

İlköğretim Okullarında

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ve
SORUNLARI

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
YAYINLARI

İlköğretim Okullarında
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
XI. ÖĞRETİM TOPLANTISI
25-26 Mayıs 1993

ISBN 975 - 7583 - 01 - 4

ŞAFAK Matbaacılık Ltd. Şti.
Tel : (0.312) 229 57 84
ANKARA

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
ÖĞRETİM DİZİSİ NO: 11

Yayına Hazırlayan
Dr. A. Ferhan OĞUZKAN

İÇİNDEKİLER

Sunu	IX
TED Bilim Kurulu Başkanı	
Prof. Dr. Özcan Demirel 'in Açış Konuşması.....	XVII
TED Genel Başkanı	
Prof. Dr. Rüştü Yüce 'nin Konuşması.....	XXI
BİLDİRİ I "Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış"	1
Beşir Göğüş	
BİLDİRİ II "Anadil Öğretiminde Çağdaş Eğilimler".....	27
Dr. Güzin Binatlı Büyükkurt	
BİLDİRİ III "Dil Edinimi ve Gelişimi".....	61
Yrd. Doç. Dr. Şükriye Ruhi	
BİLDİRİ IV "Ailenin Dil Gelişimine Etkisi"	77
Yrd. Doç. Dr. Nermin Çelen	
BİLDİRİ V "İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi".....	93
Doç. Dr. Ayhan Sezer	
BİLDİRİ VI "Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimi"	123
Mustafa Firengiz	
BİLDİRİ VII "Anadil ve Yabancı Dil Öğretimi"	165
Doç. Dr. Joshua Bear	

PANEL	"Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri"	191
-------	--	-----

Oturum Başkanı:

Prof. Dr. Özcan Demirel

Panel Üyeleri:

Osman Bolulu

Kemal Koçak

Emin Özdemir

Osman Nuri Poyrazoğlu

Nuran Tin

Doç. Dr. Alemdar Yalçın

Dizin	275
-------------	-----

Ek 1. TED XI. Öğretim Toplantısı Programı	279
---	-----

Ek 2. Düzeltmeler İçin İlgililere Gönderilen Yazı Örneği ..	285
---	-----

Ek 3. Türk Eğitim Derneği Yayınları.....	289
--	-----

SUNU

Türk Eğitim Derneği, yıllık bilimsel eğitim ve öğretim toplantılarını düzenlerken sürekli değişiklik ve yenilik arayışlarını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, ilki 1983 yılında başlayan öğretim toplantıları 1993 yılına değin ortaöğretim kurumlarında okutulan derslerin öğretimi, sorunları ve çözüm önerileri konusunda odaklaşmış, 1994 yılından itibaren de bu zincirin ilköğretim kademesinde okutulan dersler üzerinde yapılması kararlaştırılmıştır.

Eğitim sisteminin temelini oluşturan ilköğretim kademesi, sorunların başladığı ve çözüm önerilerinin hemen uygulamaya geçirilmesi gereken bir yerde bulunmaktadır. Son yıllarda kitle iletişim araçlarının artması, bu araçlarla iletişim kurarken Türk dilini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmenin gereğini ortaya çıkarmaktadır. Ancak görünen o ki, teknolojinin hızla ilerlemesi sonucu teknolojiye üreten ülkelerin kullandıkları kavramlar, deyimler ve sözcükler hiçbir değişikliğe uğramadan olduğu gibi dilimize girmekte ve yanlış kullanımlara da neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak da aynı çevre kirliliğinde olduğu gibi dilde de bir kirlilik yaşanmaktadır. Buna bir de okullarımızda anadilimizi etkili bir şekilde öğretilmediğimiz gerçeği eklenince, sorun, irdelenmek için temele, yani eğitimin temeli olan ilköğretim okullarına kadar inmemizi gerekli kılıyor. Türk dilinde yaşanan bu sorunları ele alıp bilimsel bir toplantıyla tartışmaya açmak ve

özüm önerileri üretmek amacıyla Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu, 1994 yılının öğretim toplantısı konusunu "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları" olarak kararlaştırmıştır.

İlköğretim okullarında halen izlenmekte olan Türkçe öğretim programının 1968 programı olması 1982'de yapılan bazı değişikliklerle günümüze kadar devam etmesi bir şanssızlıktır. Bunun da ötesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak bilinen dört temel dil becerisinin geliştirilmesini esas alan bir programın okullarımızda uygulanmaması bir eksikliktir. Diğer bir açıdan iletişim aracı olarak dili ve dil öğretimini merkeze alan bir görüşün de program uygulamalarına yansıtılmadığı görölmektedir. Özellikle de yazılı ve sözlü iletişimi anadilde en etkili bir şekilde kurmanın yolları, yöntem ve teknikleri program uygulamalarında vurgulanmaktadır.

Bu belirlemeler ışığı altında, ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminin sorunlarının amaç, içerik, yöntem, araç-gereç kullanımı, ölçme ve değerlendirme boyutlarında ele alınıp çözüm yollarının önerilmesi, bu toplantının düzenlenmesi için TED Bilim Kurulu çalışmalarına yön vermiştir.

XI. Öğretim Toplantısına çağrılan bilim adamları, Türk dil-bilimcileri ve Türkçe öğretimine gönül vermiş eğitimciler düşünce, görüş ve önerilerini iki gün süreyle devam eden toplantıda dile getirmişlerdir. Bu toplantıda dile getirilen tüm görüşler, sunulan bildiriler ve toplantıya katılanlar tarafından yapılan katkılar, TED tarafından eğitim kamuoyuna bir kitap halinde sunulmuştur.

Bu toplantının gerekleŖmesinde Bilim Kurulumuza maddi ve manevi her turlu desteği sağlayan TED Genel Merkez Yönetim Kuruluna, alışalarımızda bizi destekleyen TED Genel Kurulu Üyelerine Bilim Kurulu üyeleri adına teőekkürü bir borç biliyorum.

Toplantıyı büyük bir titizlikle yayına hazırlayan Bilim Kurulu üyemiz, değerli hocam Sayın Dr. Ferhan Gęuzkan'a, basım işlerini büyük bir titizlikle gerçekleştiren Ŗafak Matbaası yetkililerine en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu toplantıda dile getirilen görüşler, ilköğretim kademesinde Türkçe öğretimi sorunlarına ve çözüm yollarına az da olsa katkı getirirse, Türk Eğitim Derneği ve Derneğin Bilim Kurulu bundan kıvanç duyacaktır.

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

TED Bilim Kurulu Başkanı

AÇILIŞ KONUŞMALARI

● **Prof. Dr. Özcan DEMİREL**

TED Bilim Kurulu Başkanı

● **Prof. Dr. Rüstü YÜCE**

TED Genel Başkanı

XI. ÖĞRETİM TOPLANTISI
"İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI"

Mehmet BAKLACI — Hoş geldiniz efendim, saygılar sunuyorum. Büyük Atatürk ve yakın arkadaşları anısına sizleri saygı duruşuna davet ediyorum.

(Saygı duruşu ve İstiklâl Marşı)

Mehmet BAKLACI — Teşekkür ederim efendim.

Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulumuzun düzenlemiş olduğu "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları" konulu toplantımıza başlıyoruz.

Toplantının açış konuşmasını yapmak üzere Bilim Kurulu Başkanı Prof. Dr. Sayın Özcan Demirel'i kürsüye davet ediyorum.

Buyurun Efendim.

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ BİLİM KURULU BAŞKANI
PROF. DR. ÖZCAN DEMİREL'İN
XI. ÖĞRETİM TOPLANTISINI AÇIŞ KONUŞMASI

Sayın Konuklar,

Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu adına hepinize saygılar sunuyorum.

Türk Eğitim Derneği tarafından düzenlenen XI. Öğretim Toplantısına hoşgeldiniz. Bilindiği gibi Türk Eğitim Derneği, Büyük Önder Atatürk'ün buyruğu ile 1928 yılında kurulmuş, üyelerinin ve yardımsever vatandaşlarımızın katkılarıyla bugüne kadar varlığını sürdürmüş, Atatürk ilkelerinden ve devrimlerinden ödünsüz Türk Ulusal Eğitimine katkıyı hedeflemiş, kamuya yararlı bir dernektir.

Türk Eğitim Derneği, ulusal eğitime kuruluşunun 50. yılından bu yana yaptığı birçok eğitim etkinlikleriyle katkıda bulunmuştur. Bu etkinlikler sırasıyla şunlardır:

1978 yılında başlatılmış olan Eğitim Toplantıları ile 1983 yılında başlatılan Öğretim Toplantıları düzenlemek. Bilim Kurulu bugüne kadar 17 Eğitim Toplantısı ve 10 Öğretim Toplantısı düzenlemiş, her toplantıda sunulan bildiri ve panelleri kitap halinde yayınlamış ve eğitim kamuoyunun hizmetine sunmuştur.

Ayrıca Türk Eğitimine katkıda bulunan değerli eğitimciler için anma toplantıları düzenlemek. Geçen yıl ünlü eğitimci Hasan Âli Yücel için bir anma toplantısı düzenlenmiş ve yapılan konuşmalar bir kitap haline getirilmiştir.

Diğer bir etkinlik de yayın yapmaktır. Türk Eğitim Derneği

Bilim Kurulu verilen ödüllerle, düzenlenen bilimsel toplantılarla Türk Ulusal Eğitim Sistemine hizmet vermenin yanı sıra bugün 8B. sayısına ulaşan "Eğitim ve Bilim" dergisi ile ülkemizde çağdaş eğitim düşüncesinin gelişmesine katkıda bulunmayı yapmış olduğu yayınlarla gerçekleştirmektedir.

