi, 1. Fiile -MA- olumsuzluk eki getirilerek; 2.emes kelimesiyle yapılır.

1) Fiile –MA- olumsuzluk eki getirilerek yapılır:

*Qıspen jazdñ qanday uzaq, qıyın jolı bolsa da, birine biri “şarşadım, qajıdım” degendi ayta qoymaytın. (301/42) “Kışın ve yazın ne kadar uzun ve zor bir yolu olsa da birbirlerine “yoruldum, bıktım” diye bir ey söylemezlerdi.”*

2) fiil -AtIn/ytIn +emes+ş.e. formülüne göre yapılır.

*Abaydı şın balağa aynaldırıp jibergen osı süyister edi. Ol qısılıp qızaranmen, qaşıp qutıla **alattın emes**. Narazı boların da, quptarın da bilmedi. (10/11) “Abay’ı çocuk hâline getiren bu öpüşlerdi. O, sıkılıp kızarsa da kaçıp kurtulamıyor. Reddedeğini de kabul edeceğini de bilemedi.”*

Soru çekimi, fiil çekiminin sonuna –bA, -pA soru eki getirelerek yapılır. Soru eki daima ayrı yazılır:

*Salanıñ şığatın ba? Egin tarıp bıyl qalay **bolattın**? Azınıñ da berekesi bar oy!” dep Abay surağanda, Dändibay, Därkembay, Erenay - üşewi qatar ün qatıstı. (507) “Abay, “Ektiğın çıkar mıydı? Ekin bu sene nasıldı? Azının da bereketi var derler ya!” diyerek sorduğunda Dändibay, Därkembay ve Erenay üçü birlikte seslendi.”*

#### 4.1.2. Şimdiki Zaman Kipleri

Şimdiki zaman kipi Eski Türkçede –ur/-ür, -ar/är, -ır/ir, -yur/-yür (Tekin, 1976, s.142) geniş zaman ekleri ile yapılır. tartar “çekiyor”, kälir “geliyor”, başlar/ başlayur “başlıyor” (Gabain, 2000, s.80).Harezmi Türkçesinde –e/-a dur/ turur, -u/-ü dur/ turur, -yu/-yü dur/ -turur ekleriyle yapılır, çekedür men “çekiyorum”, bara turur sen “gidiyorsun” (Toparlı, 1998, s.50). Harezmi Türkçesinde geniş zaman, şimdiki zamanı da ifade edebilir. Çağatay Türkçesinde şimdiki zaman –a/-e, -y (+dur) eklerinin birinci tip kişi ekleriyle çekimlenmesi suretiyle yapılır, aladurmen “alıyorum”, körebiz “görüyoruz” (Eckman, 2013, s. 127-128). Batı Türkçesi yorur yardımcı fiilini ekleştirip şimdiki zaman eki olarak kullanılan –yor ekini ortaya çıkarırken Çağatay Türkçesi –a durur /-e turur birleşik çekiminden şimdiki zaman meydana getirmiş ve sonrasında turur yardımcı fiili ekleşerek zarf-fiil ile birleşip şimdiki zaman ekini ortaya çıkarmıştır (Ergin, 1976, s. 291-296).

Kıpçak Türkçesinde şimdiki zaman dört farklı şekilde ifade edilmektedir.

–r, -Ar, -Ir, -Ur ekleriyle yapılır. Bu ekler Eski Türkçedekilerle aynı olmakla beraber şimdiki zamanı da karşılamaktadır. “aytır men- söylüyorum”, “çızmaz sen- yazmıyorsun” (Güner, 2013, s. 211)

-ADIr, -AdUR, -ydIr, -A turur: “aladır men- alıyorum”, “bere turur- veriyor”, “bavuzlaydır biz- boğazlıyoruz”, “küledür- gülüyor”.

-yor, -yorur: “keleyorur men- geliyorum”, “keleyor siz- geliyorsunuz”, “yatıyor- yatıyor” (Güner, 2013, s. 222).

-Iy, -IyIr, -UyUr: “açıyım- açıyorum”, “yürüyir men- yürüyorum”, öğütlüyür “Öğütlüyor.”(Güner, 2013, s.223).

Şimdiki zaman konuşma anında devam eden vaka ya da durumlara göndermede bulunmak için kullanılan zaman dilimidir.(Doğan, 2002, s. 29) Türkiye Türkçesinde şimdiki zamanı karşılayan üç ek vardır. Bunlar 1. -(I)yor, 2. -mAktA, 3. -mAdA ekleridir. Bunlar içinde şimdiki zamana göndermede bulunmada kullanılan en yaygın ek -(I)yor’dur. Ayrıca -DIr ekiyle verilebilen bir şimdiki zaman anlamı da vardır.

### I.Tip Şimdiki Zaman Kipi / -A Zarf-Fiil Ekli Şekiller

Özb.	-ä(di); -y(di)
Kaz.	-a(di), -e(di);- y(di), -y(di)

**Tablo 6 (1. Tip Şimdiki Zaman Kipi)**

**Özbek Türkçesinde** (hazirgi kelâsi zaman fe’li) kipin çekimi şöyledir: bilämän, biläsän, bilädi, bilämiz, biläsiz(lär), bilädi(lär)/ bilişädi

başläymän, başläysän, başläydi, başläymiz, başläymiz, başläysiz(lär), başläydi(lär)/ başläşädi

Tur- yardımcı fiili 3. Şahıslarda ekleşmiş olarak korunmaktadır. (Alädi, başläydi, alädilär, başläydilär)

Ünsüzle biten fiillerden sonra ek, -ä(di)’dir. (alädi, bilädi.) Ünlüyle biten fiillerden sonra ek, -y(di)’dir. (başläydi, işläydi.) Ek bütün fiillerden sonra ince ünlülüdür. (Çıqädi, soqädi, alädi, bilädi) (Ercilasun, 2006, s. 129).

*Bundan nima **chiqadi**? s.211 “Bundan ne çıkar?”*

*Bu kulimsirash orasi «qo ‘lingdan nima **keladi**?» degandek bo ‘lar edi. S.211 “Bu gülümsemeyle “Elinden ne gelir?” diye sordu.*

**Kazak Türkçesinde** (awıspalı osı şaq / jalpı osı şaq) şu şekilde çekimlenir: bilemin, bilesiñ /bilesiz, biledi, bilemiz, bilesiñder /bilesizder, biledi

Bastaymın, bastaysıñ/ bastaysız, bastaydı, bastaymız, bastaysıñdar/ bastaysızdar, bastaydı

Tur- yardımcı fiili 3. şahıslarda ekleşmiş olarak korunmaktadır. (Aladı, biledi)

Ünsüz ile biten fiillerden sonra –A(dI) eki kullanılır. (aladı, biledi, boladı, küledi)

Ünlü ile biten fiillerden sonra ek –y(dI)’dır. (bastaydı, isteydi)

-A(dI) eki, kalınlık-incelik uyumuna uyar. (aladı, boladı, biledi, küledi)

Konuşma dilinde –e (di) ekindeki e ünlüsü, ince-yuvarlak ünlülü fiillerden sonra ö olarak telaffuz edilir.

3.şahıslarda bazen –AdI, -ydI ekinin son ünlüsü düşer. (Bastaydı > bastaydı, keledi > keledi)(Ercilasun, 2006, s. 140).

Bu kipin olumsuzu Özbek ve Kazak Türkçesinde –MA- eki ile yapılır. Özbek Türkçesinde (almaydı, bilmeydi, bolmaydı, külmeydi).Kazak Türkçesinde (almaydı, külmeydi, qonbaydı, minbeydi, aşpaydı, işpeydi.)

Bu kipte soru Özbek Türkçesinde –mi ile Kazak Türkçesinde –MA ile yapılır.

Özbek Türkçesi alämänmi, biläsänmi

Kazak Türkçesi'nde Aladı ma /ala ma, bileği me /bile me

3.Şahısların olumsuz şeklinde şahıs eki düşebilir. 2. şahıslarda soru eki, kip ve şahıs eki arasına girebilir. Bu durumda ek –mI olur. (alasıñ ba /ala mısıñ?, bilesiz be / bile misiz?)

## II. Tip Şimdiki Zaman Kipi / -(I)p Zarf- Fiil Ekli Şekiller

Kaz.	-(i)p tur, -(i)p tur
------	----------------------

### Tablo 7 (2. Tip Şimdiki Zaman Kipi)

Kazak Türkçesinde (naq osı şaq) şu şekilde çekimlenir: bastap turmın, bastap tursıñ, bastap tursız, bastap tur, bastap turmız, bastap tursıñdar/ bastap tursızdar, bastap tur.

Bilip turmın, bilip tursıñ / bilip tursız, bilip tur, bilip turmız, bilip tursıñdar/ bilip tursızdar, bilip tur

Tur yardımcı fiili asıl fiil olarak da şimdiki zaman ifade etmektedir. Tur (duruyor)

Tur- yardımcı fiili bütün şahıslarda tur şeklinde korunur ve zarf- fiil ekinden ayrı yazılır. (Alıp turmın, bilip tursıñ, bastap tur)

Zarf- fiil eki, ünlü ile biten fiillere doğrudan, ünsüz ile biten fiillere –I- ünlüsü ile bağlanır. (Bastap tur, istep tur, alıp tur, bilip tur)

Yardımcı ünlü, kalınlık - incelik uyumuna uyar. (Alıp tur, bilip tur)

Yardımcı ünlü bütün fiillerden sonra düzdür. (Alıp tur, bolıp tur) (Ercilasun, 2006, s. 181-182).

*Qunanbaydıñ bugün ädeyi tosıp otırğan adamdarı boluw gerek. Ol solarğa qarap tur. (9/24) “Qunanbay’ın bugün özellikle beklediği adamları olmalı. O, onlara bakıyor.”*

1) Fiil+-MAy (-MA-+-y) + tur + ş.e. formülüne göre yapılır.

*Osı tek keser jerin ayıtp beriñderi. Soğan men ali qana **almay turmın!**” dep edi. (342/II) “Sadece karar verilecek yerini söyler misiniz? Onu ben hâlâ anlamıyorum!” demişti.*

2) Fiil+ -p + tur -ğan + joq + ş.e. formülüne göre yapılır. Bazı örneklerde şahıs, -ğan ekinden sonra eklenen iyelik ekleriyle belirtilir.

*Qunanbay alaşqı şıqqandarğa **qarap turğan joq.** Olarğa berilip jatqan jazanı da elegen joq. (67/43) “Qunanbay ilk çıkanlara bakmıyor. Onlara verilmekte olan cezaya da dikkat etmedi.*

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (Alıptur ma? Bilip tur ma? Alıp turmın ba? Bilip tursıñ ba ?)

2.şahıslarda soru eki şahıs ekinden önce de gelebilir. Az kullanılan bu şekilde soru eki ünlüsü dar telaffuz edilir. (İstep turmısın? İstep turmısız? İstep turmısındar? İstep turmısızdar?)

*“Ursıp tur ma?”, “Tergep tur ma?” dep, sañırawday alaqtap, jamañılıq tilese de dımı qurıp turğan Orazbay özindey orısşağa meñirew Jiyreneden, entelep jawap kütedi. (273/II) “Kızıyor mu?”, “Yargılıyor mu?” diye sağır gibi etrafına bakınıp, kötülük dilese de ne yapacağını bilemeyen Orazbay, kendisi gibi Rusça’yı anlamayan Jiyrene’den cevap bekliyor.”*

### III. Tip Şimdiki Zaman Kipi / -A Zarf- Fiil Ekli Şekiller

<b>Tür.</b>	<b>-ıyor, -iyor, -uyor, -üyor; -yor</b>
-------------	---

#### Tablo 8 (3.Tip Şimdiki Zaman Kipi)

II. tip şimdiki zaman kipi, yorı- fiili ile yapılır. Asıl fiil –A veya –(I) p zarf-fiil ekini alır. Bu şimdiki zaman kipi –A zarf-fiil eki+ yorır kalıbının ekleşmesi ile kurulur. Ekleşme derecesi yazı dillerine göre değişmekle beraber, zamir kökenli şahıs ekleriyle çekimlenir. Bu kipi çekimi şöyledir: Okuyorum, okuyorsun, okuyor, okuyunuz, okuyorsunuz, okuyor(lar)

Biliyorum, biliyorsun, biliyor, biliyoruz, biliyorsunuz, biliyor(lar)

Ek, ünsüz ile biten fiillerden sonra –I yor’dur. Alıyor, biliyor

Ünlü ile biten fiillerden sonra ek, -yor’dur. başlıyor, okuyor

Fiil tabanının sonunda bulunan geniş ünlü, -yor eki önünde daralır. Başlıyor < başlayan

Ekin birinci ünlüsü kalınlık- incelik uyumuna uyar; ekin ikinci ünlüsü daima kalındır. (alıyor, oluyor, biliyor, gülüyor)

Ekin birinci ünlüsü düz ünlülü fiillerden sonra düzdür. alıyor, biliyor

Ekin birinci ünlüsü yuvarlak ünlülü fiillerden sonra yuvarlaktır. Okuyor, gülüyor

Ekin ikinci ünlüsü bütün fiillerden sonra geniş- yuvarlaktır. alıyor, biliyor, okuyor

3. şahıslarda anlamı kuvvetlendirmek için –dIr eki kullanılır. Bu ek ihtimal de bildirir.(alıyordur, alıyorlardır)(Ercilasun, 2006, s. 209).

*Bayramoğlunan acındırıyor, herkesi onu anlamaya çağırıyor, sonra da destan birden coşuyor, sesiyle, sözüyle bir öfke çıığına kesiyor, her şey Bayramoğlunu yeriyor. s.467.*

Bu kipte olumsuzluk –MA- eki ile yapılır. Olumsuzluk eki ünlüsü kip eki önünde daralır. (almıyor, bilmiyor, olmuyor, görmüyor)

*Su güzel güzel yüzüne, su suna boyuna, su ala gözlerine bile bakmıyor, su giyim kusamını bile görmüyor o. s.363.*

Bu kipte soru MI eki ile yapılır. Soru eki 3. şahıslarda sonda; diğer şahıslarda kip ve şahıs eki arasında bulunur. (Alıyor muyum? Biliyor musun? Oluyor mu? Görüyorlar mı?)

*“Yaram nasıl, çok kan geliyor mu?” s.38.*

#### IV. Tip Şimdiki Zaman Kipi / - (I)p Zarf-Fiil Ekli Şekiller

<b>Kaz.</b>	<b>-(I)p jür, -(i)p jür</b>
-------------	-----------------------------

##### Tablo 9 (4.Tip Şimdiki Zaman Kipi)

Bu şimdiki zaman kipi (naq osı jaq) –(I)p zarf-fiil eki + yorır kalıbının ekleşmesi ile kurulur. Ekleşme derecesi yazı dillerine göre değişmektedir. Bu kip Kazak Türkçesi’nde zamir kökenli şahıs ekleriyle çekimlenir.

Kazak Türkçesinde otur-, jat-, jür-, -tur tasviri fiillerle kip eki ifade edilirkem otur- ve –jür cansız varlıklar ve bitkiler için kullanılmaz. Bu dört fiil içinde en çok anlam farkına uğrayan jatr yardımcı fiilidir. (Biray vd, 2015, s. 106)

Kazak Türkçesinde (naq osı şaq) şu şekilde çekimlenir: Bilip jürmin, bilip jürsin/ ,bilip jürsiz, bilip jür, bilip jürmiz, bilip jürsinđer /bilip jürsizder, bilip jür

Bolıp jürmin, bolıp jürsin, bolıp jürsiz, bolıp jür, bolıp jürmiz, bolıp jürsinđer/bolıp jürsizder, bolıp jür

İstep jürmin, istep jürsin, istep jürsiz, istep jür, istep jürmiz, istep jürsinđer / istep jürsizder, istep jür

Zarf-fiil eki, ünlü ile biten fiillere doğrudan, ünsüz ile ibiten fiillere –I-ünlüsü ile bağlanır. (İstep jür, bilip jür)

Yardımcı ünlü, kalınlık-incelik uyumuna uyar. (Alıp jür, bilip jür)

Yardımcı ünlü, bütün fiillerden sonra düzdür. (Alıp jür, bilip jür, külip jür)

Jür fiili asıl fiil olarak da şimdiki zaman ifade etmektedir. Jür (yürüyor) (Ercilasun, 2006, s. 226)

*Ağa, men osı künde orıssa da oqip jürmin. (518/25) “Ağabey, ben bugünlerde Rusça’da okuyorum.”*

Kazak Türkçesinde bu kipin olumsuzu –May ile yapılır. Almay jür, bilmey jür, jazbay jür, üzbey jür, aşpay jür, işpey jür

Fiil+ -MAy (<-MA- +y)+jür +ş.e. formülüne göre yapılmaktadır.

*Anaw üylerde, biz de sanaluwan oyğa ketip jürmiz. Äbiş te erteli-keş sonı aytıstıp tına almay jür. (129/II) “Öbür evlerde, biz de çeşit çeşit düşüncelere dalıyoruz. Äbişte sabahtan akşama kadar onu tartıstıp sakinleşemiyor.”*

Kazak Türkçesinde bu kipin soru eki –Ma ile yapılır. (Alıp jürmin be? Bilip jür me?)

1.şahıslarda soru eki şahıs eki şahıs ekinden önce de gelebilir. Ancak bu şekil az kullanılır. (Alıp jürmisin? Bilip jürmisisiz?). 2.şahıslarda –mi soru eki, konuşma dilinde –mü şeklinde telaffuz edilir.

*Ol da tınımsız izdenip jür me? (180/II) “O da durmadan bela mı arıyor?”*

#### V. Tip Şimdiki Zaman Kipi / - A Zarf-Fiil Ekli Şekiller

5.tip şimdiki zaman kipi yat- fiili ile yapılır. Asıl fiil (I)p zarf-fiil ekini alır. Özbek Türkçesinde bu kipin üç şekli vardır.