Görüldüğü gibi, Bilim Kurulu çalışmalarının ağırlık noktasını büyük oranda eğitim ve öğretim toplantıları oluşturmaktadır. Kurulumuz, gerek eğitim ve gerekse öğretim toplantılarının konusunu belirlerken büyük bir titizlikle çalışmakta ve Türkiye'nin gündeminde olan güncel bir konuyu seçmeye özen göstermektedir. Bu bağlamda, bu yıl da güncel ve çok önemli olduğunu düşündüğümüz öğretmen, öğrenci veli, eğitimci ve aydın olarak hepimiz için çok önemli olan "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları" konusunu XI. Öğretim Toplantısında ele almayı kararlaştırmıştır.

Anadilimiz Türkçe'nin doğru öğretilmesi, düzgün konuşulması hepimizin ortak dileğidir. Bu hedefe ulaşmanın temel yolu, ilköğretim okullarındaki Türkçe programlarının başarıyla uygulanmasından geçmektedir. Okullarımızdaki Türkçe eğitim programlarının dayandığı başat eğitim felsefesi, anadil Türkçemizin kendi özünü yansıtan, olabildiğince yabancı sözcüklerden arındırılmış ve ulusal kültürümüzün birikimini aktaran bir dil öğretimi anlayışı içinde ele alınmalıdır.

Dil'in ulusal kültürün ve bağımsızlığın en önemli öğelerinden biri olduğu ve günümüz Türkiye'sinde dili güzel ve etkili kullanmanın yavaş yavaş etkinliğini yitirdiği göz önüne alınırsa anadil olarak Türkçe öğretiminin özel bir önem taşıdığı görülür. Türkçe öğretiminin diğer bir önemi

de, öğrencilere diğer derslerde kullanılmak üzere dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak bilinen dört temel dil becerisinin kazandırılmasıdır. Bunların her biri günlük yaşamda ve diğer dersleri başarmada gerekli ve önemli becerilerdir. Bu nedenle, Türkçe öğretimi, öğrencilerde sözlü ve yazılı anlatım gücünü geliştirecek düzeyde ve doğrultuda olmalıdır. Bu belirlemeler ışığı altında, öğretim kurumlarına, iletişim kurumlarına ve en önemlisi de biz eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Zira, Türk dilinin gelişimi ve doğru kullanılması için uğraş vermek her Türk aydınınının bir görevidir.

Bu görev bilinciyle XI. Öğretim Toplantımızda bu konunun uzmanları tarafından tartışılmasında yarar gördük. Her zaman olduğu gibi bugün de toplantımıza katılarak açılışımızı onurlandıran siz değerli konuklarımıza, bildiri sunacak, paneller ve tartışmalara katılacak değerli arkadaşlarımıza teşekkür eder, hepinize Bilim Kurulumuz adına tekrar saygılar sunarım.

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ GENEL BAŞKANI PROF. DR. RÜŞTÜ YÜCE'NİN KONUŞMASI

Saygıdeğer Konuklar, Değerli Eğitimciler ve Bilim Adamları, TED'nin Sayın Üye ve Mensupları!

Türk Eğitim Derneği'nin geleneksel olarak her yılın ilkbahar döneminde düzenlediği Öğretim Toplantıları'nın on birincisi olan "İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI" konulu toplantıya hoşgeldiniz. Hepinizi TED Genel Merkez Yönetim Kurulu adına saygı ile selamlıyor ve toplantıya katılmanız nedeniyle teşekkürlerimi sunuyorum.

Toplantıyı ve eğitime gönül veren bu güzide topluluğun varlığını fırsat bilerek sizleri kamuya yararlı bir dernek olan Türk Eğitim Derneği çalışmalarını hakkında bilgilendirmeyi görev saymaktayım. TED, büyük önderimiz Atatürk'ün yönlendirmesiyle 1928 yılında kurulmuştur. Derneğin temel amaçları, fakir kimsesiz ve fakat yetenekli Türk Çocuklarına burslar vermek; İngilizce dilinde öğretim yapan okullar açmak; yurtlar kurmak; ülkenin eğitim faaliyetlerini desteklemek ve geliştirmek; gençlerimizin sosyal, kültürel ve sportif çalışma ve dayanışmalarına katkıda bulunmaktır.

Türk Eğitim Derneği kuruluşundan bu yana geçen 65 yıl içerisinde amaçlarından hiçbir sapma göstermeksizin etkinliklerini giderek artan bir tempo ile sürdürebilen ve ayakları üzerinde dimdik kalabilen nadir derneklerinden biridir. Dernek tarafından ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören Türk çocuklarına yılda ortalama 850 burs verilmekte, biri Ankara'da diğerleri Ankara dışındaki il ve ilçelerde kurulu 7 Vakıf okulunda toplam 12.000 mertebesinde öğrenciye kaliteli eğitim ve öğretim

imkânları sağlanmakta, Adana'da bulunan yurttta 300 öğrenci barındırılmakta, üç ayda bir eğitime ilişkin konuların işlendiği "Eğitim ve Bilim" adlı bir dergi yayınlanmakta, her yıl genellikle mayıs ve kasım aylarında biri öğretim, diğeri eğitim dallarında iki bilimsel toplantı düzenlenmekte, haziran ayı içerisinde bir eğitimci, "Hizmet Ödülü" ile ödüllendirilmekte, eğitim konusundaki çeşitli araştırma projeleri desteklenmekte ve ayrıca eğitim araştırmaları da ödüllendirilmektedir.

Takdir buyuracağınız gibi, Türkiye'de kendisini Türk Eğitim yaşamının gelişmesine bu denli adanmış başka bir derneği bulmak oldukça zordur. Sizlerden aldığımız güçle daha yararlı çalışmalar yapacağımızdan ve bu konuda her türlü öneri ve yönlendirmeye açık olduğumuzdan herkesin emin olmasını isterim.

Eğitimi, sosyal ve ekonomik kalkınmanın ve çağdaş olmanın temel unsuru sayan Türk Eğitim Derneği Türk eğitime katkılarını eksilmeyen bir ivme ile sürdürmeye kararlıdır.

1992 Mayıs ayı içerisinde yapılan "Ortaöğretim Kurumlarında İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları" konulu X. Öğretim Toplantısı'nın hemen akabinde Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu tarafından XI. Öğretim Toplantısında ele alınacak konunun "İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI" olması uygun görülmüş ve bu yöndeki çalışmalara hız verilmiştir. Bugün ve yarın ülkemizin en seçkin bilim adamları ve uzmanlarınca objektif bir biçimde tartışılacak olan konunun ve XI. Öğretim Toplantısında erişilecek sonuçların ülkemizin eğitim politikasına olumlu katkılar getirmesini diliyorum.

Çocuklarımızın ve gençlerimizin öğrenimleri ve yaşamları boyunca başarılı olabilmeleri için anadili eğitimine gerekli öncelik ve ağırlığın verilmesi önem arz etmektedir.

Anadili eğitimini yeterli düzeyde almış gençlerin ulusal edebiyatlarını, insanlarını ve onların sorunlarını daha iyi tanıdıkları ve kazandıkları okuma alışkanlıkları ile bilgilerini tamamlayabildikleri, güncelleştirdikleri gözlenmektedir.

Cumhuriyetin kurulmasıyla her temel konuda olduğu gibi Türkçe eğitimine de büyük bir ciddiyetle eğilinmiş ve Türkçe eğitim programları çağdaşlaştırılmıştır. Çok yönlü bir anadili eğitimi vermek hedeflenmiş ve bu hedefe ulaşabilmek için tüm kaynaklar ve olanaklar zorlanmıştır.

Çeşitli evrelerden geçerek günümüze kadar gelen ve halen uygulanmakta olan Türkçe eğitim programının aksayan ve yetersiz kalan yönleri kısa başlıklarla şöyle özetlenebilir:

1 - Türkçe eğitimi dengeli bir biçimde yürütülememekte, okuyup anlama çalışmaları yanında konuşmaya ve yazmaya yeterince önem verilmemektedir.

2 - Serbest okuma etkinliği, ileri ülkelerle kıyaslandığında oldukça aşağı düzeyde kalmaktadır.

3 - Türkçe eğitimi için hazırlanan ders kitapları ile yardımcı ve kaynak eserler olarak nitelendirilen sözlük, ansiklopedi, antoloji ve benzeri eserlerin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

4 - Doğru konuşma, düzgün ve doğru yazma, sürekli okuma gibi bir anadili öğreniminde bulunması şart olan "olmazsa olmaz" türündeki niteliklere ilköğretim kurumlarında

görevli Türkçe öğretmenlerinin kabarık bir sayısının sahip olmadığı bilinmektedir.

5 - İlköğretim kurumlarının büyük bir çoğunluğunda çocuklarımıza serbest okuma olanaklarının verilebileceği kitaplık, kütüphane ve benzeri merkezler mevcut değildir veya yetersiz durumdadır.

Ülkemizde Türkçe eğitiminin hepimizin özlediği kaliteye ve etkinliğe erişebilmesi hedefinde eğitimcilere, yöneticilere, uzmanlara ve politikacılara büyük görevler düşmektedir.

Anadili öğretmenin kazanmış olması gereken niteliklerin başka dal öğretmenlerine göre farklı olduğunu bilerek, anadili öğretmeni yetiştirmeye özen gösterilmesi ve ilköğretim kurumlarının anadili eğitiminin gerektirdiği donanımla donatılması için eğitim sektörüne ayrılan kaynaktan daha çok pay alınması uygun bir yaklaşım olacaktır.

Bu düşüncelerle sizleri selamlıyor, Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulunu böyle önemli ve güncel bir konuyu gündeme getirdiği için kutluyorum.