Özb. 1	-yöp(ti)
Özb. 2	-(ä) yatır
Özb. 3	- (ä)yatib(di)
Kaz.	- a jatr, -e jatr

**Tablo 10 (5. Tip Şimdiki Zaman Kipi)**

**Özbek Türkçesi 1** (hâzirgi zaman devam fe’li) –yöp(ti) şu şekilde çekimlenir: bilyöpmän, bilyöpsän, bilyöpti, bilyöpmez, bilyöpsiz(lär), bilyöpti(lär)

Başläyöpmän, başläyöpsän, başläyöpti, başläyöpmez, başläyöpsiz(lär),başläyöpti(lär)

Yat- yardımcı fiili, bütün şahıslarda –yöp- (<yatıp) şeklinde korunmaktadır. (Alyöpmän, alyöpsän, alyöpti)

Tur- yardımcı fiili 3. şahıslarda ekleşmiş olarak korunmaktadır. (Alyöpti, alyöpti(lär))

Ek kalınlık-incelik uyumuna uymaz; bütün fiillerden sonra ince ünlüdür. (Alyäpti, bilyäpti, bolyäpti, külyäpti)(Ercilasun, 2006, s. 277).

Bu kipin olumsuzu –May zarf-fiil eki ile yapılır. Özbek Türkçesinde zarf-fiil ekinin y’si düşmüştür. (almäyäpti, bilmäyäpti)

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (Alyäpmänmi ? Bilyäpsänmi ?)

*Kim sizga — otang temirchi deyapti? s.196 “Kim size baban demirci diyor?”*

*Yanglishyapsiz, oyi. s.203 “Yanılyorsunuz Anne.”*

**Özbek Türkçesi 2** (hazirgi zaman davam fe’li) –(ä)yatir şu şekilde çekimlenir: biläyatirmän, biläyatirsän, biläyatir, biläyatirmiz, biläyatirmiz, biläyatirsiz(lär), biläyatir(lär)

Başläyatirmän, başläyatirsän, başläyatir, başläyatirmiz, başläyatirmiz, başläyatirsiz(lär), başläyatir(lär)

Ünlü ile biten fiillerden sonra –yatir eki kullanılır. (başläyatir, işläyatir)

Ünsüzle biten fiillerden sonra ek, -äyatir’dır. (çiqäyatir, biläyatir)

Ekin birinci ünlüsü daima incedir. (çiqäyatir, soqäyatir, aläyatir, biläyatir)

Bu kip daha çok şiir ve yayın dilinde kullanılmaktadır (Ercilasun, 2006, s. 248-249).

Bu kipin olumsuzu –May zarf-fiil eki ile yapılır. Özbek Türkçesinde zarf-fiil ekinin y’si düşmüştür. (almäyatir, bilmäyatir)

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (aläyatibmänmi ? biläyatibsänmi ?)

**Özbek Türkçesi 3** (hazirgi zaman davam fe’li) –(ä)yatib(di) şu şekilde çekimlenir: İşläyatibmän, işläyatibsän, işläyatibdi, işläyatibmiz, işläyatibsiz(lär), işläyatibdi(lär)

Biläyatibmän, biläyatibsän, biläyatibdi, biläyatibdi, biläyatibmiz, biläyatibsiz(lär), biläyatibdi(lär)

Ünlü ile biten fiillerden sonra –yatib(di) eki kullanılır. (Başläyatibdi, işläyatibdi)

Ünsüz ile biten fiillerden sonra ek, -äyatib(di)’dir. (Çiqäyatibdi, biläyatibdi)

Ekin birinci ünlüsü daima incedir. (Çiqäyatibdi, soqäyatibdi, aläyatibdi, işläyatibdi)

3.şahıslardaki –di eki,-tur fiilinden ekleşmiştir. (Aläyatibdi, biläyatibdi)

(Ercilasun, 2006, s. 249)

Bu kipin olumsuzu –May zarf-fiil eki ile yapılır. Özbek Türkçesinde zarf-fiil ekinin y’si düşmüştür. (almäyatibdi, bilmäyatibdi)

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (aläyatirmänmi? biläyatirsänmi ?)

**Kazak Türkçesinde** bu kip –a jadır, -e jadır ekleri kullanarak yapılır. Çekimi şöyledir: bara jadırın, bara jatırsın/ bara jatırsız, bara jadır, bara jadırız, bara jatırsın/ bara jatırsızdar, bara jadır

Kele jadırın, kele jatırsın/kele jatırsız, kele jadır, kele jadırız, kele jatırsın/ kele jatırsızdar, kele jadır

Bu kip bar- ve kel- fiilleriyle kullanılır. (bara jadır, kele jadır)

Zarf-fiil kalınlık-incelik uyumuna uyar. (bara jadır, kele jadır)(Ercilasun, 2006, s. 252-253).

*E, älgi Demew, tamır bolayıq degen soñ, bir qıran bürküt tawıp ber dep em. “Sol bürkütin alğızıp qoydım, kelip alıp ketsin” dep sälem ayıptı. Soğan bara jadırın!-dedi. (251/II) “E, deminki Demew, akraba olalım dedikten sonra, ona bana avcı kartal bul, demiştim. “O kartalı aldirttim, gelip alsın” diye selam söylemiş. Ona gidiyorum/gitmekteyim!” dedi.”*

Bu kipin olumsuzu –May zarf-fiil eki ile yapılır. (Barmay jadır, kelmey jadır)

Konuşma dilinde bu kipin olumsuz şekli kullanılmaz. Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (Bara jadırın ba ?, Kele jatırsın ba ? Bara jadırma? Kele jadırma? )

## VI. Tip Şimdiki Zaman Kipi / -(I)p Zarf-Fiil Ekli Şekiller

Bu şimdi zaman kipi, -(I)p zarf-fiil eki +jadır (yaya turur) kalıbının ekleşmesi ile kurulur.

Kaz.	-(I)p jadır, -(i)p jadır
------	--------------------------

### Tablo 11 (6. Tip Şimdiki Zaman Kipi)

Kazak Türkçesinde (naq osı şaq) şu şekilde çekimlenir: işip jadırın, işip jatırsın /işip jatırsız, işip jadır, işip jadırız, işip jatırsın/ işip jatırsızdar /işip jatırsızdar, işip jadır

Külip jadırın, külip jatırsın/ külip jatırsız, külip jadır, külip jadırız, külip jatırsın/ külip jatırsızdar, külip jadır

Zarf-fiil eki, ünlü ile biten fiillere doğrudan, ünsüz ile biten fiillere –I-ünlüsü ile bağlanır. (İstep jadır, alıp jadır)

Yardımcı ünlü, kalınlık-incelik uyumuna uyar. (alıp jadır, külip jadır). Bütün fiillerden sonra yardımcı ünlü düzdür. (alıp jadır, külip jadır). Jadır fiili asıl fiil olarak da şimdiki zaman ifade eder. Jadır (yatıyor)(Ercilasun, 2006, s. 268).

Abaylar şay **işip jadır**. (304) “Abaylar çay içiyor.”

Solarğa ilese usaq qızdar **kirip jadır**. (308) “Onlarla birlikte küçük kızlar girmekte.”

Bu kipin soru şekli –MI eki (veya edatı) ile yapılır. Soru eki genellikle sonda bulunur. (Alıp jadırın ba? Bilip jadırın ba ?)

2.şahıslarda soru eki kip ve şahıs eki arasına da girebilir ancak bu şekil az kullanılır. (Külip jadırın mı? Bilip jadırın mı?)

1) Fiil+-MAy (<-MA-+-y)+jadır +ş.e. formülüyle yapılır. Bu çekimde zamir menşeli şahıs eklerinin 3.şahısları eksiz olan tipi kullanılır.

*Äzirge ol änderge qosılmay jadır*. (573) “O, şimdilik arkılara katılmıyor.”

2) Fiil+-p+jat+-qan+joq+ş.e. formülüyle yapılır.

*Bäri-bäri de şat bolğan eldi az köredi. Şañırağı küyrep jatqan küyzewlikti aytadı ğoy. Sol tekke aytlıp jatqan joq. Sen aytqanday panasız, aylasız bolğandıqtan tuwıp jadır*. (245/7) “Hepsi mutlu olan köyü az görüyor. Ocağı söndüren fakirliği dile getiriyor. O sözler boşuna söylenmiyor. Senin söylediğin gibi barınaksız ve çaresiz olmaktan doğuyor.”

Bu kipin soru şekli –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (Bara jadırın ba? kele jadırın ba? bara jadırma? kele jadırma ?)

*Zorlıqtı Tägejan istep, ayıptı sen tartıp jadırın mı, nemene? (512)* “Kötülüğü Tägejan yapıyor, cezasını sen mi çekiyorsun ne?”

Bu kipte olumsuzluk –MAy eki ile yapılır. (Almay jadır, istemey jadır, jazbay jadır, üzbey jadır, aşpay jadır, işpey jadır)

## VII. Tip Şimdiki Zaman Kipi

Bu tip şimdiki zaman kipi otur asıl fiilinin üzerine –(I)p zarf-fiil ekinin getirilmesi ile yapılır. Zamir kökenli şahıs ekleriyle çekimlenir.

Kaz.	-(i)p otur, -(i)p otur
------	------------------------

### Tablo 12 (7. Tip Şimdiki Zaman Kipi)

Kazak Türkçesinde (naq osı şaq) şu şekilde çekimlenir: bilip otırımın, bilip otırsın /bilip otırsız, bilip otur, bilip oturmız, bilip otırsınđar / bilip otırsızđar, bilip otur

İstep otırımın, istep otırsın /istep otırsız, istep otur, istep oturmız, istep otırsınđar /istep otırsızđar, istep otur

Zarf-fiil eki, ünlüyle biten fiillere doğrudan, ünsüzle biten fiillere –I-ünlüsü ile bağlanır. (İstep otır, alıp otır)

Yardımcı ünlü, kalınlık-incelik uyumuna uyar. (alıp otır, bilip otır)

Bütün fiillerden sonra yardımcı ünlü düzdür. (alıp otır, külip otır)

Otur yardımcı fiili, asıl fiil olarak da şimdiki zaman ifade etmektedir. (Ercilasun, 2006, s. 292)

Osimi men senderden **surap otırmin!** (82) “Bunu ben sizlere soruyorum!”

*Ne dep otırğanımdı tüşinip otırsız. Mundağı jurıt qızıl qarın jas bala emes. (231/8) “Ne dediğimi anlıyorsunuz. Buradaki insanlar yeni doğan bebek değil.”*

1) Fiil+MAy (<-MA-+-y)+otır +ş.e. formülüne göre yapılır.

*Soğan däl osı mezgilden qolaylı kezdi men de tappay otırmin! (212/19/II) Onun için tam bu mevsimden daha uygun zamanı ben de bulamıyorum!”*

2) Fiil+-p+otır+-ğan+joq +ş.e. formülüne göre yapılır.

*Bökenşi, Borsaq endi tanıdı, Irğızbay jalğız Irğızbay bop, muna zorlıqtı istep otırğan joq. Kötıbaq, Torğay, Topay ruwlarınıñ da bar juwan, sodırları Qunanbay isin quptağan tärizdi. (54) “Bökenşi ve Borsaq şimdi tanıdı, Irğızbay sadece Irğızbay olarak bu kötülüğü yapmıyor. Kötıbaq, Torğay ve Topay uruklarının da bütün zengin ve yüzüzleri Qunanbay’ın işini kabul etmiş halde.”*

Bu kipte olumsuzluk asıl fiilin üstüne gelir. Bu kipte olumsuzluk eki –May’dır. (Almay otır, işlemey otır, jazbay otır, könbey otır, aşpay otır, işpey otır)

Bu kipte soru şekli ise –MI eki ile yapılır. Soru eki sonda bulunur. (Alıp otırmin ba? bilip otır ma?)

**Körmey otırmıñ sonı?** (82) “Görmüyor musun, onu?”

*İyt jemige tastap otırğamız joq pa?* (131/19) “Köpek yemi olarak bırakmıyor muyuz?”

### VIII. Tip Şimdiki Zaman Kipi

Bu tip şimdiki zaman kipi fiil tabanına –MakTA, -MAdA, -(U)wdA ekleri getirilerek yapılır. Bu ekler –mAK, -mA, -(U)w fiilden isim yapma eklerinin hal veya isim yapma ekleriyle birleşmesiyle oluşmuştur.

<b>Tür.</b>	<b>-makta, -mekte; -mada, -mede</b>
<b>Özb.</b>	<b>-maqda</b>
<b>Kaz.</b>	<b>-(u)wda, -(ü)wde</b>

**Tablo 13 (8. Tip Şimdiki Zaman Kipi)**

**Türkiye Türkçesinde** şimdiki zaman eki şu şekilde çekimlenir: almaktayım, almaktasın, almakta, almaktayız, almaktasınız, almakta(lar)

gelmekteyim, gelmekteisin, gelmekte, gelmekteyiz, gelmekteisiniz, gelmekte (ler)

Ek, kalınlık- incelik uyumuna uyar. almakta, bilmekte, olmakta, görmekte,

1. şahıslarda kip eki, şahıs ekine –y- ünsüzü ile bağlanır. (Almaktayım, bilmekteyiz, almadayım, bilmedeyiz)

Türkiye Türkçesinde –mAdA eki sık kullanılmaz (Ercilasun, 2006, s. 311-312).

3. şahıslarda anlamı kuvvetlendirmek için –Dır eki kullanılır. Bu ek ihtimal anlamını da taşır. (almaktadır, almaktadırlar)

*Milyonlarca büyük bir kelebek hortumunda dönmekte, göğe ağmakta, dalgalanmakta, ovaya serilmekte, sonra birden kalkmakta, bulut bulut gen havalanmakta, dünyayı erişilmez, hayran, bambaşka, büyüü bir dünya yapmaktadır. S.11*

Türkçesinde bu kipin olumsuzu –MA eki ile yapılır. (Gelmemekteyim, sormamaktayım.)

*Boğulmaktadır, suda çürümektedir iki gözüm. Bir tuhaf şırmış ademdir sarıbaş. Burnu bu azim çürümenin kokusunu alamamaktadır efendim.”s.219.*

*Bu kipte soru, MI- eki ile yapılır. (Almakta mıyım? Yazmakta mıyım?)*

**Özbek Türkçesinde** (hazirgi zaman devam fe’li) kipi şu şekilde çekimlenir: bilmaqdāman, bilmaqdāsān bilmaqdā, bilmaqdāmiz, bilmaqdāsiz(lār), bilmaqdā(lār)/ bilişmaqdā

Ekin yapısındaki ünlüler, fiil tabanına göre değişmez; ek tek şekillidir. Başlāmaqdā, almaqdā, bilmaqdā, bolmaqdā

Bu kip daha çok üçüncü şahıslarda kullanılır (Ercilasun, 2006, s. 313-314).

Özbek Türkçesinde bu kipin olumsuzu emäs ile yapılır. (Almaqdā emäs, bilmāqtā emäs). Bu kipte soru, MI- eki ile yapılır. Soru eki sondadır. (Almaqdāmānmi? Bilmaqdāsānmi?)

**Kazak Türkçesinde** (osı şaq) şu şekilde çekimlenir: bilüwdemin, bilüwdesiñ / bilüwdesiz, bilüwde, bilüwdemiz, bilüwdesiñder / bilüwdesizder, bilüwde

bastawdamın, bastawdasıñ /bastawdasız, bastawda, bastawdamız, bastawdasıñdar /bastawdasızdar, bastawda

Ek ünlüyle biten fiillere doğrudan, ünsüzle biten fiillere –U- ünlüsü ile bağlanır. (bastawda, istewde, aluwda, bilüwde)

Ek, kalınlık-incelik uyumuna uyar. (aluwda, bastawda, bilüwde, istewde)

Yardımcı ünlü, bütün fiillerden sonra yuvarlaktır. (aluwda, bilüwde, boluwda)

Bu kipin daha çok 3. şahısları kullanılmaktadır (Ercilasun, 2006, s. 320).

*Tañ aldında bir ğana sağat mızğığanı bolmasa, Abay tündi uyqısız ötkizdi. Biraq, äli talğan joq. Äli de kitap betine üñilüwde. (286/2) “Abay, sabaha karşı sadece bir saat kestirmesi dışında bu geceyi uykusuz geçirdi. Ama henüz yorulmadı. Hâlâ da kitabı incelemekte.”*

Kazak Türkçesinde bu kipin olumsuzu –MA- ekinin yanı sıra emes ile de yapılır. yapılır. (almawda, bilmewde, aluwda emes, bilüwde emes)

*Biraq Äygerimniñ qazirgi köñil-küyi, öziniñ sında otırğan äñşiligin qıslıp sezinüwdeemes. (341/2) “Fakat Äygerim’in şu andaki hâli, sınanmakta olan şarkıcılığını sıkıntıyla hissetmemektedir.”*

Kazak Türkçesinde bu kipin soru şekli bulunmamaktadır.

## SONUÇ

Bu çalışmada Oğuz Türkçesi kapamında değerlendirilen Türkiye Türkçesi, Karluk Türkçesi kapsamında değerlendirilen Özbekçe ve Kıpçak Türkçesi kapsamında değerlendirilen Kazak Türkçesi çekimli fiiller bakımından karşılaştırılıp incelenmiştir. Yaşar Kemal tarafından Türkiye Türkçesiyle yazılan İnce Memed, Muhtar Awezov tarafından Kazak Türkçesi ile yazılan Abay Yolu, Abdulla Kadiri tarafından Özbek Türkçesi ile yazılan Ötgen Künler romanları esas alınarak yapılan incelemede eklerin Eski Türkçe, Karahanlı, Harezmi ve Çağatay Türkçelerindeki şekilleri gösterildikten sonra bugün kullanılan şekilleri verilmiş ve çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıda değerlendirilmiştir.