Sözlerime son verirken bu toplantının eğitim ve toplum yaşamımıza yeni boyutlar ve görüşler getireceği inancı ile toplantıya bildiriyle katılan, panel üyesi olarak görev alan, oturum ve panelleri yönetme görevlerini üstlenen tüm bilim adamlarına ve uzmanlara, toplantının programını hazırlayan ve gerçekleştiren TED Bilim Kuruluna, içinde bulunduğumuz salonu toplantı için tahsis eden TED Ankara Koleji Vakfı Yönetim Kurulu'na ve toplantının herhangi bir aksaklığa meydan vermeyecek biçimde organize edilmesini sağlayan TED Genel Merkez bürosu mensuplarına teşekkürlerimi bir borç biliyor ve TED XI. Öğretim Toplantısı'nın başarılı geçmesini diliyorum.

I. OTURUM
Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış
(Bildiri : 1)

Beşir GÖĞÜŞ
Eğitimci Yazar

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Bozkurt GÜVENÇ

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

BAŞKAN — Saygıdeğer konuklar hoşgeldiniz.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve Talim Terbiye Kurulu'nun değerli üyeleri, TED'nin değerli Başkanı, Bilim Kurulu üyeleri ve Başkanı, değerli eğitimciler, öğretmenler ve konuklar;

Bugünkü toplantımızın konusu, "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları". Toplantıyı açan değerli Başkan arkadaşım konunun önemini belirtti, Sayın Genel Başkan tekrar değindi; tabii ilköğretim okullarında anadilimizi öğretiyoruz, öğreniyoruz, ama eğitime ilkokuldan başlamıyoruz, adı üzerinde anadilimizi ailede öğreniyoruz. Yani ilkokullarda öğrettiğimiz Türkçe ve anadili, başlamış bulunan bir sürecin devamıdır. Ama biz, bugün, burada bunun ilk aşamasının önemli dönemini değil de devamını, okullardaki öğretimini tartışacağız. Bunu hatırlatmak istiyorum.

Toplantıya katılanların bu salonu doldurmaması, moralini zi bozmasın. Derneğimizin güzel bir geleneği var ve bunu devam ettiriyoruz. Yapılan toplantılar, kısa bir süre sonra yayımlanmakta ve dağıtılmaktadır. Bu vesileyle şu hususu da hatırlatmak isterim. Eğer daha önceki toplantıları kaçırmışsanız, bütün toplantılarımızı yayın olarak, ucuz fiyatla, hemen hemen kâğıt fiyatına, Dernekten temin edebilirsiniz, ihtiyacı olanlara salık verebilirsiniz.

Bu düşüncelerle toplantıyı açarken dilin önemiyle ilgili bir iki cümle söylememe müsaade ediniz. Bir toplumun dili, o toplumun ruhudur. Türk tarihi konusunda çok önemli bir eseri Türkçemize, diğer dillere kazandıran ünlü bir Fransız

Tarihçisi J-P Roux Türkü, "Türkçe konuşan insanlar" olarak tanımlamaktadır. Ben de Türk tarihi ile uğraşan bir arkadaşınız olarak, belirteyim ki, ulusal kimliğimiz, ulusal dilimizdir. Orada birleşiyoruz, dille anlaşıyoruz. İnsanlara gösterdiğimiz saygı, o dili konuşmaktaki yeteneklerin, o dilde sağladıkları güzellikle orantılı oluyor. Bunun karşıtı da var. Bu dili ne kadar özenle, ne kadar güzel konuşuyor isek, ona ne kadar saygılı isek toplumda ve vatandaşlarımızdan, soydaşlarımızdan, o kadar çok saygı görüyoruz. Bu dil, yalnız okul sorunu değil, bir toplumun varlık sorunudur, geleceğinin güvencesidir. Bütün değerlerimize sahip çıkalım ama bilelim ki, bunlara sahip çıkmak için önce dilimize sahip çıkmak, onu her şeyden daha yüce, daha değerli tutmak zordurdayız.

Eğitimle kültürün ilişkisi, üzerinde durulmayacak kadar aşikâr. Herkes bunu kabul etmektedir. Eğitimle kültürü kazanıyoruz, kültürü eğitim süreciyle kazanıyoruz. Fakat bu ilişkide bize yardımcı olan dildir. Konuşma dilimizdir, yazı dilimizdir. Dil olmasa, ne eğitim alabiliriz, ne kültür kazanabiliriz, ne de kültürümüzü yenileyebiliriz. Öyleyse eğitim ve kültür hayatımızdaki verimimiz ve başarımız dilimize gösterdiğimiz özen, oradaki yeteneğimizle orantılıdır.

Toplantının birinci oturumunu açıyorum. İlk konuşmayı yapacak olan Sayın Beşir Göğüş, emekli bir öğretmen; ama biliyorsunuz öğretim mesleğinde, eğitim mesleğinde emeklilik pasif bir görev değil, görevin devamının bir simgesidir. Ben emekli olmaya hazırlanıyorum, ama çalışmaya kararlıyım, o duyguyu taşıyorum. Emekli öğretmeni bu anlamda görev yapmayan bir arkadaşımız gibi değil, göreve devam eden bir arkadaşımız olarak görmeliyiz.

Sayın Göğüş'ün konusu, "Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış", söz sizin, buyurun Sayın Göğüş.

Beşir GÖĞÜŞ — Çok teşekkür ederim Sayın Başkan.

Türkçe eğitiminin, pedagoji terimiyle anadili eğitiminin başlıca amaçları şunlardır: Çocukların kendi ailelerinden ve çevrelerinden öğrendikleri dili geliştirmek. Geliştirme alanları ise (a) okumayı-yazmayı öğretmek, (b) okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek, (c) kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak, (ç) dilinin kurallarını öğretmek, (d) edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak...

Anadili eğitimi, bir toplumun tarihi boyunca oluşmuş hayat görüşünün, ahlâkının, ulusal kültürünün çocuğa mal edilmesine, onun ulusallaşmasına yardım eder; bunun başlıca yoludur da denebilir.

Cumhuriyet döneminde Türkçe'ye büyük önem verilmiştir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti ulusal, demokrat, laik ve çağdaş bir devlettir. Türkçe, Türk halkının ulusal bağı olarak önemlidir. Demokrat bir devlette halkın diliyle konuşulup yazılmasıdır. Laik bir toplumun dilini, ümmetlik çağından kalmış olup anlaşılmasını güçleştiren öğelerden kurtarmak gerekir. Uygarlaşan bir toplumda Türkçe de zenginleşip çağdaş bilim sanat, yönetim kavramlarını anlatabilecek bir zenginliğe erişmelidir. Bu nedenle, Tanzimat çağından başlayan dilde özleşme hareketi, Cumhuriyet çağında "Dil Devrimi" adı altında hızlanıp öz Türkçeyi doğurmuştur.

Cumhuriyet çağında Türkçenin seslerine uygun bir alfabe kabul edildi. Böylece okuma-yazma kolaylaştırıldı. Bilimsel

kavramlara Türkçe kök ve eklerle terimler yapıldı. Türkçe kendi temelleri üzerinde zenginleşti.

Anadili Eğitiminin Önemi

İnsan yaşamında anadili önemli yer tutar; çünkü insan, hayatı boyunca bu dille konuşur, yazar, bilgi alır, duygu ve görüşlerini yazar. Eğitimi süresi boyunca da bu dille öğrenir, öğrendiklerini de bu dille anlatır.

Bugün incelemekte olduğumuz temel eğitim okullarında, türkçe eğitimi, anadili eğitiminin başlıca ve en önemli evresidir; çünkü bu okulların eğitim verdiği 7-14 yaşlarındaki çocuklar doğa, insan, ahlâk vb. hakkındaki temel bilgileri bu yaşlarda öğrenirler. Bu bilgiler onların zihinlerine sözcüklerle, terimlerle dilin söyleniş biçimleriyle (vurgular ve tonlamalarla) yerleşir. Denebilir ki insanların temel söz dağarcıkları bu yaşlarda oluşur. Sözcüklerin, terimlerin anlamları bu yaşlarda ne ölçüde duru, dilin kullanımı ne ölçüde doğru olursa, insan kendi hayatı boyunca anadilini o ölçüde iyi kullanır.

Anadili Eğitiminin Güçlüğü

Anadili bilgi ve becerileri kolay kazanılmaz; çünkü amaçladığımız dil eğitimi çocuklara yalnız bilgi vererek gerçekleştiremeyiz. Dille ilgili bilgilerin uygulamalarla alışkanlık durumuna gelmesi gerekir. Gerçekten okumayazmadan tutunuz da, okunaklı bir el yazısıyla yazabilmek, doğru yazım alışkanlığı kazanmak, dilbilgisi kurallarını uygula-

ma alışmak, kültür diliyle konuşabilmek, bir metni anlamına göre sesli, ya da hızla sessiz okuyabilmek, edebiyat eserlerini anlar ve duyar bir düzey kazanmak önemli becerilerdir. Hem bilgi, hem beceri kazandırmasından dolayı okullarda anadili çalışmalarına "öğretim" değil, "eğitim" demeyi yeğliyoruz. (İngilizce'de "mother tongue education" deniyor, bir adı da "language arts"dır, dil becerileri demektir.)

Beceriler, uygulamaya ile etkinlik içinde öğrenilir. Bizde anadili eğitimin yetersiz yönlerinden biri etkinliktir. Çocuklarımızı yeterince konuşma, yazma, serbest okuma etkinliği içinde bulundurmuyoruz. Bu eğitim alanında öğrencilerimiz yalnız dinleyici olarak kalmakla hiçbir beceri kazanmazlar.

Anadili eğitiminin yeterince kavranmamış bir yönü de çeşitli alanları bulunduğu, öğrencilerimizi bu alanlarda dengeli olarak yetiştirmemiz gerektiğidir. Elimizdeki **Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı** (22 Eylül 1981 ta. 172 .TTK karar sayılı) çok yönlülük temeline göre hazırlanmıştır: Okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi, el yazısı, serbest okuma bilgi ve becerilerini birlikte geliştirmeyi amaçlamıştır. İlkokulların birinci dönemi olan 1-3. sınıflarda bu beceriler birlikte geliştirilmektedir. Fakat ilkokul 4. sınıftan ortaokul sonuna kadar (daha da belirli olarak liselerde) bu denge bozulmaktadır. Bu sınıflarda dilbilgisi, anlatım, serbest okuma etkinliklerine yeteri kadar önem verilmemektedir. Bundan dolayı özellikle anlatım becerileri gelişmemektedir.