Eski Türkçede –dı / -di, -tı / -ti eklerinin iyelik kökenli şahıs ekleriyle çekimlenmesinin dışında, az kullanılan ve kitabelerde kullanılmayan –yuq / -yük eki ve –duq / -dük sıfat-fiil eki de görülen geçmiş zaman eki olarak kullanılmıştır. Kıpçak Türkçesinde görülen geçmiş zaman –DI, –DU ekleriyle yapılır. Karahanlı Türkçesinde ve Harezmi Türkçesinde görülen geçmiş zaman çekimi, –dı, / -di, –du/-dü, –tı/-ti, –tu/-tü ekleri ile yapılmaktadır. Çağatay Türkçesi’nde de görülen geçmiş zaman ekleri aynı ekler ile yapılmaktadır. Bu ekler günümüzde yerini Türkiye Türkçesinde –DI (–dı, –di, –du, –dü, –tı, –ti, –tu, –tü), Özbek Türkçesinde –di, Kazak Türkçesinde –DI (–dı, –di, –tı, –ti) eklerine bırakmıştır.

Öğrenilen geçmiş zaman Eski Türkçe’de –miş/-miş; n ağzında bazen –maş /- mäs; yuvarlak ünlülerden sonra nadir olarak –muş /-müş ekleri ile kullanılmıştır. Karahanlı Türkçesinde –miş/-miş ekleri zamir kökenli şahıs ekleri ile çekimlenir. Harezmi Türkçesinde –miş /-miş, bolmış men “olmuşum” ve Çağatay Türkçesinde –miş eki zamir kökenli şahıs ekleriyle çekimlenir. Kıpçak Türkçesinde duyulan geçmiş zaman üç şekilde ifade edilir: -mİş, -p + şahıs zamiri, -pTUr, -p turur ve – Gan. Günümüzde bu ekler Türkiye Türkçesinde yerini -miş, -miş, -muş, -müş eklerine Özbek Türkçesinde ise –miş ekine bırakmıştır.

13. yüzyıla kadar değin bir yazı dili halinde gelişen Türk dili, süreç içerisinde Batı ve Kuzey Doğu Türkçeleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Doğu ve Batı Türkçeleri kendi içerisinde de süreç içerisinde alt kollara ayrılmıştır. Rusların, etkili bir şekilde uyguladığı, her Türk boyunun konuşma dilini bağımsız bir yazı diline dönüştürme politikası, 20. yüzyıla kadar birkaç yazı dili halinde devam eden Türkçeyi, 20 ayrı yazı dili haline getirmiştir. Bu çalışmada günümüz Kazak, Özbek ve Türkiye Türkçesinde çekimli fiiller karşılaştırılmış ve bu eklerin tarihi Türk lehçelerindeki ortaklıklarına işaret etmek için eklerin tarihi Türk lehçelerindeki şekilleri de verilmiştir.

Çağdaş Türk lehçelerinden standart bir Türkçenin oluşturulmasında, standart bir dilin oluşumunda etkili olan seçilme, standartlaşma, yayılma ve kabul aşamaları boyunca gramer özelliklerinin karşılaştırılması çalışmaları artırılmalı, ortak gramer özelliklerinin kabulü yönünde adımlar atılmalı ve Türk yazı dilleri arasında yapılan karşılaştırmalı çalışmalarla ortak gramer özellikleri vurgulanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akalın, M. (1998). *Tarihi Türk Şiveleri*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- Biray, N. Vd. (2015). *Çağdaş Kazak Türkçesi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Buran, A. ve Alkaya, E. (2007). *Çağdaş Türk Lehçeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Buran, A., ve Alkaya, E. (2014). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri 2 (Güneydoğu/ Karluk Grubu)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Buran, A. ve Alkaya, E. (2014). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri 3 (Kuzeybatı / Kıpçak Grubu)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Buran, A. vd. (2014). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri 1 (Güneybatı/ Oğuz Grubu)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Doğan, G. (2002). *Göstergebilim Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Eckmann, J. (2013). *Çağatayca El kitabı*. çev. Günay Karaağaç. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2012). *Türk Lehçeleri Grameri*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Ercilasun, A. B. (1999). *Türkçede Fiil ve Fiil Çekimi. Türk Gramerinin Sorunları II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2006). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (1976). "Doğu Türkçesi", *Türk Dünyası El Kitabı*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gabain, A.M. (2000). *Eski Türkçenin Grameri*. çev. Mehmet Akalın. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T. (1998). *Üniversiteler İçin Türkçe El Kitabı*. Kayseri: Kıvılcım Yayınları.
- Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1991). *Yapı Bakımından Fiiller*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2013). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara, Türk Dil Kurumu.
- Iskakov, A. (1991). *azirgi aza Tili-Morfologiya*. Almatı: Ana Tili Yayınları.
- Koç, K., ve Doğan O. (2013). *Kazak Türkçesi Grameri*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kozıbayev, M.K. vd. (2013). *Kazakistan ve Kazaklar*. çev. Abdulvahap Kara, İstanbul: Selenge Yayınları.

- Momınova, B.K. ve Satkenova J.B. (2014). *Kazak Tilinin Morfolojyası*. Almatı: Al- Farabi Üniversitesi Yayınları.
- Oralbayeva, N., T. Abdigaliyeva, B. Galabayev. (1993). *Praktikalı aza Tili*. Almatı: Ana Tili Yayınları.
- Özdemir, E. (1967). “Türkçede Fiillerin Çekimlenişine Toplu Bir Bakış” *Türk Dili Belleten*, Ankara.
- Öztürk, R. (2011). *Özbek Türkçesi El Kitabı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Öztürk, R. (1997). *Özbek ve Uygur Türkçelerinde Fiil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Serebrenikov, B. A., ve Hacıyeva, N. Z. (2011). *Türk Yazı Dillerinin Karşılaştırmalı Tarihi Grameri*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Şahin, H. (2004). “Birleşik Çekimli Fiillerin Zaman ve Anlam Açısından Gösterdiği Çeşitlilikler.” *Zeynep Korkmaz Armağanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, Ş. (1976). “Eski Türkçe”. *Türk Dünyası El Kitabı*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Tekin, T., ve Ölmez, M. (1999). *Türk Dilleri*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Tekin, T. (2003). *Orhun Türkçesi Grameri*. İstanbul: Simurg Yayınevi.
- Timurtaş, F. K. (2012). *Eski Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Tomanov, M. (1981). *Kazak Dilinin Tarihi Grameri*. Almatı: Mektep Yayınları.
- Toparlı, R. (2001). *Mehmet Akalın Dil Yazıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toparlı, R. (1998). *Harezmlî Hafız'ın Divanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uygur, C.V. (2008). *Özbek Türkçesi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Üşenmez, E. (2012). *Modern Özbek Türkçesi*, İstanbul: Akademik Kitaplar.





**AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL-DUYGUSAL  
ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ**

“

*Ayhan Dönmez<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Dr.

Sosyal-duygusal öğrenme, bireyin bilişsel gelişimini ve duygularını tanıma, yönetme, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma ve sosyal ortamlarda etkili davranma becerilerini kapsayan bütüncül bir öğrenme yaklaşımıdır. Özellikle çocukların öğrenme sürecine daha aktif ve bilinçli biçimde katılmalarını hedefler. Bu bağlamda sosyal-duygusal becerilerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi temel alanları içermektedir. Bu becerilerin gelişimi, öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, akademik başarıyı desteklemekte ve bireyin yaşam boyu öğrenme sürecine olumlu katkılar sunmaktadır. Kabakçı ve Korkut-Owen'e (2010) göre sosyal-duygusal öğrenme, çocukların ve gençlerin yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve akademik alanlarda gerekli beceri ve nitelikleri kazandıkları çok boyutlu bir gelişim sürecidir. Araştırmacılar, bireyin sosyal ve duygusal açıdan yeterli olmasının, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmesinin temel koşullarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle sosyal-duygusal öğrenme hem okul başarısını değil hem de bireyin genel yaşam doyumunu da destekleyen bir yapı sunmaktadır. Okul ortamında uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrenciler arası etkileşimi güçlendirdiği, okul iklimini olumlu yönde etkilediği ve akademik başarıyı artırdığı çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Aygün ve Taşkın, 2016).

Alan yazında yer alan bulgular okul öncesi dönemden ortaöğretime kadar tüm eğitim kademelerinde sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkili sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu programların problem davranışların azaltılmasında, öğrencilerin derse ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlamasında ve akademik başarının artırılmasında önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Greenberg vd., 2003; Wilson vd., 2001; Diekstra, 2008). Bu bağlamda düşünüldüğünde sosyal-duygusal öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimlerinin yanı sıra duygusal gelişimlerini de destekleyen bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Cohen'e (2001) göre sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin yaşamındaki sosyal ve duygusal boyutları anlamlandırma ve bu boyutlarla etkili biçimde başa çıkma sürecini ifade etmektedir. Zins, Wang ve Walberg (2004) sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesiyle öğrencilerin okul yaşamı ve gelecekteki yaşamları üzerinde çok yönlü olumlu çıktılar sağladığını ifade eder. Bu beceriler öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve yetkinlik algılarını güçlendirmekle birlikte çalışma alışkanlıklarını ve derse katılım düzeylerini artırır, akademik performanslarını olumlu yönde etkiler. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, agresif ve olumsuz davranışların azalmasına, devamsızlığın düşmesine ve okul terk oranlarının gerilemesine de katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra matematik, dil ve sosyal bilgiler gibi alanlarda akademik başarıyı desteklediği, sınav ve test sonuçlarında artış sağladığı ve öğrencilerin "öğrenmeyi öğrenme" yeterliklerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Zins, Wang ve Walberg, 2004).

Zins ve Elias'a (2007) göre, sosyal-duygusal becerilerin dikkate alınmadığı bir eğitim sistemi, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal açıdan da dengeli bireyler olarak yetişmesini sınırlamaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarıyı desteklemenin ötesinde, bireylerin yaşam boyu sürdürecekleri sosyal, mesleki ve duygusal yeterliklerin gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır. Brackett ve arkadaşları (2011), bu becerilerin bireylerin hem okul yaşamında hem de yetişkinlik dönemlerinde karşılaşacakları çeşitli sosyal ve duygusal durumlarla daha etkili biçimde başa çıkmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Bu durum sosyal-duygusal öğrenmenin eğitim sürecindeki vazgeçilmez önemini ortaya koymaktadır. Alan yazında yer alan tanımlarla paralel biçimde CASEL (2013), sosyal-duygusal öğrenmeyi birbiriyle ilişkili beş temel beceri alanından oluşan bir yapı olarak ele almaktadır. Bu yapı bireyin kendini tanımasını sağlayan öz farkındalık, duygularını ve davranışlarını düzenleyebilmesini içeren öz yönetim, başkalarının duygu ve bakış açılarını anlayabilmeyi kapsayan sosyal farkındalık, sağlıklı ilişkiler kurmaya yönelik ilişki becerileri ve sorumlu seçimler yapmayı mümkün kılan etkili karar alma becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceriler, sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme sürecindeki bütüncül rolünü ortaya koymaktadır.

CASEL (2017) tarafından geliştirilen beşli sosyal-duygusal öğrenme becerileri modeli; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerinden oluşmaktadır. Bu model, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu etkileşimleri anlamlandırmasına ve düzenlemesine yönelik temel bir çerçeve sunmaktadır. Öz farkındalık, bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını tanıması, bu unsurların başkaları üzerindeki etkilerini fark edebilmesi ve kişisel yeterliklerini gerçekçi biçimde değerlendirebilmesi anlamına gelmektedir. Bu beceri bireyin kendini tanıma sürecini güçlendirerek güçlü yönlerini ve gelişime açık alanlarını ayırt edebilmesine olanak tanır (CASEL, 2017). Bununla birlikte öz farkındalık, yalnızca bireyin kendisine yönelik farkındalığını değil, aynı zamanda başkalarının duygularını ve güçlü yönlerini tanıyabilme becerisini de içermektedir (Elias, 2003). Bu yönüyle öz farkındalık, sosyal etkileşimlerin temelini oluşturan önemli bir sosyal-duygusal beceri olarak değerlendirilmektedir. Öz farkındalık becerisi, bireyin kişisel ve sosyal kimliklerini bütünleştirebilmesini, sahip olduğu kişisel, kültürel ve dilsel kaynakların farkına varmasını ve duygularını tanıyabilmesini kapsamaktadır. Ayrıca dürüstlük ve bütünlük sergileme, duygular, değerler ve düşünceler arasında ilişki kurabilme, önyargı ve kalıp yargıların farkında olma gibi tutumları da içermektedir. Öz yeterlik duygusunun geliştirilmesi, gelişim odaklı bir bakış açısının benimsenmesi ve ilgi alanları ile yaşam amacının şekillendirilmesi de öz farkındalık kapsamında değerlendirilen önemli boyutlar arasında yer almaktadır (CASEL, 2020; Göl-Güven, 2021). Bu çerçevede öz farkındalık, bireyin duygu ve düşünceleri-

nin bilincine varması ve bu içsel süreçlerin davranışları üzerindeki etkilerini anlayabilmesi becerisi olarak tanımlanabilir. Bu becerinin gelişimi, bireyin hem akademik hem de sosyal yaşamında daha bilinçli ve dengeli davranışlar sergilemesine katkı sağlamaktadır.

Öz yönetim, bireyin farklı durumlar karşısında ortaya çıkan duygu, düşünce ve davranışlarını bilinçli ve etkili bir biçimde düzenleyebilmesini ifade eden temel bir sosyal-duygusal öğrenme becerisidir. Bu beceri, bireyin duygularını kontrol edebilmesini, stresli durumlarla başa çıkabilmesini ve belirlediği kısa ve uzun vadeli hedeflere ulaşabilmek için kendini motive edebilmesini kapsamaktadır. Öz yönetim becerilerinin gelişimi, bireyin duygusal dengesini koruyarak zorlu yaşam koşullarını daha etkili biçimde yönetmesine olanak tanımaktadır (Duckworth ve Gross, 2014). Alan yazında öz yönetimin stresle başa çıkma, engelleyici durumlarla mücadele etme ve duyguların uygun biçimde ifade edilmesini de içerdiği belirtilmektedir (Denham ve Brown, 2010). Kısacası öz yönetim, bireyin hem içsel süreçlerini hem de çevresel talepleri dengeli biçimde yönetebilmesini sağlayan bütüncül bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. CASEL (2020) ve Göl-Güven'e (2021) göre öz yönetim becerisi bireyin duygularını düzenleyebilme, stresle başa çıkmaya yönelik etkili stratejiler geliştirme ve uygulama, öz disiplin ve öz motivasyon sergileme gibi tutumları kapsamaktadır. Kişisel ve toplumsal hedefler belirleme, planlama ve organizasyon becerilerini kullanma, girişimcilik cesareti gösterme ve kişisel sorumluluk üstlenme de öz yönetim becerisi kapsamında değerlendirilen önemli boyutlar arasında yer almaktadır. Bu kapsamda öz yönetim, bireyin davranışlarını amaçları doğrultusunda yönlendirebilmesini ve karşılaştığı güçlükler karşısında daha dirençli ve dengeli bir tutum sergileyebilmesini destekleyen temel bir sosyal-duygusal öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır.