Dil becerilerini kazanmanın kolay olmadığını belirtmiştik. Bu güçlüğünden dolayı okul programlarında en çok ders saati bu eğitime ayrılmıştır: İlkokul 1-3. sınıflarda 10'ar

saat, 4-8. sınıflarda 6'şar saat Türkçe dersi yapılır. (Bu ders saati çokluğu liselerde de sürer.)

Türkçe bilgi ve becerilerinin önemi, "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nde dikkate alınmıştır. Sözkonusu yönetmeliğin 7. mad. (b) fıkrasında: "Türkçe dersinin ilkokul birinci sınıftan başlayarak bütün sınıflarda, her derste ve her durumda doğru ve güzel öğretilmesine ve kullanılmasına özen gösterilir" deniyor. 48. maddenin (a) fıkrasında da, öğrencinin yıllık başarısı belirlenirken: "... Türk dilini doğru, düzgün kullanma becerisi dikkate alınır..." denmiştir. Bundan anlaşılacağına göre, öğrenci kendi bilgisini doğru bir Türkçe ile bildiremiyorsa, yanıtları yanlış sayılacaktır.

Anadili gelişimi, zihin gelişimiyle koşut olarak ilerler. Çocuklar, dilbilgisi ve edebiyat sanatlarıyla ilgili soyut kuralları ve kavramları küçük sınıflarda anlayıp öğrenemez; makale, deneme, bilimsel araştırma raporları yazmak gibi etkinlikleri de küçük yaşlarda başaramaz. Bundan dolayı anadili eğitimine belli bir yaşta ya da sınıfta son verilmez; ilk ve ortaöğretim boyunca sürer. Bizde ve yabancı ülkelerde yükseköğretimde de anadili eğitimi verilmektedir. Zaten dil gelişimi, insanın edindiği yeni kavramları karşılayan sözcükler ve terimlerle zenginleşerek ömür boyu devam eder.

Türkçe Eğitimi Ciddiye Alınmalıdır

Halkımız genellikle, Türkçe eğitiminin önemini kavrayamamıştır. Türkçe dersinden başarısız gösterilen çocukları için: "Türkçe konuşmuyor mu bu çocuk?..." diye itiraz edenler görülür. Bu önemsemezlik, yazık ki öğretmen meslek-

taşlarımız arasında da yaşar. Oysa, çocuğun ailesi içinde öğrendiği konuşma yeteneği üzerine, okulda hangi dil bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalıştığımızı herkese anlatmak bize düşer.

Öğrencilerde Anadili Becerileri Yönünden Düzey Farkları

Öğrencilerimiz anadili becerilerini edinmiş olmak yönünden çok farklar gösterirler.

İlkokul birinci sınıfa ekonomi ve kültürce düşük aile ve çevrelerden gelen çocuklarda ve köy çocuklarında konuşma yeteneği yeterince kazanılmamış ve zihin kapsamları okuma-yazma öğrenimi görmek için henüz gelişmemiş olmaktadır. Öğretmen, okuma-yazma öğretmeye geçmeden önce, bu durumda olan öğrencileri konuşmaya alıştırmalı, eşya adlarını, renkleri, şekilleri, başlıca eylemleri öğretmelidir.

Bizde anadili eğitimi bakımından düzey düşüklüğü, ya da dilbilgisi, yazım, el yazısı, serbest okuma alışkanlığı gibi bilgi ve beceri alanlarında yeterince yetişmemiş olanlar ara sınıflarda, ortaokula başlamış olan öğrencilerde de görülmektedir. Öğretmen, her öğrenciyi, bulunduğu düzeyden alıp yetiştirmeli, eksik yeteneklerini geliştirmek için önlem almalıdır; "Bu sınıfa bu bilgileri ve becerileri edinip gelseydi" dememelidir. Anadili becerileri basamak basamak ve birbirine dayanarak gelişir; bir düzeydeki bilgileri kazanmadan, daha üst programı izlemenin olanağı yoktur. Ayrıca, anadilinde yetişmemiş bir öğrencinin başka derslerde başarı kazanmasının güç olduğu du unutulmamalıdır. Geri öğrenciler bir sınıfta çoksa, düzey grupları da kurulabilir.

Anadili Eğitiminde İşlevsellik Amaçlanmalıdır

Anadili eğitimi işlevsel olmalı, başka deyişle hayatî ihtiyaçları karşılamalıdır.

Yetiştirdiğimiz gençlerin hayatta en çok yetersiz kaldığı alan, yazma becerisidir. Yabancı ölkelerde yazma etkinlikleri, (a) iş yazıları ve (b) yaratıcı yazılar olarak ikiye ayrılır. İş yazıları mektup, dilekçe, telgraf, rapor... gibi yazılardır. Bu tür yazıları yazmak konusunda bütün öğrencileri eksiksiz yetiştirmeye çalışırlar. Gerçekte bu tür yazıları yazmayı öğrenmek de kolaydır; çünkü yazılacak istek, haber, bilgi bellidir. Bu tür yazılar, öğrenciyi yazma etkinliğinden korkutmaz. Yaratıcı yazılarsa öykü, oyun, anı, deneme... türlerinde yazma çalışmalarıdır. Bunlar da ihmal edilmez.

Bizde öğrenciler daha çok yaratıcı yazılara yöneltiliyor: "Güneşin batışını seyrederken neler hissedersin?" gibi. Öğrenci bu konuda yazacak fazla bir duygu bulamıyor; yazma ödevinin iki cümleden oluşmasını da yeterli bulmuyor, sıkıntıya düşüyor ve yazma çalışmasından soğuyor. Oysa bir dilekçe, telgraf yazmak, çocuğu ne yazması gerektiğini seçmeye yöneltir; işte anlamlı yazma alışkanlığı böyle başlar.

Ayrıca, öğrencilere yaptırdığımız yazma etkinlikleri de sayıca yeterli değildir. Bazı okullarda her kanaat notu döneminde bir yazma ödeviyle yetinildiği görölmektedir. Bu ölçüde bir yazma etkinliği hiçbir beceri kazandırmaz. Ders içinde yaptırılan yazma alıştırmalarından başka, yılda ortalama 8 yazma ödevi yaptırılmalıdır.

Son yıllarda hazırlatılması istenen "yıllık ödevler", ortaokul çağındaki çocuklarımızı araştırmaya, bulgularını sıralayıp yaz-

maya yönelten, yetiştirici bir etkinliktir. Ancak öğretmenlerimizin bu çalışmalarda kaynak göstermek, toplanan bilgileri değerlendirip birleştirmek konularında yakın ve ciddi bir kılavuz olmaları gerekir.

Anlatım becerileri arasında, konuşma becerilerini geliştirmek zorunluğu üzerinde de duralım: Dil konuşma olarak doğmuştur. Bugün insan hayatında % 99 konuşma olarak sürer. Konuşma becerileri kazandırılırken onların yerel ağızlarının düzeltilmesi de amaçlanmalıdır. Bu iş, ilk ve ortaokul düzeyinde başlanmalıdır; sesletim (telâffuz) alışkanlığı, konuşma organlarına çocukken yerleşmekte erinlik çağından sonra, yeni yetmeye yeni bir konuşma alışkanlığı verilememektedir.

Çocuklarımıza soru sormak, cevap vermek, teşekkür etmek, telefonla konuşmak, kitle karşısında konuşmak yeteneklerini kazandırmalıyız.

Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Öğrencilerimize hızlı sessiz okuma becerisini kazandıramıyoruz; oysa bu, okulda dersleri yapmak, hayatta ise gittikçe çoğalan yayınlardan yeterince yararlanmak için pek gerekli bir beceridir.

Aradığı bilgiyi bulabilmek için kitap seçmek, bir kitabın içindekiler ve dizin dizelgelerini kullanarak aradığı bölümü, adı, terimi bulabilmek alışkanlığı kazandırılmıyor. Kitapta bir bölümü okumadan önce alt başlıkları okuyup kapsam üzerinde bilgi edinmek yöntemi ve benzeri okuma teknikleri verilmiyor.

Türkçe kitaplarındaki okuma metinlerinin 1-3. sınıflarda hayat bilgisine, daha üst sınıflarda sosyal bilgilere ve ağaç dikme günü, verem haftası gibi belli olaylara bağlanmasında aşırılığa kaçıldığı kanısındayım. Kitaplara mutlaka bu konularda yazılar konsun diye, edebî değeri olmayan, hatta anlatımı zayıf, hatalı yazılar giriyor. (Toplu öğretim yöntemini uygulamayalım demiyorum.) Söz konusu sorunlarla çocuk ilgilenmeli, günleri yaşmalıdır. Bunun için onları radyo dinlemeye, televizyon seyretmeye, gazete okumaya yöneltelim. Gördüklerini, yaşadıklarını, düşündüklerini anlatan konuşmalar yaptıralım, yazılar yazdıralım. Türkçe kitaplarına da öğrencilerimize okuma zevki veren, edebî değer taşıyan şiirler, öyküler, anılar, oyunlar alalım. Çünkü bir dilde en iyi anlatım, usta yazarların eserlerinde görülür.

Türkçe kitaplarındaki metinler, okuyup anlama yeteneğini geliştirme yanında, anadili eğitiminin başka alanlarındaki çalışmalara da kaynak olmaktadır: metinde geçen sözcükler üzerinde sözcük çalışmaları, plan, tür incelemeleri, dilbilgisi ve yazım kuralları araştırmaları, metindeki konunun uyardığı duygulardan, çağrıştırdığı düşüncelerden hareketle yaptırılan kompozisyon çalışmaları gibi.

Ortaokul Türkçe kitaplarında 1945'ten beri, ilkokullarda daha sonraları uygulanan bu yöntemle, okuma kitapları anadili etkinliğini çeşitli alanlarıyla kapsayan bir içerik kazanmış ve bu kitapların adları da "okuma" değil, "Türkçe" kitabı olarak değiştirilmiştir. Ancak, gözlemlerimize ve işittiklerimize göre, metinler üzerinde yalnız okuma, anlama çalışmaları yapılmakta, öbür çalışmalar için kitaplara eklenmiş sorular işlenmemektedir. Anadilinde dengeli yetiştirmeyi engelleyen bu tutumun yanlışlığını ve tehlikesini belirtelim.

Serbest Okuma

Türkçe öğretiminde serbest okumanın çok etkili bir yeri vardır. Serbest okuma, (a) çocukların söz dağarcığını zenginleştirir, (b) zengin söz dağarcığı iyi ve doğru anlamaya ve anlatmaya yardım eder, (c) okunan eserler öğrencilere anlatım örnekleri verir, (ç) her tür edebiyat eseri, insanları, onların sorunlarını, karakterlerini, hayatı, dünyayı tanıtır. "dolaylı yaşantı" deneyimi kazandırır, (d) insanı eksik ya da gereksinim duyduğu bilgileri karşılamaya alıştıır, (e) zevk için okuma alışkanlığı verir. Kısaca, insanı serbest okuma yetiştirir.

Dilimizde ilkokul çocukları için oldukça geniş ve çeşitli yayımlar yapılmaktadır. Şu var ki bunların diline yeterince özen gösterilmemektedir: Cümleler uzundur; bir masalda 7 satırlık cümlelere rastladım. Çocukların söz dağarcıklarına henüz girmemiş sözcükler kullanılmaktadır. Anlatımda eğretileme, mecaz gibi söz sanatlarına da yer verilmektedir. Başka bir kusur da zevkle yazılmış olmamasıdır.

İlkokul çocuklarımız için yayınlanmakta olan sınıf dergileri de bu noksanlardan uzak değildir. Öğrencilerimize dilleri özenli Türk ve dünya klasikleri hazırlanması gerektiği kanısındayım.

Ortaokul düzeyindeki çocuklarımıza edebiyat değeri taşıyan öyküler, romanlar, gezi eserleri, anılar, biyografiler vermeye başlıyoruz. Fakat bu tür eserlerden 11-13 yaşlarındaki çocuklara tavsiye edebileceğimiz nitelikte ve düzeyde olanlar çok azdır. Örnek olarak söyleyelim, Atatürk'ün hayatını ve hizmetlerini bu düzeye uygun gelecek ölçüde anlatan bir kitap yoktur. Bu yaşlardaki çocuklarda doğa ve fen

merakını, büyük insanlara hayranlık ilgisini karşılayacak kitaplardan da yoksunuz.

Amerika Birleşik Devletlerinde büyük edebiyat eserleri, ortaokul ya da lise düzeyindeki gençler için özetlenecek yayımlanmaktadır. Biz de kendi edebiyatımızdan ve dünya edebiyatından seçeceğimiz 50-60 kitaplık bir diziyi, böyle özetleyerek yayımlayabiliriz. Öğrenciyi yazarın üslubu ile karşılaştırmak için yer yer seçmeler de verebiliriz. Bu yayınlar öğrenciyi, ödev hazırlamak için, koca bir eseri iki sayfa içinde veren roman özetlerinden de kurtarır; eserin aslıyla bir derece olsun karşılaştırır. 1927 yılında Millî Eğitim Bakanlığı "Cihan Edebiyatından Numuneler" başlığı altında Ömer Seyfettin'in çevirdiği "İlyada"yı, André Theuriet'den "İlkbahar Yılları"nı, Halit Ziya Uşaklıgil'den "Mavi ve Siyah"ı yayımlamıştı. Bu dizilerin bir yararı da, öğrencilere kitap tavsiye etmekte öğretmene sağlayacağı kolaylıktır.

Serbest okuma konusunda Program'ın, öğretmeni engelleyen kayıtları vardır: "Yöntem I-V" başlığı altında, 10 maddede, "Araç ve Gereçler" bölümünün 6. paragrafında, öğrencilere okutulacak eserlerin M.E.B.'inca tavsiye edilenler arasından seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Oysa Türk edebiyatının "Çalikuşu", "Ateşten Gömlek" gibi önemli ürünleri üzerinde hiçbir Bakanlık tavsiyesi yoktur. Bu eserleri okutmayacak mıyız? Program, ortaokul sınıflarında "Öğrencilere Kitap Okutma Çalışmaları" başlığı altında, tavsiye edilecek kitapların niteliklerini de saymıştır. Okutulacak kitapları Bakanlık belirleyecek olduktan sonra, bu nitelikleri belirtmeye ne gerek vardır?

Okul kitaplarının serbest okuma etkinliklerine cevap verecek durumda olmadığını da belirtelim.

Dinleme Eğitimi

Cumhuriyet döneminde anadili eğitim programlarına dinleme eğitimi de girmiştir. Batı ülkelerinde de oldukça yeni olan (bu yüzyılın başlarında ele alınan) bu eğitim alanı, çok önemli bir beceri kazandırır. Dinleme, öğrenme yollarından biridir; iyi dinleyen öğrenci, dersini ders saati içinde öğrenir. Dinleme bir nezaket kuralıdır. Bir demokrasi gereğidir. Bu nedenlerle öğrencilerimize dinleme alışkanlığı verelim.

Gazeteye Alıştırmak

Öğrencilerimizin iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri için gazete okumaya alışmaları gerektir. Gazeteye ilgi, çocukların kendi çevrelerini tanıma, yaşadıkları zamanın öncesini ve sonrasını düşünme yeteneği kazandıkları 11 yaşlarında, 4. sınıfta başlar. Çocuklar bu yaşlarda toplum ve doğa olaylarına ilgi duyarlar. Bu ilgilerini karşılamak için, onları açılış, seçim, kaza, afet gibi olayları gazeteden okuyup izlemeye alıştırmalıyız. Gazete okumaya alıştırmak, demokrasi eğitimi vermenin de etkili yollarından biridir. Fransız eğitimci Frénet, okulda basımevi kurarak çocuklara gazete çıkartmayı önerir. Gazete çocuğu topluma bağlar.

Sözcük Çalışmaları

Türkçe eğitiminde eksik olan ya da yanlış uygulanan yönlerden biri de sözcük çalışmalarıdır. Bu çalışma, bilindiği gibi, sözcükleri anlamları, kullanılışları ve yapıları bakımından inceleyip öğretmek, yeni sözcükleri, öğrencinin söz dağar-

çığına kazandırmaktır. Çocuklarımız ne kadar çok sözcük tanır ve bunların anlamlarını ne derece açık öğrenirlerse, anadillerini anlama ve anlatma yönünde o ölçüde egemen olurlar. Bundan dolayı sözcük çalışması çok önemlidir.

Sözcük çalışması, okuma derslerinde incelenen yazıyı anlamak için parçada geçen yeni sözcüklerin anlamlarını açıklamaktan ayrı bir iştir. İşlenen yazı üzerinde okuma-anlama çalışması bittikten sonra, anlamca zengin, türevce verimli, güncel, öğrencilerin yanlış kullandıkları sözcükler alınıp bunlar üzerinde, sözlük yardımıyla çalışmaktır. Oysa okuma-anlama evresinde, yeni sözcükler öğrenciye kullanılır. Bu tutum, anlama akışını aksatır, yanıltır; sözcüğü kullanıp söz dağarcığına mal etme işi, daha sonraki bir evrede yer almalıdır.

Sözcük çalışmaları yalnız okuma parçalarında geçen yabancı sözcüklere de özgü kalmamalıdır. Öğrenci, başka derslerde öğrendiği terimlerin, gazetelerde gördüğü, büyüklerden işittiği sözcüklerin anlamlarını, yapılarını, hangi dilden alındıklarını da incelemeye alışmalıdır. Asıl bu tür çalışmalar ona geniş bir söz dağarcığı kazandırır.

Bu tür çalışmalar sırasında, yabancı sözcükler yerine Türkçe karşılıklarının kullanılması aşılmalıdır, Türk Dil Devriminin amacı benimsetilmelidir. Dil Devriminin Türkleşme, demokratlaşma zorunluğundan doğmuş olduğuna inandırılmalıdır. Bu konu, Program'ın "6. 7. 8. Sınıflar Dilbilgisi Çalışmaları" başlığı altında, "Türk Dil İnkılabımızın hizmeti, gereği ve şekli bakımından öğrencilerimizin bir yön, bir yöntem kazanmaları sağlanmalıdır" sözleriyle belirtilmiştir.

El Yazısı

El yazısı, eğitimi, anadili eğitiminde başarısız olduğumuz bir beceri alanıdır. Okunaklı bir el yazısı yazanımız pek azdır. Yazı makinesinin, bilgisayarın yaygınlaştığı bir çağda, el yazısı becerisi konuşulmaz demeyelim. El yazısı hiçbir insanın hayatından çıkmaz. El yazılarımızda Avrupalı bir okuyazının yazısındaki üslup ve güzellik yoktur.