Sosyal farkındalık, bireyin farklı kültürel, sosyal ve yaşam deneyimlerine sahip diğer bireylerin duygu, düşünce ve bakış açılarını anlayabilmesini ve bu farklılıklar karşısında empati geliştirebilmesini ifade eden bir sosyal-duygusal öğrenme becerisidir. Sosyal farkındalık, empati kurma ve toplumsal normlara uygun davranma becerilerini kapsayarak bireyin başkalarıyla olumlu ve etkili ilişkiler geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Weissberg vd., 2015). Alan yazında sosyal farkındalığın, bireyin davranışlarının temelinde yer alan sosyal ve etik normları kavramasını, aile, okul ve toplum bağlamında var olan kaynaklara değer vermesini ve bu kaynakları desteklemesini de içerdiği belirtilmektedir (Göl-Güven, 2020). CASEL (2020) ve Göl-Güven'e (2021) göre sosyal farkındalık becerisi başkalarının bakış açılarını dikkate alabilme, onların güçlü yönlerini tanıyabilme, empati ve şefkat gösterebilme gibi tutumları kapsamaktadır. Bunun yanı sıra bireyin, başkalarının duygularına karşı duyarlılık geliştirmesi, minnettarlık duygusunu anlayıp ifade edebilmesi, adil olmayanlar da dâhil olmak üzere farklı sosyal normların farkına varması ve

içinde bulunulan durumun beklenti ve olanaklarını değerlendirebilmesi de sosyal farkındalık kapsamında ele alınmaktadır. Ayrıca davranışlar üzerinde kurumların ve toplumsal sistemlerin etkisini kavrayabilme yetisi de bu beceri alanının önemli boyutlarından biridir. Bu bağlamda sosyal farkındalık, bireyin farklılıklara saygı duyan, empati temelli ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş bir tutum sergilemesini destekleyen temel bir sosyal-duygusal öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

İlişki kurma becerisi bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler oluşturabilmesi, bu ilişkileri sürdürebilmesi ve hem bireysel hem de grup temelli etkileşimlere değer verebilmesiyle ilişkilidir. Bireyin sosyal çevresiyle kurduğu bağların niteliğini belirleyen bu beceri temel sosyal-duygusal öğrenme alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda olumlu ve etkili sosyal bağlar geliştirme, bu bağları zaman içerisinde devam ettirme ve ortaya çıkan çatışmaları yapıcı yollarla çözebilme yeterliklerini kapsamaktadır. Aktif dinleme, karşılıklı anlayışa dayalı ortak çözümler üretme ve diyalog temelli etkili iletişim kurma bu becerinin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Zins ve Elias, 2007). Alanyazın incelendiğinde ilişki kurma becerilerinin bireyin farklı kültürel yapılara duyarlılık göstermesini, takım çalışması ve iş birliğine dayalı problem çözme süreçlerine katılmasını ve grup içinde gerektiğinde liderlik rolü üstlenmesini desteklediği belirtilmektedir. Ayrıca bireyin olumsuz sosyal baskılara karşı direnç geliştirmesi, ihtiyaç duyduğunda yardım istemesi ya da başkalarına destek sunabilmesi ve başkalarının haklarını savunabilmesi de ilişki kurma becerisi kapsamında ele alınmaktadır (CASEL, 2020; Göl-Güven, 2021). Bu beceri bireyin stresle başa çıkabilmesini, karşılaştığı engeller karşısında uygun tepkiler geliştirebilmesini ve duygularını sosyal bağlamlara uygun biçimde ifade edebilmesini içerir (Denham ve Brown, 2010). Bu yönüyle ilişki kurma, bireyin hem kişiler arası ilişkilerinde hem de toplumsal yaşamında daha sağlıklı ve sürdürülebilir etkileşimler geliştirmesine katkı sağlayan önemli bir sosyal-duygusal öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

Sorumlu karar verme becerisi bireyin kendi davranışlarını ve bu davranışların olası sonuçlarını etik ilkeler, güvenlik kaygıları, toplumsal normlar ve hem kendisinin hem de başkalarının iyilik hâli doğrultusunda değerlendirebilmesini ifade eden bir sosyal-duygusal öğrenme becerisidir. Bireyin farklı eylem seçeneklerini gerçekçi biçimde analiz ederek sosyal etkileşimlerde uygun ve sorumlu tercihlerde bulunmasını desteklemektedir. Etkili karar verme becerisi bireylerin bireysel ve toplumsal bağlamda daha bilinçli davranmalarına katkı sağlar (CASEL, 2017). Araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve sınıf içi davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Payton vd., 2000; Denham ve Brown, 2010). Bu becerilerin geliştirilmesi, sınıf ortamında istenmeyen davranışların azalmasına katkı sağlamakta ve daha düzenli, güvenli

ve destekleyici bir sınıf ikliminin oluşmasına olanak tanımaktadır (Cohen, 1999). Bu yönüyle etkili karar verme, okul ortamında olumlu davranışların yerleşmesinde önemli bir işleve sahiptir. CASEL (2020) ve Göl-Güven'e (2021) göre sorumlu karar verme becerisi bireyin merak duygusunu ve açık fikirli tutumunu koruyarak bilgi, veri ve olguları analiz etmesini, bu doğrultuda akılcı ve eleştirel yargılara ulaşmasını kapsamaktadır. Ayrıca bireyin kişisel ve toplumsal sorunlara yönelik çözüm üretmesi, davranışlarının kısa ve uzun vadeli sonuçlarını öngörebilmesi ve eleştirel düşünme becerilerini okul içinde ve dışında nasıl kullanabileceğini fark etmesi de bu beceri alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Ayrıca bireyin, kendi rolünü kişisel, ailesel ve toplumsal iyilik hâlini destekleyecek biçimde sorgulaması ve alınan kararların bireysel, kişilerarası, topluluk ve kurumsal düzeydeki etkilerini değerlendirebilmesi, etkili karar verme becerisinin önemli boyutları arasında yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde çocukların sınıf kurallarına uyum göstermelerinin ve saldırganlık gibi yıkıcı davranışlardan uzak durmalarının, sorumlu karar verme becerisinin günlük yaşamda daha kolay uygulanmasını desteklediği belirtilmektedir (Denham ve Brown, 2010). Bununla birlikte Durlak ve arkadaşları (2011), sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu alandaki mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve sosyal-duygusal yeterlik düzeylerinin artırılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin eğitim ortamlarında sistemli ve bilinçli biçimde ele alınması öğrencilerin kendilerini tanıyan, duygularını düzenleyebilen, başkalarının bakış açılarına saygı duyan ve sorumlu kararlar alabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin yaşam boyu karşılaşacakları sosyal, mesleki ve duygusal durumlarla daha etkili biçimde başa çıkabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda sosyal-duygusal öğrenme, bireysel gelişimi desteklemenin yanı sıra toplumsal uyum ve refahın güçlendirilmesinde de önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim sistemlerinde sosyal-duygusal öğrenmeye yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sınırlayabilmektedir. Bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu alandaki mesleki yeterliklerinin desteklenmesi ve okul temelli uygulamaların güçlendirilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak sosyal-duygusal öğrenme, çağdaş eğitim anlayışının vazgeçilmez bir bileşeni olarak, akademik başarının yanı sıra sağlıklı, dengeli ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinde temel bir işlev üstlenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Cohen, J. (1999). Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue içinde *Educating minds and hearts* (ed. Jonathan Cohen). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. I. J. (Ed.) içinde, *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (s. 3-29). New York: Teacher College Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> adresinden erişildi.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2003). Safe and sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. [http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A\\_Safe\\_&\\_Sound.pdf](http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A_Safe_&_Sound.pdf) adresinden 01.01.2026 tarihinde edinilmiştir.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Diekstra, R.F.W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. in *social and emotional education: an international analysis*. Santander, Spain: Fundación Marcelino Botin.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*, Brussels: International Academy of Education.
- Esen Aygün, H. & Şahin Taşkın, Ç. (2016) Öğretmen adaylarının gözüyle sosyaldü-

- gusal öğrenmenin önemi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016; 12(1). <https://doi.org/10.17860/efd.99868>
- Göl-Güven, M. (Ed.). (2021). Çocuklukta sosyal duygusal öğrenme. Yeni İnsan Yayını.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L. & Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, American Psychological Association, 58(6/7), 466.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Gündeş, B. (2021). Sdö Mesleki Beceri Geliştirme Programları. Mine Göl-Güven (Ed.), Çocuklukta Sosyal Duygusal Öğrenme içinde (s. 235-260). İstanbul: Yeni insan.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Zins, J. E. ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. Ve Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>



**ÇOCUK DERGİCİLİĞİNDE YENİ BİR YÖNELİŞ:  
POSTER DERGİ**

“ ”

*Elif AYDIN<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Doç. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6027-4431

Temelde konuşma, dinleme, yazma, okuma olmak üzere dört temel ana dili becerisi üzerine oturtulan çocuk edebiyatı üç yaş ve ergenlik çağı arasındaki çocukların bilişsel dünyasını sözlü ve yazılı sanat ürünleriyle besleyen etkinlikler alanıdır (Güleryüz, 2002, s.35).

Çocukların okumaya özendirilmelerinde, kültürel ve yazınsal beğenilerinin oluşmasında çocuk dergilerinin önemli bir yeri vardır. Özellikle çocukların güncel olaylarla ilgilenmelerini ve günlük olarak okumalarını sağlama da kullanılabilir en etkili araç gereç kuşkusuz çocuk gazete ve dergileridir (Kıbrıs, 2010, s.361).

Türk Edebiyatında gazete ve dergicilik alanında ilk çalışmalar pek çok alanda yeniliklerin gerçekleştiği Tanzimat Dönemi'nde olmuştur (Bayram, 2005). Edebiyatımızda ilk defa Tanzimat Dönemi'nde örneklerinin ortaya çıkmasıyla birlikte çocuk edebiyatına “çocuk dergileri” olarak yeni bir kol eklenmiş ve böylece çocuk edebiyatı ürünleri çeşitlenmiştir. Çocuklar için oluşturulan edebî mahsuller içerisinde en renkli en eğlenceli ve en ilgiyle takip edilen çocuk dergileri çocuklara salt bilgiyi öğretenden konumundan çıkmış; eğlendirirken öğreten hoş vakit geçirmelerini sağlayan bir materyal olarak çocuklar tarafından severek takip edilir hâle gelmiştir (Kuzu, 2023).

İlk çocuk dergisi olarak kabul edilen *Mümeyyiz* 1869 yılında çıkarılmıştır (Bayram, 2005). 1869 yılında aynı adlı siyasal bir gazetenin eki olarak *Çocuklar İçin Mümeyyiz* adı altında çıkarılan bu ilk dergi, çocuk dünyasını ilgilendiren konuları değişik yazı türlerine (bilmece, tefrika vb.) yer vermiştir (Kıbrıs, 2010, s.366). *Mümeyyiz*'in ardından hem kadın hem çocuklara hitap eden Selanik'te yayınlanan *Hazine-i Etfal* dergisi gelir (Yalçın ve Aytaş, 2003, s.238). 1875 yılında aynı adı taşıyan gazetenin haftalık eki olarak yayınladığı *Sadakat*, Tanzimat Dönemi'nin diğer bir çocuk dergisidir. Yedinci sayıdan itibaren *Etfal* adıyla devam etmiştir (Yılar ve Celepoğlu, 2013, s. 49). *Bahçe Dergisi*, *Çocuklarla Kıraat*, *Çocuklarla Arkadaş Dergisi*, *Çocuklara Rehber*, *Çocuk Bahçesi* sonraki yıllarda çıkan gazete ve dergilere örnek gösterilebilir. 1908'den sonra çocuk dergilerinin sayısında önemli bir artış görülmüştür (Kıbrıs, 2010, s.366).Toplam elli farklı çocuk dergisinin yayımlandığı Cumhuriyet öncesinde bu dergiler yalnızca Türk çocuk edebiyatının temelini atmakla kalmamış, hem çocukların eğlence ihtiyacını karşılamış hem de Türk aydın ve edebiyatçıları arasında çocuk edebiyatının önemi ve gerekliliği konusunda bir bilinç oluşmasını sağlamıştır (Arslan vd., 2016, s. 52).

*Kırmızıfare*, *Ebe/Sobe*, *Okyanus*, *Bilim Çocuk Dergisi*, *Meraklı Minik*, *Öncü Çocuk Dergisi*, *Bilim ve Teknik*, *TRT Çocuk Dergisi*, *Çoluk Çocuk*, *Atlas Dergisi*, *Doğan Kardeş* Türkiye'de çıkan dergilerden bazılarıdır (Güleryüz, 2013). Cumhuriyet döneminin en uzun soluklu dergisi Yapı Kredi Bankası'nın desteğiyle yayın yaşamına atılan *Doğan Kardeş* olmuştur (Kıbrıs, 2010, s.367).

Çocuk dergileri, çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla yaşları ve gelişimleri doğrultusunda ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bilgilerin, eğlenmelerini amaçlayan bulmacaların, edebî zevklerini geliştirecek metinlerin yer aldığı süreli yayınlardır (Yıldız ve Karaca, 2020, s.457). Çocuk dergilerinin en önemli özellikleri bir hafta, on beş gün veya bir aylık sürelerle çocukları ilgilendiren güncel haber, olay veya bilimsel gelişmeleri yansıtan iletişim araçları olmasıdır (Yılar ve Celepoğlu, 2013, s.46; Yalçın ve Aytaş, 2003, s.236). Çocuk dergileri, diğer edebiyat ürünleri gibi tek boyutlu olmayan, edebiyatın birçok türünün, habercilik teknolojisinin ve iletişimin göz önünde bulundurulduğu çocuk edebiyatı ürünleridir (Yalçın ve Aytaş, 2003, s. 236). Çocuk edebiyatında çocuklar için ayrı bilim, edebiyat, doğa, oyun, eğitim dergileri çıkarmak yerine bunların hepsinin bir arada yapıldığı bir dergicilik anlayışı hakimdir (Güleryüz, 2013, s.250). Çocuklar adına üretilen nitelikli yayınlar çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını aralayan etkili birer uyaran olmalıdır. Çocuklara, yazınsal metinlerin ve resmin iletilerini tanıma ve anlamaya dayalı bilişsel ve duyuşsal boyutlu davranışlarını uygulayabileceği, oynayabileceği olanaklar sunulmalıdır (Sever, 2013, s.19).

Çocukların bilgi ve kültür seviyelerinin yükselmesine yardımcı olan, toplumsal hayat ve okul arasında köprü kuran aynı zamanda çocuğun bilgi ve yeteneklerini kendi hazırladığı çalışmalarıyla gösterebileceği bir yer vazifesi gören çocuk dergilerinin (Uzuner Yurt, 2016, s.75) taşınması gereken belli başlı özellikleri Sarıyüce (2012a, 325) şöyle sıralamaktadır:

-Yayın belli ölçüde çizgi romana yer vermeli, tümüyle foto romanla donatılmamalı.

-Yayınlarda yer alacak yazılar bugünün diliyle yazılmış olmalı, çağdaş anlayışa uygun düşmelidir.

-Çocukların değişik ilgileri, hobileri, uğraşlarına yer vermelidir.

-Güncel olaylar, çocukların ilgisine göre seçilmeli.

-Eğlence köşeleri olmalı. Bunlar çocuğun düşünme, araştırma yeteneklerini geliştirmeye yaramalıdır.

Çocuk edebiyatının bir kolu olan dergiler günümüzde teknolojinin de gelişmesi ve dijitalleşme sürecinde oyun ve videolarla desteklenen interaktif dijital çocuk dergisi ve poster dergi versiyonlarının da çıkmasıyla oldukça çeşitlenmiştir. Çocuklar için çıkarılan poster dergi kavramıyla çocuk dergilerinin ek olarak verdiği poster kastedilmemektedir. Çocuk edebiyatında yeni bir eğilim olarak ortaya çıkan ve üzerinde pek fazla durulmayan çocuk edebiyatı materyallerinden/araçlarından biri de poster dergilerdir.

Poster, bir konuya dikkat çekmek, konu hakkında fikir vermek için hazırlanmış resim veya resimli yazılardır (Yıldız ve Karaca, 2020, s.474). Poster

dergi ise, bir dergide yer alan bütün bilgi ve etkinliklerin bir poster görünümünde bir sayfaya sığacak şekilde oluşturulduğu aynı zamanda diğer dergilerde ek olarak verilen ayrı posterleri (fotoğraf, etkinlik, oyun kartı, takvim) de olan, periyodik sürelerle çıkarılan müstakil bir dergidir. Bu çalışmada incelenecek ve söz edilecek poster dergiden ek olarak verilen poster değil, tek başına bir dergi olan poster dergi anlaşılmalıdır.

Alan yazın taramasında çocuk dergileri ile ilgili yapılan çalışmaların dergi, e-dergi ve dijital dergi üzerine olduğu görülür. Yıldız ve Karaca (2020) *Araştırmacı Çocuk, Bilim Çocuk, Bilge Çocuk, Kafa Çocuk ve Bilim, Mavi Kırilangıç* dergilerini biçimsel ve içerik özellikleri bakımından inceledikleri çalışmalarında derginin hedef kitleye uygun olarak hazırlandığını ortaya koymuşlardır. Metin bölümünden sonra dergilerde en fazla yer alan bölümün etkinlik bölümü olduğunu tespit etmişlerdir. Dergilerin metin ağırlıklı olduğunu fakat etkinliklerin de yadsınamayacak kadar çok olduğu sonucuna varmışlardır.

Tanrikulu (2020) çalışmasında 34 farklı çocuk dergisi incelemiştir. Araştırma sonucunda; dergi içeriklerinin büyük bir bölümünün farklı yazı türlerine ait metinlerden oluştuğu, dergilerde zekâ oyunları, etkinlikler, okuyucu köşesi, afiş ve poster gibi farklı türde bölümlerin yer aldığı, bu içeriklerin Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi dersi ve seçmeli derslerle ilişkilendirilebileceğini görmüştür. Dergilerde en fazla işlenen yazı türünün bilgilendirici yazılara ait olduğunu ifade etmiştir.

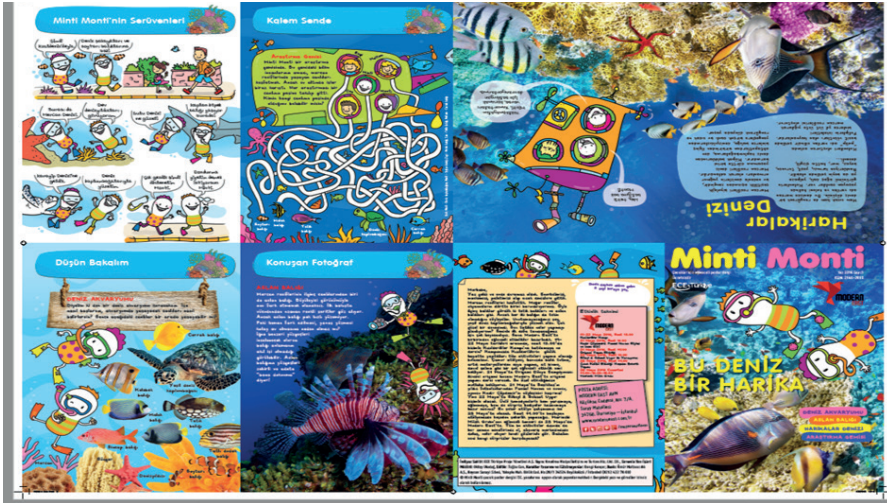
Tunagür (2021) tarafından *TSE Öncü Çocuk Dergisi*'nin son üç yılda yayımlanan sayıları çocuk edebiyatı ölçütleri kapsamında içerik ve biçimi kapsayan birtakım kriterler doğrultusunda incelenmiş ve çocuk edebiyatı ilkeleri ve ölçütlerine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan ve Arıcı (2024) *TRT Çocuk Dergisi*'ni estetik ölçütler bakımından incelemiş ve derginin istenen ölçütleri taşıdığını belirtmişlerdir. Demirel vd. (2018), *Bilim Çocuk* adlı e-derginin biçim ve içerik açısından çocuğa göre olduğunu ifade etmişlerdir. Aydın (2023) dijital çocuk dergisini içerik olarak çocuk edebiyatının hedefleri doğrultusunda incelediği çalışmasında derginin yenilikçi, interaktif özelliklerini öne çıkararak çocuk edebiyatındaki yerini ortaya koymuştur.

Çocuk dergileri; içerik ve biçimsel özellikleri, estetik ölçütler, çocuk edebiyatının amaçları, çocuğa görelilik gibi birçok yönden incelenmiştir. Literatürde süreli yayınlarla ilgili yapılan çalışmalarda çocuk poster dergileri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada incelenen çocuklar için ücretsiz poster dergi olan “Minti Monti” 2011 yılından 2022 yılını da kapsayan bir süreçte –Covid pandemisi nedeniyle yapılamayan 2021 yılı hariç tam 11 yıl süreyle çocuk okuyuculara poster dergi olarak sunulmuştur. 2016,

2017, 2018, 2019 ve 2020 yıllarında dergiye aynı zamanda dijital özellik de eklenerek dergi, dijital dergiye dönüştürülmüştür. Minti Monti çocuk poster dergisi 2016 İlkbahar, Yaz, Sonbahar sayılarını; 2017 yılında İlkbahar, Yaz ve Kış sayılarını İngilizce poster dergi olarak da yayınlamıştır.

### Minti Monti Çocuk Poster Dergisi

Belirli sayıları dijital dergi olarak da çıkarılan Minti Monti poster dergisi, 7-10 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden, dört mevsim çıkarılması planlanan, bir sayfası poster eki, bir sayfa derginin kendisi olmak üzere 2 sayfadan oluşan bir poster dergidir. İmtiyaz sahibi ECE Türkiye Proje Yönetimi Anonim Şirketi, yayınlayan ise OmaOma Medya İletişim ve Turizm Hizmetleri Limited Şirkettir. Sorumlu yazı işleri müdürü, Oktay Uludağ, editör ise Tuğba Can'dır. Karakter tasarımı ve illüstrasyonlar, Bengi Genç'er'e aittir. Minti Monti Çocuk Poster Dergisi, ilk defa 2011 yılından 2022'ye kadar 2018 yılında özel sayıyla birlikte toplam 39 sayı poster dergi olarak yayınlanmıştır. İlkbahar, yaz, sonbahar, kış olmak üzere yılda dört sayı olarak çıkarılması planlanmıştır. Ayrıca dergi boyama kitapları ve oyun kartları da dağıtmıştır. Belirli alışveriş merkezlerinin çocuklara armağanı olarak ücretsiz dağıtılan bu dergide her sayıda alışveriş merkezindeki etkinlik tarihleri verilerek okuyucu alışveriş merkezine yönlendirilmektedir.





Resim 1 ve Resim 2: Minti Monti Çocuk Poster Dergisi ve Posteri (2015 Yaz sayısı)

Bu çalışmada; çocuk dergiciliğinde yeni bir eğilim olarak ortaya çıkan normal bir dergide olması gereken bilgilendirici yazılar, etkinlik, oyun, kapak, dergi künyesi vs. bütün bölümleri bir poster görünümünde tek bir sayfada sunan ve ayrıca ikinci bir sayfada poster eki olarak ayrı bir poster de veren çocuk poster dergisi “Minti Monti” doküman kabul edilmiş ve “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntem” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187) olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. Derginin tüm sayıları (39 sayı) incelendiğinden derginin içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünüldüğünden dergi içeriği tabloya aktarılarak da verilmiştir. Çocuk edebiyatının dergicilik kolunda yeni bir yöneliş olarak beliren poster dergi belirlenen ölçütler (eğitim hedefi, tema, metin türleri, etkinlik, dil-üslup,) bakımından betimsel analiz yapılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## BULGULAR

Derginin içeriği aynı zamanda derginin adı olan iki çizgi karakteri (Minti ve Monti) ile şekillendirilmiştir. Minti Monti çizgi karakterleri derginin her bölümüne dâhil edilir. Örneğin 2014 Kış Kızak Keyfi temasında kapak fotoğrafında bir çocuk kızığın içinde oturmuş Minti Monti ikilisini çekmektedir.



Dergide birinci bölüm, her sayıda belirlenen belli bir tema üzerine oluşturulan maceraların konuşma baloncukları içinde anlatıldığı “Minti Monti’nin Serüvenleri” ile okuyucu derginin konularına, neyle ilgili olduğuna hazırlanır. 2. bölümde o sayıyla ilgili etkinlik, deney ve oyunlara yer verilir. 3.bölümde derginin teması “Bilgi Köşesi” adlı bilgilendirici bir metinle açıklanır. “Bilgi Köşesi” her sayfada tersten verilir. Bilgilendirici metinden sonra yine o sayı hakkında kelimelerin, terimlerin öğretildiği, etkinliklerin yer aldığı “Kalem Sende” adlı etkinlik köşesi gelir. Etkinliklerde sorulan soruların cevapları aynı sayfanın altında tersten verilir. Temaya ait özel bir fotoğrafla bilgi verilmeye devam edilen bölüm ise “Konuşan Fotoğraf” adlı kısımdır. Dergideki bilgilerin özetlendiği, okuyucuyla iletişim kurulmak için adres bilgilerinin yer aldığı, dergiye sponsor olan alışveriş merkezindeki aktivitelerin tarihinin verildiği, gelecek sayıdan bahsedildiği ve kapak resminin yer aldığı kapak olarak adlandırılan kısım ise derginin sağ alt köşesinde yer alır. Kapak kısmında her sayıda verilen bilgiler özetlenir, okuyucu alışveriş merkezindeki etkinliklere davet edilir, o sayıda ele alınan konu ile ilgili sorular sorulur ve okuyucunun cevapları dergiye e posta ya da mektupla göndermesi istenir. Gelecek sayıda hangi temanın ele alınacağı verilerek okuyucuda heyecan uyandırılır.

Dergi, çizgi öykü, iki farklı yerde yer alan etkinlik, bilgilendirici metin, fotoğrafla temaya ait özel bilgilerin verildiği bölüm ve kapak kısmı ile 6 bölü-

me ayrılmıştır. Ayrıca her sayıda bir poster eki bulunmaktadır. Tabloda derginin çıkarılan bütün sayıları ve içerikleri yer alır.

Tablo 1. Derginin bölümleri ve içeriği

Yıl Dönem Tema	Minti Montinin Serüvenleri	Etkinlik, deney ve oyun	Bilgi köşesi	Konuşan fotoğraf	Kapak	Poster eki
2011 İlkbahar-Kedi ve köpekler	Minti Monti köpekle oynar.	Balon tenisi ve balon gemisi oyunlarını hazırlama ve oynama. / Sudoku oyunu	Kedi ve köpeklerle ilgili bilgi	Kedilerin hangi oyunları oynadığını sorma	Kedi ve köpek fotoğrafı İstanbul Beylikdüzü Migros AVM	Kedi ve köpek fotoğrafı
2011 Yaz - Deniz canlıları	Minti Monti deniz kenarında	Korsancılık oynama ve su altı gözlem aracı yapma/ Resimdeki tuhafıkları bulma oyunu	Dalış ve su altı üzerine açıklayıcı bir metin	Kumdan kale yapımının püf noktaları	Dalış yapan çocuk fotoğrafı Antalya Migros AVM	Dikenli balon balığı
2011 Sonbahar-Kuşlar	Minti Monti Kuş Okulunda	Kuş yemliği ve kuş evi yapma/ Silüetlerden kuşları tanıma oyunu	Kuş gözleminin anlatan yazı	Sümsük kuşları hakkında bilgi	Kuş gözlemcisi fotoğrafı. İstanbul MetroCity AVM	Kuş fotoğrafları posterleri
2011 Kış - Kutup ayıları	"Minti Monti Kuzey Kutbunda"	Kutup ayısı maskesi yapma ve inuksuk etkinliği/Kelime bulma ve resimdeki balıkçıyı bulma oyunu	Kuzey Kutbu ve kutup ayısı hakkında bilgi	Küresel ısınma konusuna dikkat çeken fotoğraf	Kutup ayısı fotoğrafı. Antalya Migros AVM	2012 Takvimi
2012 İlkbahar-Uçurtmalar	Minti Monti Uçurtma Uçuruyor	Uçurtma yapımı/ Anahtar sözcük bulma oyunu	Uçurtmanın tarihçesi.	Rüzgârdan yararlanılarak neler yapılacağını düşünme	Uçurtma uçuran çocuk fotoğrafı. ANKAmall Alishveriş Merkezi	Rüzgârı anlatan poster
2012 Yaz-Uzay	Minti Monti Uzayda	Uzay aracı tasarlama ve yapma/ Aya yolculuğu hayal ederek günlük tutma	Uzayın tarihçesi	Karadelik fotoğrafı üzerine düşünme	Astronot fotoğrafı İstanbul MetroCity AVM	Güneş Sistemi'nin fotoğrafı
2012 Sonbahar-Tilki	Minti Monti Tilki Oldu	Okula hazırlık etkinlikleri/ Kelime tamamlama	Tilkiler hakkında bilgi	Ormanların tilkiler için önemini anlama	Yavru tilki fotoğrafı ANKAmall Alishveriş Merkezi	Haftalık Ders Programı
2013 Kış-Taşıtlar	Minti Monti kendi taşıtlarını yapar.	Yarı arabası tasarlama/ Doğru-Yanlış etkinliği	yok	Dünyanın en gelişmiş uzay aracı hakkında bilgi	Minti Monti'nin yolculuk fotoğrafı İstanbul MetroCity AVM	Taşıtlardan oluşan 2013 Takvimi
2013 İlkbahar-Orangutan	Minti Monti spor yapar.	Kavanoz doldurma etkinliği/Kelime tamamlama oyunu	Orangutanlar hakkında bilgi	Kaya tırmanışı hakkında bilgi	Orangutan fotoğrafı ANKAmall AVM	Resimli haftalık egzersiz programı
2013 Yaz-Yelkenli tekneler	Minti Monti'nin tekne gezisi	Gemici düğümü yapma/ Kelime bulma	Yelkenli tekneler hakkında bilgi	Bardak deneyi ile yüzmeye olayı	Minti Monti yelkenli teknede Eskişehir Espark AVM	Tekne ve gemi posterleri

2013 Sonbahar- Bukalemun	Minti Monti'nin saklambaç oyunu	Kartondan okul çantası yapma/ bilmece sorma	Bukalemun-lar hakkında bilgi	Madagaskar haritası ve endemik türleri	Bukalemun fotoğrafı Antalya Migros AVM	Haftalık ders programı
2014 Kış- Kızak keyfi	Minti Monti kızak kaydığı, kar oynadığı çizgi öykü	Yeni yıl kartı hazırlama/ Doğru-Yanlış etkinliği	Kızak kayma hakkında bilgi	"Kışın Sokak" adlı şiir	Kızak fotoğrafı İstanbul Marmara Park AVM	2014 Takvimi
2014 Kediler	Kedilerle ilgili çizgi öykü	Kedilerin vücut dilini anlatan sözcükleri eşleştirme	Kediler hakkında ayrıntılı bilgi	Kedilerle ilgili şiir yer alır.	Kedi fotoğrafı İstanbul Maltepe Park AVM	Hayvan resimleri posterleri
2014 Yaz -Böcekler	Minti Monti'nin böcekleri keşfettikleri gezi	Soru-cevap tekniğiyle yol haritası bulma/Farklı olanı bulma ve resim çizme	Böcekler hakkında bilgi	Çeşitli böcekleri görsel tanıma	Böcekleri inceleyen bir çocuk İstanbul MetroCity AVM	Böcek fotoğrafları posterleri
2014 Sonbahar- Meslekler	Minti Monti'nin meslek seçimi hakkında konuşmaları	Meslek uygunluk testi/ Meslekleri bulma ve farklı olan resmi ortaya çıkarma oyunu.	Meslekler hakkında bilgi	İlginç meslekleri görsel tanıma	Koruyucu kasklı bir çocuk fotoğrafı İstanbul MetroCity AVM	"Okula Hazırlık" adlı bir zar oyunu
2015 Kış- Kar	Minti Monti'nin seyahat planları	Hayvanları bulma etkinliği/ İki farklı resimde 7 benzerlik bulma oyunu, şiir.	Karın yağışı ile ilgili bilgi	Bir deve türü olan alpaka hakkında bilgi	Kardan adam fotoğrafı Antalya Migros AVM	2015 takvimi
2015 İlkbahar- Kızıl Panda	Minti Monti'nin dağa tırmanma serüveni	Eksik olan yürüyüş malzemesini çizme/ yol bulma oyunu	Himalayalar hakkında bilgi.	Kızıl Panda fotoğrafıyla bu hayvan hakkında bilgi	Kızıl panda fotoğrafı İstanbul Maltepe Park AVM	Poster yok.
2015 Yaz- Su altı dünyası	Minti Monti'nin deniz canlılarıyla yüzme maceraları	Deniz canlılarını bulma/ yol bulma oyunu	Mercan resifleri hakkında bilgi.	Aslan balığı hakkında bilgi	Sualtı fotoğrafı İstanbul Modern East AVM Gelecek sayı bilgisi yoktur.	Yeşil Deniz Kaplumbağası posterleri
2015 Sonbahar- Kirpi	Minti Monti'nin okul hazırlığı yaptığı çizgi öykü	Hayvan yavrularının ortak özelliklerini bulma/ Yol bulma oyunu	Kirpiler hakkında bilgi	Bir el ürünü ortaya koyma	Bir kirpi fotoğrafı İstanbul Maltepe Park AVM	A 'dan Z'ye okul posterleri
2016 Kış- Kar Leoparı	Minti Monti'nin Himalayalar'a yaptığı yolculuk	Kış uykusuna yatan hayvanları bulma/Kar leoparı maskesi yapma	Kar leoparı hakkında bilgi	Kardan adam fotoğrafı ve şiir	Kar leoparı ve kızak fotoğrafı İstanbul Beylikdüzü Migros AVM	Ayların özelliklerini gösteren 2016 Takvimi
2016 İlkbahar -Tavşan	Minti Monti'nin spor ve kır gezisi yaptığı çizgi öykü	Origami sanatıyla tavşan yapma	Tavşanlar ve baharın gelişi hakkında bilgi	Uğurböceği fotoğrafı ve minik bir şiir	Tavşan fotoğrafı ANKA mall AVM	Çeşitli spor aktivitelerini tanıtan poster
2016 Yaz- Baykuş- giller	Minti Monti'nin deniz kenarındaki oyunları	Baykuş maskesi yapımı/ soru sorma	Bir kukumav kuşunun maceralarını anlatan Hint masalı	Kukumav kuşu hakkında bilgi	Baykuş fotoğrafı İstanbul MetroCity AVM	2-4 kişilik zarla oynanan "İp ve Merdiven Oyunu"

2016 Sonbahar -Dinozorlar	Minti Monti'nin dinozorlar çağında yaşadıklarını hayal ettikleri bir çizgi öykü	Dinozor kartları ile eşleştirme ve hafıza oyunu/Yapboz etkinliği, dinozorun parçalarını bulma	Dinozorlar hakkında bilgi	Paleontolog hakkında bilgi	Oyuncak dinozorla oyun fotoğrafı ANKA mall AVM	"Doğa Tarihi Müzesi" resmi
2017 Kış- Penguenler	Minti Monti'nin kutup gezisi maceraları	Penguen şeklinde kitap ayırıcı yapımı/Birbirine yakın penguen türlerini bulma	Penguenler hakkında bilgi	Fotoğrafla yavruların beslenmesi hakkında bilgi	Penguen fotoğrafları ANKA mall AVM	Çeşitli hayvan figürleriyle süslenmiş 2017 Takvimi
2017 İlkbahar- Tembel hayvan ve yağmur ormanları	Minti Monti'nin yağmur ormanları gezisini	Evdeki kâğıt ve kartonlardan yarasa yapımı/ Yağmur ormanlarında yaşayan hayvanları bulma	Tembel hayvan ile ilgili bilgi, Panama haritası	Panama ve Kolombiya'nın yerli halkı Kunalar hakkında bilgi	Tembel hayvan fotoğrafı İstanbul Maltepe Park AVM	Yerlilerin de bulunduğu yağmur ormanları fotoğrafı
2017 Yaz- Köpekler	Minti Monti'nin yaz eğlenceleri	Yiyeceklerden hayvan şeklinde bir tabak hazırlama/ Köpeklerin sevdiği oyunları bulma	Köpekler hakkında bilgi	Köpeklerin cankurtaran özelliği	Köpek fotoğrafı ANKA mall AVM	Kedi ve köpek fotoğrafı
2017 Sonbahar- Kediler	Minti Monti'nin sonbahar eğlencesi	Yaprak koleksiyonu yapma/Fotoğraflara bakarak sonbahar mevsiminin özelliklerini bulma	Kediler hakkında bilgi	Fotoğrafçılık sanatı ve sonbahar fotoğrafları çekme	Kedi fotoğrafı ANKA mall AVM	Okula hazırlanmaya yardımcı öneriler posteri
2018 Kış- Kızılgerdan	Minti Monti'nin kar eğlencesi planladıkları çizgi öykü	Yeni yıl süsü yapma/ Fotoğraflara bakarak hangi hayvanın kış uykusuna yattığını bulma	"Kızılgerdan ve Kardan Adam" masalı	Kızılgerdan kuşu hakkında bilgi	Kardan adam fotoğrafı ANKA mall AVM	Her aydaki farklı hayvan figürleriyle 2018 Takvimi
2018 İlkbahar- Yeşilbaş ördek	Minti Monti'nin göl gezisi	Doğal malzemelerle kuşlu el işi yapımı/ Kuşların sulak alanlarda yaşamalarının sebebini sorma	Yeşilbaş ördekler ile ilgili bilgi	Yavru ördek fotoğrafı ve şiir	Ördek fotoğrafı Antalya Migros AVM	A'dan Z'ye Bahar Posteri
2018 Yaz- Koala	Minti Monti'nin yaz eğlencesi	Meyve resimlerini keserek meyve şöleni hazırlama/ Avustralya'da yaşayan ilginç canlıların başka yerde görülmemesinin nedenini sorma	Koalalar hakkında bilgi	Kakadu Milli Parkı ile ilgili bilgi	Koala fotoğrafı Antalya Migros AVM	Meyve ağaçları posteri
2018 Sonbahar- Bozayı	Minti Monti'nin sonbahar eğlencesi	Yaprak boyama etkinliği/ Kuşların göç sırasında yollarını nasıl bulduklarını sorma	Bozayı hakkında bilgi	Sığırcık kuşu hakkında bilgi	Bozayı fotoğrafı ANKA mall AVM	Yaprak fotoğrafları posteri
2019 Kış- Sincaplar	Minti Monti'nin kış eğlencesi	Karton ve kâğıttan kardan adam ve geyik yapımı/ Arktika'da yaşamayan hayvanları bulma	Sincaplar hakkında bilgi	Norveç'in balıkçı kasabası hakkında bilgi	Sincap fotoğrafı Antalya Migros AVM	2019 Takvimi
2019 İlkbahar- Kelebek	Minti Monti'nin bahar eğlencesi	Kelebeğin yaşam evrelerini anlatan bir tabak hazırlama/ Böcekleri eklembacaklılardan ayıran özelliği sorma	Kelebekler hakkında bilgi	Arjantin'deki Iguaza Milli Parkı hakkında bilgi	"Çayır esmeri" fotoğrafı Eskişehir Espark AVM	Kelebek fotoğrafları posteri
2019 Yaz- Bahri	Minti Monti'nin yaz eğlencesini anlatan çizgi öykü	Ev yapımı limonata hazırlama/ Doğa yürüyüşünde kullanılmayan ekipmanları bulma	Bahriler hakkında bilgi	Fotoğrafıyla birlikte, Gelidonya Feneri ile ilgili bilgi	Bahri fotoğrafı Espark AVM	Yaz meyveleri posteri