El yazısı çalışmaları, ortaokul sınıfları boyunca, ilkokuldaki özenle sürmelidir; çünkü ortaokul yaşındaki çocuklarda (erinlik çağında) yeni bir vücut gelişimi olmakta ve ellerin daha önce kazandığı ve henüz oturmamış beceri unutulmaktadır. Bu nedenle el yazısı becerisi yeniden kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Anadili Eğitiminde İleri Ülkelerle Temas Zorunluğu

Anadili eğitimi bugün ileri Batı ülkelerinde de bir sorun olarak yaşamaktadır. Hollanda'da "Uluslararası Anadili Eğitimi Örgütü" adlı bir dernek kurulmuştur. Bu dernekte Türkiye'yi bir süre ben ve Prof. Dr. Doğan Aksan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin sayın öğretim üyeleri temsil ettiler. Bu dernekle ilgimizi şimdi Ankara Üniversitesi'ne bağlı TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) sürdürmektedir. "Yabancılar Türkçenin eğitimi üzerinde ne söyleyebilirler?" demeyelim. Ulusların dilleri ayrıdır ama, anadillerini yeni kuşaklara öğretmek bakımından amaçlar ve yöntemler her toplumda birdir. Elimizdeki Program da Batı ülkelerinin yöntemlerine çok şey borçludur. Bu dernek, anadili eğitiminde gerçekçi amaçlar, etkin yöntemler aramakta,

uygulama denemeleri yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığımızın ve bütün eğitim fakültelerinin "Uluslararası Anadili Eğitim Örgütü" çalışmalarına ilgi göstermelerini, kendi sorunlarımızı götürmelerini, başarılarımızı da duyurmalarını yararlı görürüm.

Hepinize saygılar sunarım.

BAŞKAN — Efendim, alkışlarınızla teşekkürlerinizi dile getirdiniz; ama ben de bu genel bakış için değerli arkadaşımıza teşekkür ediyorum, gerçekten son derece özenle hazırlanmış bir genel bakış, hemen hemen anadili öğretiminin bütün sorunlarına ve çözüm yollarına değindiler.

Kısa bir tartışma süreci var, arkadaşlardan rica edeyim, katılımı sağlamak için sorular varsa onları dile getirsinler ve konuşmacı arkadaşlarımız onu cevaplandırsın.

Buyurun Fevzi Bey.

TARTIŞMA

Feyzi ÖZ — Sayın Başkan, sayın konuklar, TED'nin ülkemiz için fevkalâde önemli olan böyle bir konuda toplantı yapmasını şükranla karşılıyoruz. TED'ne ve Bilim Kuruluna teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Sayın Genel Başkanın ifade buyurdıkları önerilere katılıyorum. Ayrıca Sayın Başkanın bir milletin, millet olmasının temel unsurunun dil olduğu hususundaki görüşü de kuşkusuz hepimizin paylaştığı önemli bir ilkedir. Bu arada bir soruma geçmeden ewel, Cumhuriyet Döneminde ülkemizde dil yönünden ne kadar büyük gelişme sağlandığını da iftiharla

ve gururla kaydetmemiz gerektiğini ifade etmek istiyorum. Orta Asya ülkelerinde ve Balkan ülkelerindeki Türklerle ilgili çalışmalarda görevli bir eğitimci olarak özellikle Cumhuriyet Döneminden sonra dilimizi ne kadar büyük ölçüde geliştirdiğimizin gururunu da çeşitli zamanlar hissettim ve onları sizlerle paylaşmak istiyorum.

Adriyatik Denizi'nden, Çin Denizi'ne kadar uzanan ülkelerde Türkçe ile hâlâ anlaşma imkânı olduğunu görüyoruz, dilimizin ne kadar köklü ve güzel bir dil olduğunu tekrar anlıyoruz. Konuştuğumuz, görüştüğümüz zaman "dilimizi ne kadar büyük ölçüde geliştirdiniz" diyorlar oradaki eğitimciler. Bu, hepimiz için kuşkusuz gurur vesilesi.

Efendim, dilimizin gelişmesinde Talim ve Terbiye Kurulu da büyük çaba göstermektedir. Ders kitaplarımıza baktığımız zaman ben de, arkadaşlarımla birlikte çeyrek asırdan beri ilköğretimde ders kitabı yazan bir eğitimci olarak, 1970'lerdeki kitaplarımızla şimdikini karşılaştırdığımız zaman sayın Hocamız gibi, kitaplarda ne kadar büyük gelişme olduğunu görüyoruz.

Ancak, Sayın Hocama şunu sormak istiyorum. Bizim dilimizin gelişmesini önleyen; okumamızı, çocuklarımızın okumasını önleyen nedenlerden birisine bir az evel değinildi. Biraz daha geniş açıklama olabilir belki, öğrenciye "şu kitabı oku, şu kitabı okuma, kütüphaneye şu kitabı al, bu kitabı alma gibi" birtakım ket vurmalarımız bunu ne derece engelliyor? İkinci sorum da ilkokulları bitiren, büyük çoğunlukla ileri öğrenime gitmeyen çocuklarımızı besleyici yeterli yayınlığımız var mı? Gazetelerde çeşitli yazılar okuyoruz; ilkokulu bitirdikten üç, beş sene sonra okumayı bile unutan çocuklarımız

var. Acaba bunların seviyesinde, bunların okuyabileceği ve bunların mesleğiyle ilgili, tarımla ilgili, arıcılıkla ilgili hayatlarıyla ilgili, ev hayatıyla ilgili yeterli şekilde besleyici yayınıımız var mı? Bu hususta neler yapmamız lâzım?

Teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum efendim.

BAŞKAN — Buyurun efendim.

Yaşar KARAYALÇIN — Sayın meslektaşlarım,

Temel eğitimle ilgili ciddî bir sorunu ortaya koymak istiyorum.

El yazısı eğitiminin iki yönü vardır: Birincisi doğru yazmak (orthographie), ikincisi güzel yazmak (calligraphie).

Türkçemizde doğru yazmak ciddî bir problem değildir. Çünkü, eğer bir kişi Türkçeyi doğru telâffuz ediyorsa - Almanca'da olduğu gibi - doğru yazması kolaydır. Türkçe bir İngilizce, bir Fransızca değildir. Fransızca, İngilizce doğru yazmak çok zor ve ciddî bir meseledir.

El yazısı eğitiminin ikinci yönü güzel yazmaktır. Fransızların, İngilizlerin standart yazıları vardır. Fransız okulundan, Galatasaray Lisesi'nden - bilhassa eskiden - yetişmiş olanların yazıları bizlerin yazısından çok farklıdır. Ben size üç nesilden örnek vermek istiyorum. Hukuk Fakültesindeki hocalarım arasında Arap harfleriyle eğitim görmüş olanlar vardı, bunların fevkalâde güzel yazıları vardı, unutamıyorum. Bunlar arasında Fransız kültürüyle yetişmiş olanlar da vardı, onların da fevkalâde güzel yazıları vardı. Türkçeyi de yeni harflerle aynı güzellikte yazıyorlardı.

Bizim neslimize gelince, ben aşağı yukarı yeni Türk harflerinin kabul edildiği yıllarda öğrenime başladım, içinde

hatırlayan da belki vardır; bir çizgi biraz açıklık, ona paralel ikinci bir çizgi, üçüncü dar bir çizgi arkasından bir çizgi daha. Hocalarımız bize bu çizgiler arasında doğru ve güzel yazmayı öğretirlerdi. Beni o neslin hocaları yetiştirdi. Yazım güzeldir. Geliyorum üçüncü nesle, yani bizden sonraki nesle. Ben mesleğim icabı Fakültemde her sene yüzlerce sınav kağıdı okudum. Bu itibarla el yazısı eğitiminin hangi seviyede olduğunu en iyi müşahade edecek durumda olanlardanımdır. Bir çeşit değil, belki 50 çeşit yazı, kargacık, burgacık, çirkin yazılar! Bunun sebebi nedir? Bence, üzerinde durulması gereken, önemli, ciddi konu budur.

Bakın, benim iki oğlum burada, Ankara Koleji'nde, eğitim gördü. İlkokuldan itibaren ben çocuklarımla güzel yazmasını istedim, çok uğraştım, başaramadım ve onlar işte okulda edindikleri kötü itiyatların mahkûmu olarak yetiştiler; çok iyi yetiştiler, ama berbat bir el yazısıyla hizmet vermeye başladılar.

Burada Millî Eğitim Bakanlığının, Talim Terbiye Heyetinin mensupları, üyeleri olduğunu duymuş bulunuyorum. Bu ciddi konu için ne düşünüyorlar, bu çok çirkin ve değişik yazının sebepleri nelerdir? Sorumluları kimlerdir? Buna nasıl bir çare bulunabilir? Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun'un ekinde Türk harflerinin matbaa harfi olarak, el yazısı olarak şekilleri de belirtilmiştir. Şu halde çıkış noktası bu olunca, artık eğitim hayatımızda ilkokullarda her yönetici veya öğretmen, aklına geldiği şekilde Türk harflerini öğrencilere öğretmemesi lâzımdır ve öğretmez diye düşünüyorum.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz efendim.

Buyurun efendim.

Ihsan GÖĞÜŞ — Türkçe öğretimiyle ilgili genel bakışı dinledik, çok teşekkür ederim. Türkçe öğretiminde rastlanan birtakım aksaklıkların nedeni olarak ben ilk okuma-yazma öğretimini görüyorum ve izliyoruz, televizyonda harf metodu, çatma metodu gösteriliyor. Çatma metoduyla ilk okuma-yazma öğrenen çocuğun ileride seri, hızlı bir okuma yapması mümkün değildir, böyle bir beceri kazanabilmesi mümkün değildir; bunu aşabilen kimseler çok azdır. Bu konuya eğilinilmesi, herhalde Türkçe öğretimi açısından çok yararlı olacaktır kanısındayım. Bu konuda Beşir Beyin görüşünü öğrenmek isterim. Yani harf, hece, kelime, cümle şeklinde.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz.

Buyurun efendim.

Hamdi EVRENSEL — Muhterem dinleyenlerim, mümkün olduğu kadar kısa bir iki hususu arz edeceğim. Okullarımız ilkokul öğrencilerimizi dilimizi güzel yazmak ve öğrenmek hususunda ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, çocukların ayrıca evdekilerin de etkisi altında kaldıkları malum. Binaenaleyh, Türkçe konuşmak, öz türkçe konuşmak tatbikatını gördükçe onların da bundan faydalanacakları tabiidir.