2019 Sonbahar-Yaban Keçisi	Minti Monti'nin sonbahar üzerine sohbetleri	Kavanozdan kalemlik yapma/ Dağlarda yaşamayan hayvanları bulma	Yaban keçileri hakkında bilgi	Dağ köyleri hakkında bilgi	Yaban keçisi fotoğrafı Espark AVM	Sonbaharı anlatan poster
2020 Kış-Porsuk	Minti Monti'nin kış eğlencesi	Yılbaşı maskesi yapma/ Sansargil ailesinden olmayan hayvanı bulma	"Tanda Tula Diye Bir Yer" adlı porsuk masalı	"Usta Kazıcılar" porsuk hakkında bilgi	Porsuk fotoğrafı MetroCity AVM	Her bir ayın bir hayvanla eşleştirildiği 2020 Takvimi
2020 İlkbahar-Aslan	Minti Monti'nin baharı karşıladıkları çizgi öykü	Akrilik boyama etkinliği/ Afrika kıtasındaki hayvan çeşitliliğinin nedenini sorma	"O Bir Kral" Afrika aslanları hakkında bilgi	Kenya'daki yerli halk Samburuları tanıtma	Aslan fotoğrafı Espark AVM	Hayvanlar Dünyası Atlası
2022 Kış-Kar ve kızılgerdan	Minti Monti'nin kış eğlencesi	İki farklı kış resmindeki benzerlikleri bulma oyunu/ Kar yağın yerlerde yaşamayan hayvanı bulma	Karın yağması ve oluşumu hakkında bilgi	Kızılgerdan kuşu hakkında bilgi	Kardan adam fotoğrafı Antalya Migros AVM	2022 Takvimi
2018 Özel sayı-Yaban hayatı	Minti Monti'nin yaban gezisi	Taçlı Turna Masalı/ Kelime tamamlama oyunu	Yaban hayatı hakkında bilgi	Zebra fotoğrafıyla bu hayvan hakkında bilgi	Zürafa fotoğrafı Marmara Park AVM	Yaban hayvanları posterleri

### Minti Monti Çocuk Poster Dergisinin Eğitim Hedefi Nedir?

2011 İlkbahar sayısında kedi ve köpeklerle ilgili ayrıntılı bilgi vardır. Gece görüşlerinin insanınkinden 6 kat daha iyi olduğu, boylarının 7 katı yükseğe sıçrayabildikleri, koku alma duyularının 14 kat daha güçlü olduğu, günün 16 saatini uyuyarak geçirdikleri, kuyruklarının hem dengeyi korumaya hem de iletişim kurmaya yaradığı, bıyıkları sayesinde bir nesneyle aralarındaki uzaklığı anlayabildikleri ve duygularını ifade ettikleri açıklanır. Köpeklerin burunlarında 220 milyon koku alma hücrelerinin olduğu, ter bezlerinin patilelerinde olduğu, 230 metre ötedeki bir sesi duyabildikleri, çoğunlukla kulaklarını hareket ettirerek elde ettikleri 100 değişik yüz ifadesine sahip olduğu bilgisine yer verilir.

2011 Yaz sayısında dalış yapmak için gerekli malzemeler tanıtılır, su altındaki canlılar hakkında bilgi verilir. Maske, şnorkel ve paletle dalış yapmak açıklanır, kumdan kale yapmanın püf noktaları verilir.

2011 Sonbahar sayısında kuşlar ve özellikle sümsük kuşu hakkında detaylı bilgi verilir. 22 metre derine dalabilmesi, ülkemizde görülebileceği yerler hakkında bilgi verilir.

2011 Kış sayısında Kuzey Kutbu ve kutup ayısı hakkında ayrıntılı bilgi verilir. Kuzey Kutbu'nda kış mevsimindeki hava sıcaklığı, kar fırtınaları, yaz mevsiminin nasıl geçtiği, burada yaşayan halk İnvitler ve geleneksel evleri iglolar hakkında bilgi verilir. Dünya haritasında kutup ayısının yaşadığı Kuzey Kutbu gösterilir. Kutup ayısının neden beyaz renkte gözüktüğü açıklanır. Çok iyi bir yüzücü oluşu, koku alma duyusu, etobor oluşu, avlanması gibi özellikleri fotoğraflarla gösterilir. Küresel ısınmadan dolayı Kuzey Kutbu'ndaki buzulların eridiği dolayısıyla kutup ayılarının yaşam alanlarının azaldığından bahsedilerek önemli bir çevre konusuna dikkat çekilir. İnvit, iglo, inuksuk kelimeleri öğretilir.

2012 İlkbahar sayısında uçurtmalar ele alınmıştır. Uçurtma uçurtmanın püf noktaları, tarihçesi, ilk uçurtmalarda kullanılan malzemeler verilir. Uçurtma ile ilgili rekorlar (en yüksekte uçan uçurtma -4145 kilometre-, en büyük uçurtma -42 metreye 25 metre-, havada en uzun kalan uçurtma -180 saat-, en hızlı uçurtma -193 kilometre/saat-, en uzun uçurtma -1034 metre-) verilir.

2012 Yaz, Güneş sistemi, süpernova patlaması, karadelik, x ışınları, uzayın keşfedilmesinin tarihçesi, Hubble uzay teleskobu, Andromeda gökadası gibi birçok terim öğretilir. 1609 yılından başlayarak 2010'a kadar uzayı keşfetme yolculuğu hakkında, Ay ve Mars yolculukları ile ilgili bilgi verilir.

2012 Sonbahar sayısında tilki ve okul ele alınır. Yavru ve yetişkin tilkilerin yaşam alanları, neyle beslendikleri bilgileri bulunur. Yavru tilkilerin, doğduklarında gözlerinin mavi olduğu, çabuk büyüdükleri, yaklaşık 12 haftalıkken nasıl avlanılacağını öğrendiklerinden bahsedilir. Yetişkin bir tilkinin 2 metre yükseğe zıplayabildiği ve her gün 8-10 kilometrekarelik alanda dolanabildiği belirtilir.

2013 Kış sayısında taşıtlar ele alınır. Otobüs, minibüs, kamyon, kamyonet, çöp kamyonu, körüklü otobüs, bisiklet, mobilet, itfaiye aracı, cip, traktör, tır, karavan, yolcu uçağı, helikopter, sıcak hava balonu, zeplin, kazıcı, buldozer, vinç, çekici, yolcu gemisi, tren... olmak üzere taşıtlar sıralanır. "Mars Keşif Sondajı" fotoğrafıyla dünyanın en gelişmiş uzay aracı hakkında (adı, kim tarafından, kaç yılında fırlatıldığı, hangi kritere hangi görev için indiği, neler bulduğu, hızı, ne kadar büyüklükteki engelleri aşabildiği) ayrıntılı bilgi verilir.

2013 İlkbahar sayısı orangutan ve spor üzerinedir. Orangutanlar hakkında -nerede yaşadıkları, türleri, vakitlerini nerede geçirdikleri, nerede uydukları ve insanlarla ortak noktaları- bilgi verilir. Tırmanma sporuna dair ayrıntılı bilgi verilir. Metal ve hafif bağlantı malzemesi "karabina" öğretilir. Kaya tırmanışının, fiziksel güç gerektiren bir spor oluşu, sporcuların ellerini ve ayaklarını kullanarak, bir rota boyunca kayaya tırmandıkları, ilk çalışmaların, özel tırmanma duvarlarında yapıldığı ve üstelik önce tırmanma değıl, iniş eğitimi alındığı belirtilir.

2013 Yaz sayısı tekneler üzerinedir. Yelkenli teknelerin tarihçesi, bölümleri, deniz fenerleri öğretilen bilgiler arasındadır. Okuyucu dev gemilerin batmadan nasıl yüzdüğünü, evde kendisi bardak deneyi yaparak öğrenir. Gemici düğümleri ve isimleri (ızbarço, kropi, camadan), yapılışı ve kelime tamamlama oyunları ile denizcilik diline hâkim olur.

2013 Sonbahar sayısı ile bukalemunlar ve Madagaskar'ın harita üzerindeki yeri ve orada yaşayan endemik türlerin bilinmesi hedeflenmiştir. Bukalemunların niçin ve nasıl renk değıştirdikleri açıklanır. Bilmeceler ve etkin-

likler ile okulla ilgili görev ve sorumluluklara dikkat çekilmiştir.

2014 Kış sayısında kızak kaymanın tarihçesi, amacı, kızak malzemesi, kızıağın tasarımı hakkında bilgi verilir. Çocuklar dışarıya çıkmaya özendirilir, karla yapılacak birçok oyun olduğuna ikna edilir. Karın bir mineral olduğu, penguenler ve çam ağaçlarının karla bağlantısı anlatılır.

2014 İlkbahar sayısında baharın gelişiyile birlikte çocuk sokağa çıkmaya ve sokakta oynamaya yönlendirilir. Kendi bahçeni yapma, bisiklete binme gibi sokaktaki aktiviteler örneklendirilir. Kediler hakkında genel kültürü arttırıcı bilgiler yer alır. Fiziksel özellikleri, 100 farklı ses çıkarabildikleri, boylarının 5 katı yükseğe zıplayabildikleri ve onlarla 10 bin yıldır birlikte yaşadığımız gibi bilgiler verilir.

2014 Yaz sayısında böceklerin çiçek tozlarını taşıyarak çiçeklerin ve bitki örtüsünün devamlılığını sağlayan yeryüzündeki yaşamın sürmesindeki önemli rolüne dikkat çekilmiştir. En kalabalık canlı türü oluşu, kaç yıldır var oldukları, yaşam evreleri, vücutlarının bölümleri, haberleşmeleri hakkında bilgi verilir. Özellikle belirli türler (Kral kelebeği, karınca, balarısı, peygamberdevesi) fotoğraflarıyla tanıtılır. Çocuklar yazın bol bol dışarıda vakit geçirmeye, park ve bahçelerdeki böcekleri keşfetmeye özendirilir.

2014 Sonbahar sayısında meslekler ele alınmıştır. Mimar, biyolog, bilim insanı, astronot, ressam hakkında bilgi verilir. Uçuş kontrolörü, roket mühendisi, gökbilimci ve astronot meslekleri ve akrobat, bisikletli kurye, hippoterapist gibi ilginç meslekler tanıtılır.

2015 Kış sayısında dışarı çıkıp kardan adam yapmak özendirilir. Karın yağış biçimi, nasıl oluştuğu, kar kristalleri, kar taneleri hakkında ve dünyada en çok kar yağışının görüldüğü yerler, en yüksek gerçekleşen kar kalınlığı ve hayvanların kışı nasıl geçirdiği ile ilgili bilgiler verilir. And Dağları'nda yaşayan alpakanın nerede yaşadığı, tüyünden bölgede büyük bir medeniyet kuran yerli halk İnkaların yün ürettiği bilgisi verilir.

2015 İlkbahar sayısında Himalayalar'ın dünya üzerindeki yeri, iklimi, bölgenin kültürü, inancı, bölgedeki ilginç hayvanlar, yerli halklar hakkında bilgi verilir. Dağ yürüyüşçülerinin 2500 metreden sonra her 300 metrede bir geceleyerek vücutlarını atmosfer koşullarına alıştırdığı açıklanır. Kızıl pandanın nerede yaşadığı, diğer hayvanlarla akrabalığı, yedikleri hakkında bilgi verilir. Kızıl pandanın Nepal'in Langtang Milli Parkı'nda görülebileceği bilgisi verilir.

2015 Yaz sayısında yeşil deniz kaplumbağası ile ilgili detay bilgiler, aslan balığı, sıcak denizler ve orada yaşayan canlılar, mercan resifleri, koloniler, polipler, mercan resiflerinde yaşayan canlılar, ilginç balıklar hakkında detaylı bilgi verilir.

2015 Sonbahar sayısında kirpiller hakkında bilgi, neyle beslenir, nerede yaşar, neden top gibi yusuvarlak şekle girer, vücudunda kaç tane diken var gibi kirpileri daha iyi tanımayı sağlayıcı soruların cevapları vardır. Sonbaharın aynı zamanda okulların açıldığı mevsim olması dolayısıyla çocuklar, okul hazırlıklarını tamamlamaya yönlendirilir.

2016 Kış sayısında nesli tükenme tehlikesi altında olan kar leoparının yaşadığı yer, vücut yapısı, ilginç özellikleri tanıtılır. Kar leoparının yaşadığı Tibet bölgesindeki Tibetliler ve Tibetçe arasındaki ilişkiye değinilir. Kunlun Dağları, Orta Asya coğrafyası hakkında bilgi verilir. Kardan adam yapmak başta olmak üzere kış etkinliklerine özendirilir.

2016 İlkbahar sayısında çocukları spora yönlendirme bulunmaktadır. Kır gezisi yapmaya, doğadaki hayvanları keşfetmeye merak uyandırılır. Tavşanlar hakkında -duyularının çok keskin olduğu, otçul beslendikleri, zıp zıp hareketlerinin nedenleri, nerede ve nasıl yaşadıkları, tavşan ve kır tavşanı arasındaki farklılıklar açıklanarak- ayrıntılı bilgi verilir.

2016 Yaz sayısında baykuşgiller ve kukumav kuşuyla ilgili detaylı bilgiler yer alır. Avcı kuş ailelerinden biri olan baykuşgillerin kocaman gözleri sayesinde geceleri rahatça avlanabildikleri, ayrıca gözlerinin başlarının önünde olmasının derinliği algılamalarına yaradığı açıklanır. Vücut tüylelerinin kamuflajı sağladığı ve sessiz uçmalarına yaradığı ifade edilir. Boyunlarını 270 derece çevirebilmelerinin avantajı üzerine düşünmeye yönlendirilir. Küçük bir baykuş türü olan kukumavın, kırsal bölgelerde tarlaların ve bahçelerin yakınlarında yaşadığı; ağaç kovuklarına, eski binalardaki çatlaklara, boşluklara ve kum tepelerindeki deliklere yuva yaptığı anlatılır. Onları gündüz, yol kenarındaki direklerde, çitlerde, çatı ve bacalarda görmenin mümkün olduğundan; gece ve alaca karanlıkta avlanmayı tercih ettiğinden; böcek, solucan, kuş ve küçük memelilerle beslendiğinden bahsedilir.

2016 Sonbahar sayısında dinazorlar zamanına gidilir. Dinazorlar zamanında yaşasaydık neler görürdük diye düşündürülür. Ayrıca dinazorlar günümüzde yaşasalardı neler olurdu ile ilgili bilgiler verilir. Bu dev canlıların geride bıraktıkları fosil kayıtlardan öğrenildiği ve fosilleri inceleyen bilim dalı, fosillerin nasıl incelendiği anlatılır. Dinazorların, birçok canlıyla birlikte 65 milyon yıl önce yeryüzünden silindiği bilgisi verilir. Paleontologların fosilleri tıpkı yapboz yapar gibi birleştirdikleri, toprağı özel yöntemle kazdıkları anlatılır. Derginin posterleri sayesinde müze gezisi yapmaya ilgi uyandırılır.

2017 Kış sayısı Güney yarıküreye gidip penguenlerin gözlemlendiği, farklı penguen türlerinin - imparator penguen, Macellan pengueni, Humboldt pengueni, Gentoo pengueni, Afrika pengueni, Kaya pengueni, Adelie pengueni- tanıtıldığı, dünyanın en kurak, en soğuk, en rüzgârlı yeri olan Antarktika'daki araştırma istasyonundan bahsedildiği bir poster dergidir.

Araştırmacıların buradaki sıra dışı koşullarda yaşayan mikroorganizmaları araştırdıkları bilgisi verilir. Narin olan penguen yavrularını anne ve babalarının ayakları üzerinde tutarak soğuduktan korudukları, diğer kuşlar gibi gagalarıyla besledikleri, uçamayan bu kuşların yaşamlarının büyük bölümünü suda geçirdikleri, balıkla beslendikleri, sosyal hayvanlar olduklarından bahsedilir. Güney Kutbu'na yakın yerlerde yaşayan penguenlerin, en büyük türünün imparator penguen olduğu belirtilir.