Bu hususta Türk büyüklerimizin bazı sözlerini hepimiz biliyorsunuz, hatırlatmış olayım. Kaşgarlı Mahmut diyor ki: "Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü kazanmak için onların kendi dilleriyle konuşmaktan gayri yol yoktur". Atatürk'ümüzün de dilimizi yabancı dillerin istilâsından kurtarmak hususundaki değerli telkinleri, sözleri ve çabaları malûm.

Böyle olunca, okullarımızdaki tatbikat ve çabalar kâfi değil. Bugün merkez-i hükümette dahi, kültürümüzün temsilcisi ve kaynağı olan merkez-i hükümette dahi bir caddede, hatta ikinci derecede bir sokakta elli adım yürüyün, ben çok dikkat ettim, rastladığımız kelimelerin, tabelaların yüzde yetmiş beşi yabancı arkadaşlar. Bu yabancı durumlara böyle heves edilmesi nasıl bir tehlikedir, takdirinize arz ederim. Ayrıca derneğimizin de kendi başına nasıl bir tedbir alabileceğini öğrenmek istiyorum.

Hepinize şükranlarımı arz ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederim.

Biz dernek olarak Hükümete teklif vermek durumunda değiliz.

Sayın Akçakayalıoğlu, buyurun efendim.

Cihat AKÇAKAYALIOĞLU — TED'nin 33 yıllık üyesi olarak Dernek topluluğunu ve sizleri saygıyla selamlıyorum. Öğretmenlere sonsuz saygım vardır; hepimizin hayatında iz bırakan öğretim bölümü, ilköğretimdir. Onları hiç unutmayız, yüzde doksanı anılarımız arasında, hatıra defterlerinde yer alırlar.

Hocama ve hatta hepinize sorumu arz edeyim. Eğitimcilikte, önderlikte esas yetidir, yetenektir. Hocam lütfen işaret buyursunlar, anlatsınlar, öğretmende göreve atanırken veya yetiştirilirken istidat konusu üzerinde duruluyor mu? Evet, öğretmen dilde önder olacak, öğretmen öğrencinin sempatisini kazanacak. Şurasını çok iyi bilmek gerekir ki öğretici ewelâ kendisini sevdirmek zorundadır, ondan sonra dersini sevdirmek safhası gelir. Bunun için

öğretmenin dilini kullanmakta, öğretmenin sempati kazanmakta, öğretmenin eğitim metotlarını uygulamakta yetkisi var mı? Göğüş Hocam, lütfen söyleyin, öğretmende ilk andan itibaren nitelik, yetenek, heves, sempatik olma konusu aranıyor mu? Bunun için ne çeşit bir yöntem kullanılıyor.

Saygılar sunarım.

BASKAN — Teşekkür ederiz.

Buyurun Sayın Göğüş.

Beşir GÖĞÜŞ — Öğrenci için kitap seçilmelidir. Çünkü, düşünün dünya edebiyatı var, Türk edebiyatı var, uçsuz bucaksız bir deniz. Öğretmen öğrencisinin ilgisine göre, seviyesine göre kitap seçmek zorundadır. Çeşitli kitap listeleri yapılmıştır. Ben, "Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe Yazın Eğitimi" adlı kitabımda bir liste vermiştim. Arkadaşımın biri, "çok güzel bir dünya ve Türk edebiyatı listesi yapmışsın" dedi, "ama ben bunları nerede bulacağım?" İkinci mesele, öğretmenin seviyesi meselesidir. O, bizim tavsiye ettiğimiz kitapları, köyünde, kazasında veya bulunduğu yerde bulabilecek mi, bulamayacak mı? Öğretmene bu konuda büyük kılavuzluk görevi düşer, gidecek, takip edecek, bulacak. Öğretmenin önce kendisinin okuyucu olması gerek, sürekli okuyucu olması gerek. Sayın Feyzi Öz haklılar, herhalde müfettişliklerinden bilecekler, "filân öğretmen zararlı kitap okuyormuş; benim tavsiye ettiğim kitabı okusunlar" demek yanlıştır.

İlk okuma-yazma konusuna gelince, Almanya'da harflerle de bazı birleştirmeler falan uygulanıyor. Yedinci Dil Bilim Kurltayı'nda Süleyman Çelenk arkadaşımız bunu izah etti, "top-tan görüşten ayrılıyor musunuz?" diye sordum kendisine.

"Hayır" dedi. Demek ki o ayrı bir şekil. Bizim kanaatimizce tam anlamlı sözlerden başlamak gerekir. Bu bir kelime olur, bu bir cümle olur; ama, tam anlamlıdan başlamak gerekir.

Yabancı sözcükler sorunu bizim konumuzun dışındadır. Tabii bir yaramızdır; bazı isimler vardır, "Hilton", "Sheraton" gibi; onlar firmaların adlarıdır, bir şey demiyorum, diyemeyiz. Ancak, bir kimse yabancı memleketlere gidiyor, "Gondol" isminde bir lokantada çalışıyor, geliyor burada lokanta açıyor adını "Gondol" koyuyor. "Gondol" kelimesi Türkçede yoktur.

Terimler, bilim adamlarının kullandığı kelimelerdir, onlar da Türkçelerine yönelirse çok iyi olur.

Öğretmende istidat aranması meselesine gelince. Efendim, ortaokullardan, öğretmen okullarına öğrenci seçilirdi vaktiyle; biz müracaat edenlerden belirli vasıflar arardık. İyi niyetli mi, okumaya yazmaya karşı bir özel istidadı ve hevesi var mı? Hatta kurallara saygılı mı, yani iyi vasıflı bir öğrenci mi diye. O zaman seçiyorduk. Öğretmenlik bir meslektir, özel bilgiler, güzel kabiliyetler ister, bunun için okullar açılmıştır. Yani öğretmen meslek okulları açılmıştır, Öğretmende bir meslek vasfı aranıyor; ama iyisi de çıkıyor, kötüsü de çıkıyor. Çok yüksek bir nüfus artışımız var, büyük öğretmen ihtiyacı karşısında çok kısa devrelerde öğretmenler yetiştirildi, başağrısı bundan geliyor. Üç aylık bir kurstan geçen Türkçe öğretmeni hiç bir şey öğretemez, öyle değil mi?

Efendim, bir de yazılı soru var, onu cevaplayayım. Ahmet Sevgi Bey soruyor. "Bir hadis, çocuklarınıza şiir öğretiniz, ezberletiniz, dil şiirle gelişir demektedir. İlköğretimde Türkçe öğretiminde şiirin ağırlığı sizce yeterli midir? Teşekkür ederim" diyor.

Çok şiir öğretiyoruz efendim, ama çok uydurma şiirler öğretiliyor. Ne imiş, filân günle ilgiliymiş; onlardan vazgeçelim, çocuk edebiyatımız da var bizim, iyi şiirler seçelim öğretilim. Bu konuda da öze inelim, şiir neyse çocuk kendi yaşında onunla karşılaşırsa iyi olur, tabii hadise bir sözümüz yok.

BAŞKAN — Efendim, birinci oturumu kapatıyorum, sizleri çaya davet ediyorum.

İkinci oturumu yönetecek arkadaşımдан özür diliyorum, tartışma süresi biraz uzadı ama, birinci oturumun hakkını vermek için gerekliydi.

Hepinize teşekkür ediyorum.

II. OTURUM

**Anadil Öğretiminde Çağdaş Eğilimler
(Bildiri : 2)**

Dr. Güzin Binatlı BÜYÜKKURT

ODTÜ Türkçe Okutmanı

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Cahit KAVCAR

ANADİL ÖĞRETİMİNDE ÇAĞDAŞ EĞİLİMLER

BAŞKAN — Değerli konuklar, sayın eğitimciler!

TED'ce düzenlenen "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları" toplantısının ikinci oturumuna hoşgeldiniz. Sizlere saygılar, sevgiler sunarak ikinci oturumu açıyorum.

Konuşmacımız ODTÜ Türkçe Okutmanı Sayın Dr. Güzin Binatlı Büyükkurt. Konuşmacımızı çok kısa olarak sizlere tanıtmak istiyorum.

Dr. Büyükkurt 1948 yılında İstanbul'da doğdu, ilk, orta ve yükseköğrenimini orada tamamladı. Öğretmen okulunda beş yıl edebiyat öğretmenliği ve yönetici yardımcılığı görevinde bulunduktan sonra, sınava girerek ODTÜ Eğitim Bölümü'nden felsefe ve sosyoloji öğretmeni olarak mezun oldu. Yüksek lisans derecesini, ODTÜ Eğitim Fakültesi Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalında aldı. HÜ Eğitim Fakültesi Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalında doktora yaptı. Halen doçentlik çalışmalarını sürdüren ve ODTÜ Türk Dili Bölümü öğretim elemanı olan Büyükkurt'un yayımlanmış makaleleri vardır.

Değerli konuklar, dilin önemi, birey ve toplum hayatı bakımından yeri, rolü konusunda açış konuşmalarında ve birinci oturumda gerek oturum başkanı Sayın Güvenç, gerek tebliğini sunan Sayın Hocamız Göğüş tarafından ayrıntılı, doyurucu açıklamalar yapıldı. O nedenle ve zamanımız da biraz geciktiği, ilerlediği için ben sözü hiç uzatmadan değerli konuşmacımız Sayın Büyükkurt'a bırakmak istiyorum.

Buyurun efendim.

Güzin Binatlı BÜYÜKKURT — "Anadili" bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır (TDK. 1980: 20). Stern (1983)'e göre anadili, "sezişle oluşan, egemen ya da yeğlenen" dildir.

Okullarda anadili öğretimi, sınıf ortamında öğretimsel bir süreçte gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte de program, yöntem ve sınıf iklimi anadili derslerinin önemli değişkenleri olarak göze çarpmaktadır (Allwright, 1991).