2017 İlkbahar sayısında Panama ve Kolombiya'nın yerli halkı olan Kunalıların basit sazdan evlerde yaşadıkları, tarım, balıkçılık ve dokumacılıkla geçindikleri, rengârenk kumaşlar dokuyup bu kumaşları boncuklarla süsledikleri, yerel geleneksel giysilerinin “dulemola” olarak adlandırıldığı bilgisi verilir. Panama'daki yağmur ormanlarının tembel hayvanlar için ideal bir yaşam alanı olduğundan, uzun tırnaklarıyla yerde yürümekte güçlük çeken bu hayvanların zamanının çoğunu ağaçlarda ve günün 15-20 saatini uyuyarak geçirdiğinden, çoğunlukla ağaçların yapraklarını yiyerek beslendiklerinden bahsedilir. Yaprakların besin bakımından zengin olmaması, dolayısıyla enerji vermemesi nedeniyle hayvanların yavaş hareket ettikleri, adlarının da bu yavaşlıktan ileri geldiği açıklanır.

2017 Yaz sayısında köpekler hakkında ayrıntılı bilgi verilir. Yalnız kalmayı hiç sevmediğinden, kıskanç oluşundan bahsedilir. İnsanlardan 10.000 kat daha güçlü koku alabildiği, mutluya kuyruğunu kaldırdığı, korktuysa indirdiği belirtilir. İyi bir yüzücü olduğu ve yüzüş şeklinin literatüre köpekleme olarak geçtiği ifade edilir. Alman kurdu, Husky, Afgan tazısı, Teriyer Kangal, Spaniel, Bernese, Chihuahua, Beagle, Pug, Dalmaçyalı, Koli, Buldog gibi türleri verilmiştir. Özelliklerinin yanı sıra insanlara olan faydalarından da bahsedilir. Cankurtaran, bekçi, göçük altındaki kazazedeleri kurtarma, engelli insanlara yardımcı olma ve zihinsel hastaların tedavi süreçlerinde iyileştirme özellikleriyle bilindiği açıklanmıştır.

2017 Sonbahar sayısı öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal olarak okula hazırlanmasına yardımcı olur. Okuyucudan yapraklardan eşya yapma, yaprakları havalandırma, yaprak koleksiyonu yapma, sonbahar fotoğrafları gibi eğlencelerle sonbaharın tadını çıkarması istenir. Kedilerin 100'den fazla ses çıkardığı, koku duyularının 14 kat daha gelişmiş olduğu, boylarının 6 katı kadar zıpladığı gibi detay bilgiler yer alır.

2018 Kış sayısında okuyucunun kar etkinliklerine –kardan adam yapma, kızak kayma, kartopu oynama, kardan iz çıkarma- yönlendirildiği görülür. Kızılgerdan kuşunun adını gerdanındaki kızıl renkten aldığı, türü, fiziksel özellikleri, nerede yaşadığı ve neyle beslendiği hakkında bilgiler verilir. Kış uykusuna yatan hayvanlar öğretilir.

2018 İlkbahar sayısında sulak alanlarda yaşayan hayvanlar- ördek, helikopter böceği, bahri, kılıç gaga, kurbağa, sazan, su örümceği- tanıtılır. Yeşil-

baş ördek türünün en yaygın ördek türü olduğu, yumurtadan çıkar çıkmaz yüzdüğü, yetişkin yeşilbaşın saatte 80-90 km hızla uçabildiği gibi ayrıntılı bilgilere yer verilir.

2018 Yaz sayısında koalaların yaşadıkları tek yer olan Avustralya hakkında bilgi verilir. Bu kıta dünya haritasında gösterilir. Okaliptüs ağaçlarının onlar için hem besin kaynağı hem de yuva olduğu belirtilir. Koalaların gündüz 15-20 saat uyuduğu, Joey olarak adlandırılan yavru koalaların da güçleninceye kadar tıpkı kangurular gibi annesinin kesesinde yaşadıkları açıklanır. Dünya Mirası Listesi'nde yer alan Avustralya'nın en büyük milli parkı Kakadu hakkında bilgiler yer alır. Bu milli parkın hem kıtanın yerlileri olan Aborjinlere hem de iki bin bitki türü, kıtanın kuş türlerinden üçte birini ve memeli türlerinden beşte birini barındırması sebebiyle birçok canlıya ev sahipliği yaptığı açıklanmıştır. Kıtada yaşayan timsah, kanguru, engerek, ornitorenk, şeker planör, sultan papağanı, Lori papağanı, yaprak böceği, emu, kivi, avcı örümceği, karıncayiyen, Tazmanya canavarı, iguana gibi hayvanlar gerçek fotoğrafları ile tanıtılır.

2018 Sonbahar sayısında bozayı hakkında bilgi verilir. Meyve, yemiş, mantar, kök ve soğanla beslendiği, sık çalılıkların, mağaraların, kaya oyuklarının olduğu yerlerde yaşadığı, karadaki en büyük etçil oluşu, yetişkin bir erkek bozayının ağırlığının 250 kg, boyunun ise arka ayakları üzerine yükseldiğinde 2,5 metreyi bulduğu açıklanır. Ağaçlara tırmanabildikleri, koku alma ve duyma duyularının keskin olduğu, iyi gördüğü, bir at kadar hızlı koşabildiği, olimpik bir yüzücü kadar iyi yüzebildiği, ekim-aralık ayları arasında kış uykusuna daha doğrusu bir uyusukluk hâline geçtikleri bilgisi verilir. Kuşların neden göç ettiği üzerine düşündürölmek istenir. Sığırcık göçü hakkında bilgi verilir. Saatte 60-80 kilometre hız yaparak uçan bu güröltücü kuşların 1.000-1.500 kilometre yol alabildiği açıklanır. Farklı kuş türleri - ak karınlı ebabil, ağaç incirkuşu, ak gerdanlı ötleğen, ak kuyruksallayan, aladoğan, bataklık çintenesi, arıkuşu, alasığircık, büyük kamışçın- fotoğrafları verilerek tanıtılır.

2019 Kış sayısında kuşlara yemlik yapma, kardan adam yapma, yağan karı izleme, evde çadır kurup kitap okuma gibi kışın yapılabilecek aktiviteler hatırlatılır. Doğada ve parklarda sincapları gözlemeye davet edilir. El becerilerine geliştirmeye yer verilir. Sincaplar hakkında bilgi - zeki oluşu, ağaçlarda koşabilme becerisi, yiyecek zevki ve duyularının keskinliği, yiyecekleri kış için saklama metodunun doğal yaşamın sürdürölmesine katkısı- yer alır. Kuzey Kutup Dairesi'nde yer alan Norveç'in Norland Bölgesi'ndeki Henningsvaer adındaki balıkçı kasabasında aralık ayında güneşin hiç doğmadığı, hazıranda ise hiç batmadığı bilgisi verilir.

2019 İlkbahar sayısı çok sayıda kelebek türünü Latince isimleriyle birlikte tanıma fırsatı sunar. Kelebeğin yaşamının dört evresi hakkında bilgi vermek-

le kalmaz, bunu ürün çalışmasıyla uygulamaya dönüştürür. Kelebekler hakkında detaylı bilgi –kaç türünün olduğu, Türkiye ve Avrupa'nın kaç kelebek türüne ev sahipliği yaptığı- fiziki yapısı, kelebek ve güveler arasındaki farklar, bir kelebek türü olan çayır esmeri- verilir. Yeryüzünün en egzotik kelebeklerini görebileceğiniz yerlerden biri olan Arjantin'in kuzeyindeki Iguaza Milli Parkı fotoğrafı verilerek tanıtılır. UNESCO tarafından 1984 yılında Dünya Mirası ilan edilmesi, yerli halkı Guarani tarafından şelalelerinin kutsal sayılması da bu bilgiler arasındadır. Kırlarda en fazla çayır esmeri türündeki kelebeğe karşılaştığı, kelebeklerin çiçeklerden bal özü ve polen toplamasının bitkilerin çoğalması için gerekli olan tozlaşmaya yardımcı olmasından bahsedilerek ekosistem içindeki önemi açıklanır.

2019 Yaz sayısı bahri, doğa yürüyüşü, Gelidonya Feneri ve yaz etkinlikleri üzerinedir. Bahrilerin fiziki özellikleri, becerileri, neyle beslendiği, nasıl eş bulduğu ile ilgili bilgilendirici yazı bulunur. Doğa yürüyüşü trekking ekipmanları öğretilir. Gelidonya Feneri'nin nerede bulunduğu, ne işe yaradığı ve oraya nasıl ulaşılacağı bilgisi vardır.

2019 Sonbahar sayısı yaban keçisi, dağ ekosistemi ve dağ köyleri üzerinedir. Çizgi öyküde sonbaharla birlikte değişen hava olayları anlatılır. Yaban keçilerinin nerelerde yaşadığı, nelerle beslendiği hakkında bilgi verilir. Dağ ekosistemi ve dağ köyleri hakkında bilgi verilir. Sonbahar mevsiminde özellikle dağ köylerinde kış hazırlıklarının yaşamsal öneme sahip olduğu vurgulanır. Dağların, genellikle 610 metre üzerinde yükseldiği, yeryüzünün en büyük ve yüksek dağlarının Himalaya-Tibet bölgesinde olduğu bilgisi verilir. Yeryüzünün karasal kütesinin %24'ünü dağların oluşturduğu, insan nüfusunun %10'unun da dağlık bölgelerde yaşadığı, bu bölgelerde yaşam koşullarının ve taşımacılığın zor olduğu ve Nepal köylerinde insanların bu iş için sepet kullandıkları anlatılır.

2020 Kış sayısında sansargiller tanıtılır. Su samuru, porsuk, voverin ve gelincik gibi canlıları içeren sansargillerin, uzun ve zarif vücut yapılarına dikkat çekilir. Renklerinin çoğunlukla kahverengi ya da siyah olduğu, bazı türlerde benek, çizgi gibi motiflerin bulunduğu belirtilir. Dünyanın her yerinde yaşayabilen hayvanlar olduğu bilgisi verilir. Porsuklar hakkında bilgi verilir. Porsukların yeraltındaki tünellerle birbirine bağlı odacıklarda yaşadıkları, geceleri aktif oldukları, beslenmek için dışarı çıktıkları, uzun tırnakları sayesinde hızla delik açıp avcılardan ivedilikle kaçabildikleri anlatılır.

2020 İlkbahar sayısında Afrika el sanatları hakkında bilgi verilir. Afrika aslanlarının savana adı verilen çayırlarda yaşadıkları, sosyal oldukları, gruplar halinde yaşadıkları, dişilerin avlandığı, erkeklerin bölgelerini savunduğu, uykuya düşkünlükleri, yaşam alanlarının yok olması nedeniyle türlerinin tehlike altında olduğu bilgisi verilir. Kenya'daki halklardan olan Samburular, maddi ve manevi kültür öğeleriyle tanıtılır.

2022 Kış sayısı kar ve karın yağdığı yerlerde yaşayan hayvanların ve özellikle kızılgerdanın tanıtımı üzerinedir. Yeryüzünü saran atmosferin su buharı taşıdığı, su buharının, sıcaklık 2 derecenin altına düşerse ve yeterli nem varsa, sıvı hâle bile geçmeden doğrudan minik buz kristallerine dönüştüğü ve bu minik buz kristallerinin bulutlarda birbirlerine çarpıp birleşerek kar tanelerini oluşturduğu açıklanır. Yeterince buz kristali birleşip düşecek ağırlığa ulaştığında karın yağmaya başladığı ve sulu sepken ile yağmurun hangi şartlarda oluştuğu detaylı açıklanır. Yeryüzünde en çok kar yağan yerlerden birinin Japonya'da diğerinin de ABD'de olduğu bilgisi verilir. Bu iki yerin ortak özelliği yanardağ etkinliklerine açık olmak, dolayısıyla kar yağışını sağlayan sıcaklık, nem etkenlerini barındırmak olduğu ifade edilir. Japonya'yı oluşturan dört büyük adadan biri Hokkaido'nun aynı zamanda bir kayak merkezi olduğu ve adanın yüksek kesimlerinde yıllık kar yağışının yaklaşık 15 metreyi, ABD'nin Washington eyaletindeki Rainer Dağı'ndaki yıllık kar yağışının ise 17 metreyi bulduğu bilgisi verilir.

2018 Özel sayısı yaban hayatı üzerinedir. Yaban deyince akla gelen yerlerden biri Afrikanın sarı, uzun otlarla kaplı savan adı verilen geniş düzlüklerinin geldiği söylenir. Bu düzlüklerde zürafa, aslan, çita, leopar, fil, zebra, gergedan, suaygırı, timsah gibi birçok ilginç hayvanın yaşadığı, leopar gibi yırtıcıların gece avlandıkları, gündüz ise bir ağaçta dinlendikleri söylenir. Bir leoparın ağaçtan tek hamlede inip kısa sürede saatte 57 kilometre hıza ulaşabildiği, heybetli yeleleriyle erkek aslanların da gündüz dinlenmeyi tercih eden hayvanlar arasında olduğu ve bu kedi türünde avlanmayı dişilerin yaptığı ve Zebra, öküzbaşı antilop ve bufalo avladıkları belirtilir. Zürafaların otçul diğer hayvanlar gibi zamanlarının çoğunu beslenmekle geçirdikleri ve günde ortalama 34 kilogram yeşillik yedikleri, öküzbaşı antiloplarınsa, taze otlaklara ulaşmak için binlerce kilometre yol kat ederek yaptıkları tehlikeli yolculuk anlatılır. Zebraların grup halinde dolaşmasının renk körü olan aslanların işini zorlaştırdığı açıklanır. Kırmızı gagalı öküz kakan kuşlarının vakitlerinin büyük bölümünü ceylan, bufalo, gergedan, zürafa gibi hayvanların üzerinde geçirdiğinden bahsedilir.

### Dergide Hangi Temalar Ele Alınmıştır?

YIL	İlkbahar	Yaz	Sonbahar	Kış
2011	Kedi ve köpekler	Deniz canlıları	Kuşlar	Kutup ayıları
2012	Uçurtmalar	Uzay	Tilki	-
2013	Orangutan	Yelkenli tekneler	Bukalemun	Taşitlar
2014	Kediler	Böcekler	Meslekler	Kızak keyfi
2015	Kızıl Panda	Su altı dünyası	Kirpi	Kar
2016	Tavşan	Kukumav kuşu	Dinozorlar	Kar Leoparı
2017	Tembel hayvan	Köpekler	Kediler	Penguenler
2018	Yeşilbaş ördek	Koala	Bozayı	Kızılgerdan
2019	Kelebek	Bahri	Yaban Keçisi	Sincaplar
2020	Aslan			Porsuk
2021	Covid nedeniyle çıkartılamamıştır.			
2022				Kızılgerdan
2018	Yaban Hayatı (Özel Sayı)			

Dergide ağırlıklı olarak hayvan türlerinin işlendiği görülür. Hayvanın ait olduğu tür, yaşam alanları gibi bütün özellikleriyle verilir. 39 sayı çıkan çocuk poster dergisinin 32 bölümünde bir hayvan türü ele alınmıştır. Doğa, canlılar ve yaşam alanları derginin belirleyici özelliğidir. Özel sayının bile yaban hayatını işlemesi bu görüşü güçlendirir.

### Dergide Hangi Metin Türlerine Yer Verilmiştir?

Derginin mutlaka her sayısının başında bulunan kısa bir öykü metni vardır. “Çizgi Öykü” bölümü derginin ilk bölümüdür. 2013 kış sayısından itibaren “Minti Monti’nin Serüvenleri” başlığıyla devam etmiştir. Minti Monti’nin karşılıklı konuşmalarından oluştuğu ve kısa olduğu için araştırmacı tarafından çizgi öykü olarak adlandırılmıştır. Her sayıda işlenen temaya uygun kısa öykü bulunur. 2013 Sonbahar sayısına kadar 2011 ve 2012’nin bütün sayılarında bilgilendirici metin ve çizgi öykü dışında farklı bir metin türüne rastlanmaz. Bütün sayılarda en fazla görülen metin türü, bilgi verici metindir. Minti Monti’nin maceralarının anlatıldığı mini bir öykü şeklinde olan bölüm de bütün sayılarda vardır. Bilgilendirici metin, biri bilgi köşesi diğeri “Konuşan Fotoğraf” olmak üzere 2 farklı kısımda yer alır. Sayıca da bilgilendirici metin türü dergide fazladır. Ardından 6 şiir, 5 masal ve bir bilmece gelir.

Yıl	Sayı	Çizgi Öykü	Bilgilendirici Metin	Şiir	Masal	Bilmece
2011	İlkbahar	+	+			
	Yaz	+	+			
	Sonbahar	+	+			
	Kış	+	+			
2012	İlkbahar	+	+			
	Yaz	+	+			
	Sonbahar	+	+			
2013	Kış	+	+			
	İlkbahar	+	+			
	Yaz	+	+			
	Sonbahar	+	+			+
2014	Kış	+	+	+		
	İlkbahar	+	+	+		
	Yaz	+	+			
	Sonbahar	+	+			
2015	Kış	+	+	+		
	İlkbahar	+	+			
	Yaz	+	+			
	Sonbahar	+	+			
2016	Kış	+	+	+		
	İlkbahar	+	+	+		
	Yaz	+	+		+	
	Sonbahar	+	+			
2017	Kış	+	+			
	İlkbahar	+	+			
	Yaz	+	+		+	
	Sonbahar	+	+			
2018	Kış	+	+		+	
	İlkbahar	+	+	+		
	Yaz	+	+			
	Sonbahar	+	+			
2019	Kış	+	+			
	İlkbahar	+	+			
	Yaz	+	+			
	Sonbahar	+	+			
2020	Kış	+	+		+	
	İlkbahar	+	+			
2022	Kış	+	+			
2018	Özel sayı	+	+		+	

### Dergide Hangi Etkinlikler Yer Alır?

Özellikle “Düşün Bakalım”, “Kalem Sende” bölümleri ile bilgi verici yazıdan sonra etkinlik de veren “Konuşan Fotoğraf” bölümünde okuyucu faaliyet yapmaya yönlendirilir.

**Ürün ve el becerileri atölyesi:** Oyuncak yapma (Balon tenisi ve balon gemisi yapma üzerine bir üretim, su altı gözlem aracı yapma, uzay aracı yapımı, yarış arabası tasarlama, kartondan okul çantası), kuş yemliği yapma, kuş evi tasarlama, maske yapımı (Kutup ayısı maskesi), inuksuk adı verilen taştan heykeller yapımı, uçurtma yapımı, kavanoz doldurma etkinliği, gemici düğümü yapma, dev gemilerin nasıl yüzdüğünü anlatan bardak ve alüminyum top deneyi, hareketli yılbaşı kartı yapımı, origami sanatı, kitap ayracı yapımı, yarasa yapımı, yiyeceklerden köpek şeklinde bir sebze meyve tabağı hazırlama, yeni yıl süsü yapımı, meyve resimlerini keserek meyve şöleni hazırlama, yaprak boyama, limonata yapma, kurumuş yaprakları süs olarak kullanarak kavanozdan kalemlik yapma, akrilik boyama, resim çizme olmak üzere çok çeşitli ürün atölyesi etkinlikleri bulunur.

**Zihinsel etkinlikler:** Sudoku, tuhafıkları bulma oyunu, hafıza kartı oyunu, eşleştirme etkinliği, silüetleriyle kuş fotoğraflarını eşleştirme, kelime bulma, cümlede eksik olarak verilen sözcüğü bulma, beyin fırtınası etkinliği, 2030 yılında olduğunu hayal etme, karadelik üzerine düşünme, kelime tamamlama, soru-cevap, doğru-yanlış etkinlikleri, kelime türetme oyunu (örneğin Pazartesi günü okula eşofman götürülecekse paşofman olarak söyleme), bilmece, farklı olanı bulma, kar yağın yerlerde yaşamayan hayvanları bulma oyunu, iki resim arasındaki benzerlikleri bulma oyunu, eksik verilen yürüyüş malzemesini bulma, yol bulma oyunu, düşünme etkinlikleri, resimdeki hayvanları bulma oyunu, yapboz etkinliği vardır.

**Yazma becerisi:** Günlük tutma

**Evdeki sorumluluklar:** Okul hazırlıklarını tamamlama

**Kendini Tanıma:** Meslek uygunluk test

**Hobi:** Fotoğraf çekme, yaprak koleksiyonu yapma

**Oyunlar:** 2-4 kişilik zar oyunları vardır. Derginin bazı sayfalarında poster yerine grup halinde oynanabilecek oyunlar verdiği görülür.

Etkinlik çeşitliliğine bakıldığında dergide en çok öğrencinin tasarlama ve üretim ile zihinsel becerilerinin güçlendirilmek istendiği görülür. Bütün etkinlik ve oyunlar o sayının temasıyla ilgilidir.

Örneğin 2013 Yaz sayısında kelime tamamlama oyununda denizcilik diline ait “alabora, alesta, güverte, kavança, tramola” kelimeleri vardır. Bu oyunda tanımı verilen kelimelerden denizcilik dili öğretilir.

2015 İlkbahar sayısında kalem sende etkinliğine örnek vardır:



### Dil ve üslup

Dergide bilgi vermek önceliklidir. Derginin bilgilendirme amacı çok çeşitli terimlerin öğrenilmesine de fırsat sağlar. Etkinliklerin dahi, bilgilendirme yazısı verilerek başladığı ifade edilebilir. Aşağıda dergiden alınmış bir etkinlik vardır:

#### “Haydi Uzay Aracı Tasarla”

Uzaya gönderilen ilk uzay aracı Sputnik 1 adlı yapay uyduydü. Yıl 1957 idi ve bu inanılmaz bir olaydı. Uzaya çıkan ve Dünya yörüngesinde hareket eden ilk canlıysa Laika adlı köpek oldu. Laika'yı uzaya Sputnik 2 adlı uzay aracı taşıdı. İlk kez uzaydan eşsiz gezegenimize bakmak ise Yuri Gagarin adlı Rus astronota nasip oldu. Astronot, Vostok 1 adlı uzay aracı ile dünya yörüngesinde 108 dakikada tam bir tur attı. Bu ilk araçlardan sonra pek çok uzay aracı tasarlandı. Günümüzde astronotları Uluslararası Uzay İstasyonu'na taşıyacak uzay taksilerinden bile söz ediliyor. Haydi, sen de bir uzay aracı tasarla. Ulaşım, taşımacılık ya da araştırma... Araç hangi görevi yerine getirecek? Kaç kişilik olacak? Enerjisini nasıl sağlayacak? Aracını tasarlarlarken bunun gibi birçok sorunun yanıtını düşün.” (Minti Monti, 2012/Yaz)

Derginin öncelikli amacının çocuğa o temayla ilgili kapsayıcı bir genel kültür vermek istediği söylenebilir. Ancak bu öğretici dil, çocuğa göre yapılandırılmıştır. Öyle ki dergideki bölümlerin, metinlerin başlıkları çocuğun dünyasında ilgi uyandıracak dil öğeleriyle düzenlenmiştir. *Kalem Sendeki, Düşün Bakalım* bölümleri çocuğu etkinlik, deney ve oyuna çağırarak başlıklarıdır. *Sen Neymişsin Alpaka, Yaşasın Kar yağıyor, Minti Monti'nin Serüvenleri, Bu Deniz Bir Harika, Yusuvarlak Tostoparlak, Penguen Kreşi, Kuş Gözlemcisi Olmak İster misin? Hey Sincap, Seni Gidi Porsuk, Böcek Deyip Geçme!, Hey Küçük Canlı Seni Tanıyorum* başlıkları çocuğa göredir.

Sadece başlıklar değil metin yazıları da çocuğa göredir. Aşağıda derginin

“Konuşan Fotoğraf” adlı bölümünden alınmış bir yazı bulunur:

*“Sümsük, sen ne ilginç bir kuşsun. Zamanının çoğunu denizde geçiriyorsun. Bu nedenle bir kuş gözlemcisinin seni görmesi gerçekten büyük şans! Bir de balıkla besleniyorsun, tamam ama nasıl oluyor da 22 metre derine dalabiliyorsun? Meraklılarına... Sümsük kış aylarında Akdeniz kıyılarında belki görülebilir. Peki sen en çok hangi kuşu görmek istiyorsun, kuşlarla ilgili ilginç neler biliyorsun? Haydi bize yaz.”*(Minti Monti, 2011/ Sonbahar).

2012 İlkbahar sayısında bilgi köşesindeki metin de bu tespiti destekler:

*“Biliyor musun, ilk uçurtmaları Çinliler yapmış. Hem de binlerce yıl önce. Kâğıt bile daha icat edilmeden önce! İlk uçurtmaların yapımında yapraklar, sert bitki gövdeleri kullanılmış.”*(Minti Monti, 2012/İlkbahar).

Diğer bir örnek “Yeşil Deniz Kaplumbağası” ile ilgili bilginin verildiği bölümdür:

*“Beş dakika dalmak şaşırtıcı değil, peki elli dakika? Yeşil deniz kaplumbağası, beş değil, elli değil, üç yüz dakika su altında kalabilir. Bu sırada kalp atışı yavaşlar, öyle ki her kalp atışı dokuz dakika sürer! Tropik denizlerin bu eşsiz canlısı ne yazık ki yok olma tehlikesi altında”*(Minti Monti, 2015/Yaz)

Derginin kapak kısmında verilen gelecek sayı bilgisinden alınan yazı da çocuğu meraklandırmaya yöneliktir:

*“Bir hayvan söyleyin. Şirin mi şirin. Uzun kulaklı, uzun arka bacaklı. Kuyruğu da uzun kıllarla örtülü. Resimden ipucu alıp tavşanı dediysen bildin! Gelecek sayıda tavşanı tanıtacağız, görüşmek üzere.”*(Minti Monti, 2016/Kış).

2017 Yaz sayısının özet kısmı dergide yapılanlar karşılıklı bir sohbet havası içinde verilmiştir. Örnek:

*“Merhaba,*

*Köpekler can dostumuz değil mi? Hem bize arkadaşlığı, sorumluluğu, nezaketi ve şefkati öğretiyorlar, hem de can kurtaran köpeği, çoban köpeği, rehber köpek olarak bize yardım ediyorlar. Peki senin bir köpeğin var mı? Yoksa bir köpeğin olsun ister misin? Onunla nasıl zaman geçirirsin? Köpek bakımı nasıl yapılır, biliyor musun? Yakınında bir veteriner ya da barınak varsa ziyaret edip bu konuda bilgi alabilirsin. Ne de olsa yaz tatilindedin. Bol zamanın var. Biliyorsun, boş zamanlarında bize de uğrayabilirsin. Yazı eğlenceli geçirmen için birçok etkinlik hazırladık. Ramazan boyunca eski ramazanların keyfini yaşamak için seni mutlaka ANKAmall'a bekliyoruz. Tüm bu aktiviteler dışında da her zaman misafirimiz ol, alışveriş merkezimizde dolaş, neler oluyor kendi gözlemlerle gör. Bakalım seni hangi sürprizler karşılayacak?”*(Minti Monti, 2017/Yaz)HAR

## Sonuç

Minti Monti çocuk poster dergisi, çocuk edebiyatında süreli yayıncılık anlayışının yeni bir yönelişe evrildiğini göstermektedir. Çocuk dergilerinin armağan olarak verdikleri poster ekini bir dergi formatına sokmayı başarmış, standart bir derginin bütün sayfalarını tek bir sayfada toplamak ve poster armağanı da vererek yeni bir dergi anlayışı geliştirmiştir. 6 bölümden oluşan 1 sayfa dergi ve 1 sayfa poster eki olmak üzere 2 sayfalık poster çocuk dergisidir.

Minti Monti, özellikle çocukların hayvanlar ve yaşam alanları hakkında genel kültür bilgisini arttıracak, zengin bir kelime hazinesine sahip olmasına imkân verecek, doğaya ve canlılara merak uyandıracak bir anlayışla yayınlanmıştır. Yaşadığı dünya, canlılar, farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar, habitat ve yaşama biçimlerine ilgi duyan çocuklara hitap edebilen bir dergidir. Alışveriş merkezlerinin çocuklara hediye olarak dağıttığı eğlenceli bir poster dergidir. Dergide her sayıda belli bir tema vardır. Her bölüm bu temaya göre içerik planlanır. Çizgi öykü, etkinlikler, oyunlar ve bilgi köşesi hep bu temayla ilgili olmaktadır. 1 sayfadan oluşan derginin poster ekinde de o sayıdaki tema ya da sayının dönemiyle (ilkbahar, yaz, sonbahar, kış) ilgili bir poster bulunur.

Dergi öğrencileri genel kültür bakımından geliştirici çok zengin bir içeriğe sahiptir. Dergide biyologtan yardım alındığı belirtilir. 2018 İlkbahar sayısında da görüldüğü üzere sayıların hazırlanmasında uzman görüşleri ve yardımlarına başvurulması derginin bilimsel bir titizlikle hazırlandığının göstergesidir.

Gerek konu gerekse dil ve üslup bakımından yetişkin edebiyatından farklı olan çocuk edebiyatının en önemli yönü çocuğa zevk vermesidir (Bilkan, 2005: 7). İçerik incelemesinden de anlaşılacağı üzere Minti Monti poster dergisi gerçek fotoğraflar ve bilimsel bilgilerle yüklü oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Yıldız ve Karaca'nın (2020) beş çocuk dergisinde en fazla metin bölümüne yer verildiği ardından etkinlik bölümünün geldiğini tespit ettiği çalışmasıyla bu araştırma örtüşmektedir. Aynı zamanda 34 farklı çocuk dergisinde metin türleri bakımından en fazla bilgilendirici yazı türünün işlendiğini ortaya koyan Tanrıkkulu'nun (2020) çalışmasını da desteklemektedir. Nitekim dergide her sayıda 2 bağımsız bilgi verici metinle 39 sayının tamamında yer almasıyla dergide temaların işlenmesinde en çok başvurulan metin türü, bilgilendirici metin olmuştur. Metin türlerinin ise yıllara göre dağılımına bakıldığında çeşitliliğin az olduğu görülür.

Okuyucular mutlaka her sayıda alışveriş merkezindeki aktivitelerden haberdar edilir ve alışveriş merkezine davet edilir. İlgili alışveriş merkezinin adresi verilir. Her sayı farklı bir alışveriş merkezi tarafından çocuklara armağan olarak verilmektedir. 11 yıl boyunca yayınlanan Minti Monti çocuk poster

dergisinin içeriğinin zenginliği, genel kültürü geliştirici etkisi, oyun ve etkinliklerinin çeşitliliği sayesinde nitelikli bir dergi olarak çocuk edebiyatında yerini alacağı düşünülmektedir.

İncelemeye tâbi tutulmuş olan derginin yayın hayatına başladığı yıldan itibaren yayın hayatının sonlandığı döneme kadar (2011-2021) çıkmış olan tüm sayılarına (39 sayı) yer verilen bu çalışma sonucunda belirli alışveriş merkezlerinin çocuğu oradaki etkinlik ve atölye çalışmalarıyla alışveriş merkezine yönlendirilmesiyle yapılandırılmış, içerik bakımından zengin bir dergidir.

Yeni nesillerin eğitilmesi her zaman toplumların öncelikli meselelerinden biri olagelmıştır. Ailedeki her çocuğun aynı aile dinamikleri içine doğmadığı gibi her nesil de aynı toplum düzeniyle karşılaşmamaktadır. Toplumun değişen ve gelişen yapısı içinde büyümekte olan çocuğa ulaşmak, çocuğun eğitimini ona göre yapılandırmak her daim bir araştırma içinde olmak demektir. Gelişen ve hayatın her alanına nüfuz eden teknolojinin, yetişkinleri ve çocukları kitaptan uzaklaştırdığı düşünüldüğünde poster dergilerden çocuklara okumayı sevdirmede yararlanılabilir.

Bu tür çalışmalar, çocuk edebiyatının çok önemli bir kolu olan süreli yayınların gün yüzüne çıkarılması ve değerlendirmeye tabi tutulmasını teşvik edecektir. Poster dergilerin incelenmesini içeren çalışmalar çocuk poster dergilerinin geliştirilmesi amacına da hizmet edeceğinden, çalışmanın yayıncılara da faydalı olacağı düşünülür. Başka poster dergilerle ilgili karşılaştırmalı çalışmalara zemin hazırlayabilir. Yabancı çocuk poster dergileri incelenerek karşılaştırmalı çalışmalar ortaya konabilir. Derginin dağıtıldığı yıllarda “Minti Monti” okumuş olan çocuklara ulaşıp odak grup görüşmesi ile gerçekleştirilebilecek çalışmalar ya da anketle okuyucuların tutum ve düşünceleri öğrenildiği uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Arslan, M. A., Şimşek, T. & Yakar, Y. M. (2016). Çocuk Edebiyatı Tarihi, Ed.: Tacettin Şimşek, *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 45-70), 4. Baskı, Grafiker Yayınları.
- Aydın, E. (2023). "Minti Monti" Dergisi Üzerinden Yenilikçi, İnteraktif, Dijital Dergicilik Anlayışı, Ed.: Elif Aydın, *Dijital Çağda Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 187-224), Nobel Yayıncılık.
- Uzuner Yurt, S. (2016). Çocuk yayınları. Ed.: Tacettin Şimşek, *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (s.71-80), 4. Baskı, Grafiker Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). Yaratıcı çocuk edebiyatı. 1. Baskı. Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2013). Yaratıcı çocuk edebiyatı. 4. Baskı. Pegem Yayıncılık.
- Bilkan, A. F. (2005). Çocuk Edebiyatı Kavram ve Mahiyet. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı* içinde. 9 (104-105), 7-17.
- Bayram, Y. (2005). Türk edebiyatının ilk çocuk dergisi: Mümeyyiz (1869-1870). *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı* içinde. 9 (104-105), 484-500.
- Demirel, Ş., Kökçü, Y. & Akbaba, R. S. (2018). "Bilim çocuk" adlı e-dergi üzerine bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(2), 704-728. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1453>.
- Kuzu, B. (2023). Çitlembik dergisi üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, N. & Arıcı, A. F. (2024). Çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinin estetik ölçütler bakımından incelenmesi: TRT çocuk dergisi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 87-113. DOI: 10.29000/rumelide.1439586.
- Kıbrıs, İ. (2010). Çocuk edebiyatı. 4. Baskı. Kök Yayıncılık.
- Sarıyüce, H. L. (2012a). Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi Birinci Cilt. Nar Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). Çocuk ve edebiyat. 7. Baskı. Tudem Eğitim Hizmetleri.
- Tanrıkulu, F. (2020). Çocuk dergisi içeriklerinin derslerle ilişkilendirilebilirliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 837-852. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-543953>
- Tunagür, M. (2021). TSE Öncü çocuk dergisi üzerine bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53, 155-182.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). Çocuk edebiyatı. 2. Baskı, Akçağ Yayınları.
- Yılar, Ö. Ve Celepoğlu, A. (2013). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ed.ler Ömer Yılar ve Lokman Turan *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* içinde, (s.37-66), 4. Baskı, Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 8. Baskı, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., & Karaca, Ş. (2020). Çocuk Dergileri Üzerine Bir İnceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 455-477. <https://doi.org/10.31464/jlere.719097>