Son yıllarda yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde "anadili öğretimi" konusunda öğretimsel sürece ilişkin birtakım eğilimlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu eğilimlerin öğretimsel süreçle ilgili hangi değişkenlerde gözlemlendiğine geçmeden önce çalışmanın genel çerçevesini çizelim.

"Anadili öğretimi" sözüyle yaklaşık yarım milyar insanın anadili olarak kullandığı İngilizce'nin, anadili olarak öğretimi anlaşılmalıdır (Urdang, 1990: 11).

Anadili öğretiminde çağdaş eğilimleri saptamak için öğretimsel sürece ilişkin 1980-1992 yılları arasında yayımlanan çalışmalar gözden geçirilmiş ve bu sürece ilişkin değişkenlerde gözlenen eğilimler saptanmıştır.

Bu çalışmada anadilinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört etkinliğinden "okuma" etkinliği ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın amacı, anadili öğretimindeki çağdaş eğilimleri, eğitimsel yaklaşımla incelemektir.

Anadili Gelişimi

Çocuğun anadili gelişimine baktığımızda 5-7 yaş çocuklarının yaptıklarını ve duyduklarını söyleyebildikleri, etkinlikleri planlayabildikleri, canlı hayal gücünü, mantıksal akıl yürütmeyi, titremleme (intonation = ses uyumu) örüntülerini kullanabildikleri; 8-10 yaş çocuklarının ise anadillerinin sözdizimi kurallarından haberdar oldukları, soyutlamaları anladıkları, genelleme ve dizgeleştirme özelliklerinin bulunduğu görülür. Özellikle bu yaş çocukları kendi anadillerinin bilincindedirler (Ytoreberg, 1990: 45).

Anadili öğretiminde öğretim hizmetinin niteliğini arttırmak, öğretimsel sürece ilişkin temel ilkelere uygun davranış sergilemekle olanaklıdır. Bu temel ilkeler,

- dört temel beceriyi geliştirme
- öğretim etkinliklerini planlama
- basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme
- görsel-işitsel araçları kullanma
- verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
- bireysel farklılıkları dikkate alma ve
- öğrencileri güdülemedir (Demirel 1987: 23).

Ytreberg (1990)'e göre yaş ve zaman değişkenleri dışında anadili öğrenme ile yabancı dili öğrenme arasında pek çok benzerlik bulunmaktadır.

Roulet, Hawkins ve Stern (1983) gibi yazarlar da anadili ile ikinci dil arasında kesin bir ayrım bulunmadığını belirtmektedirler (Stern, 1983).

Currie (1973) de okullarda anadili İngilizce öğretimi amaçlarının, özünde eğitimin genel amaçlarından pek farklı olmadığını ifade etmektedir. İngilizce, öğrencinin kültürünün aracı, mizahının temelidir. Ulusal duyguya katkıda bulunan bir araçtır. Bu nedenle toplumun sosyal ve kültürel zenginliğini aktarmada, anadili becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır. Bu işlevi, öğretimsel süreçte öğretmen üstlenmiştir. Anadili öğretmenin işlevini yerine getirebilmesi için öğrencileri hakkında üç ana bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bunlar, psikolojik etkenler, kişisel gereksinimler ve sosyal etkenlerdir.



Öğrencileri edilgenlikten kurtarmak, onları etkin, yapıcı bireyler durumuna getirmek için öğretmenlerin öğretimsel süreçteki uygulamalarında değişiklikler yapmaları gerekmektedir.

Anadili öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört etkinliğe verilen önemin "eşit olması" gerektiği son günlerde üzerinde durulan bir konudur (Cox, 1990).

Bu görüşe karşın 1980-1992 yılları arasına yayımlanan çalışmaların daha çok "okuma" ve "yazma" konularında odaklaştığı gözlenmektedir.

Okuma Öğretimi

Peter, Seminoff ve Wixson (1985), "okuma"yı, "etkileşimsel, yapısal ve dinamik bir süreç" olarak tanımlamaktadırlar (Smith and Gomez, 1991). Bu tanımla öğrenci, yazar kadar önemli bir konuma oturtulmuştur.

Geleneksel okuma öğretiminde yazarın bilgi üreticisi, öğrencinin ise bilgiyi arayan olduğu bilinmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kişisel yorumlarını öğrenmekten çok yazarın amaçlarının ne olduğunu sorup öğrenirler. Bunlar daha çok metne ilişkin yanıtlardır (Smith and Gomez, 1991). 1980 öncesinde okuma derslerinde öğrenciler, metinleri okur, onları çözümlerlerdi. Daha çok yazarın bakış açısından ve öğretmen-merkezli bir okuma öğretimi yapılmaktaydı (Delia, 1989). Öğretmenler, okuma konusunda iki görüş ileri sürmekteydiler:

1. Sadece okuma problemi olan öğrenciler yardıma gereksinim duyar.

Okuma herkes içindir. Öğrencilerin okumalarını geliştirmek için en iyi yol, ona sistemli yaklaşımdır.

2. Okulda okumaya sadece ilkokulda yer verilmelidir.

Anadili öğretimine başlangıcın başlıca amacı, okumayı öğrenmedir. Öğrenci, okumaya ilkokulda başlar, geliştikçe okuma becerilerinde de ustalık gözlenir. Bu ustalık özellikle içerik, soyut ve karmaşık olduğunda kendini gösterir.

Her ne kadar okuma ilkokulda başlarsa da orada bitmemektedir. Okuma süreklilik gösteren bir süreçtir. İlkokulda kazanılan okuma becerileri yalın, ortaokul ve lisede kazanılanlar ise daha karmaşıktır. Başarılı okuma becerileri nitelikli bir öğretim ve etkili bir uygulama gerektirir. Çünkü hiç kimse sözcük kimliklendirme, kavrama gibi becerilerle doğmuş değildir (Jenkins, 1987). Okuma öğretiminin niteliği ile öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okuma becerilerini şöyle sınıflandırmak mümkündür:

1. - 3. sınıf (Sessel beceriler, temel sözcükler).

4. - 6. sınıf (Yapısal çözümleme becerileri)

● Kök, sözcük anlamları

● Örnekler

● Sonekler

● Sözlük becerileri

7. sınıf ve üzeri (Söz dağarcığı becerileri)

● Bağlam ipuçlarını kullanma

● Sözcüklerin çokanlamlarını kullanma

● Sözcüklerin yananlamlarını kullanma

● Sözcüklerin düzanlamlarını kullanma ve ayrıca

● Ana düşüncüyü, sonuçları belirtme.

gibi çeşitli kavrama becerilerine sahip olma (White, 1977).

NAEP (National Assessment of Educational Progress)'in yaptığı değerlendirme çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinde eksiklikler bulunmuştur (Moss, 1991). Bu çalışmanın 17 yaş çocuklarının anlama ve kavrama becerilerinde 1971-1980 yılları arasında azalmalar bulunduğunu göstermesi, okullarda okuma öğretimine nasıl yaklaşılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Okuma öğretiminde öğretmenlerin öğrencileri okumaya güdülemede basit de olsa stratejiler kullanmadıkları, okuma deneyimi için fırsatları sağlamadıkları gözlenmiştir (Moss, 1991).

1979-1980'de yayımlanan "Reading, Thinking and Writing (1981)"deki bulgu, öğrencilerin çoğunluğunun problem çözme ve eleştirel düşünme deneyimlerinin eksikliğini ortaya koymuştur (Jones, 1989). Materyal bolluğu içinde okumayı öğrenen öğrencilerin, düşüncelerini sınamada pek az beceri geliştirdikleri görülmüştür.

Oysa hızla değişen toplumda çeşitli sosyal ekonomik ve politik kararlar oluşturmak, bilişsel düzeyin en üst basamağındaki becerileri kullanmakla mümkündür. Bunun için okuma öğretiminde çözümlenme ve sentezin, problem çözmenin ve çıkarımlarda bulunmanın nasıl olacağı konusunda öğrencilere birtakım yollar gösterilmelidir (McBride, 1990).

Durkin (1978-1979) de 3. ve 6. sınıflarda sosyal bilgiler ve okuma öğretiminde kavramaya verilen öneme ilişkin yaptığı araştırmada, bu sınıflarda kavramaya yönelik öğretim yapılmadığını, okuma derslerinde zamanın, yazılıya, ezber alıştırmalara (rote drills) harcandığını gözlemlemiştir. Bu

derslerde yazılanlar ve onların düzeltilmesi zaman aldığından öğrencilerin okuma becerileri geliştirilememektedir (Burnett, 1988).

Öğrencinin okumasını sistemli bir biçimde geliştirmek için:

1. Öğrencilerin öncelikle her biri okuma dersi için anahtar sözcükleri, teknik sözcükleri bilmelerini sağlamak,

● bağlamsal ipuçlarından sözcüklerin anlamlarını çıkarmak,

● sözcüklerin eş anlamlarını, karşıt anlamlarını bulmada şans tanımak,

2. Okuma ödevlerine (metinlerine) olumlu yaklaşmak,

● öğrencilerde metne ilgi uyandırmak,

● okumanın amacını belirtmek,

● özgeçmişle bağlantı kurmak,

3. Resimlerin, grafiklerin önemini belirtmek,

4. Alt başlıkları sorularla kavratmak,

5. Konunun davranışlarını belirtmek,

6. Kavram öğretmede metni kullanmak gerekmektedir (Toback, 1976).

İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin yapılan bir araştırmada, bin İngilizce öğretmenine 36 öğretim pratiği sorulmuştur. 379 öğretmenin yanıtlarından onların kavramayı geliştirmede öğrencilerin tartışmasını, kavrama stratejilerinin doğrudan öğretimini, ön okuma öğretimini değerli buldukları ortaya çıkmıştır (Rakov, 1990).

Hicks (1985)'e göre kavrama olmaksızın okuma olmaz. Öğrenme sürecinde sorular sormak kavramayı kolaylaştırılmaktadır. Sorular, öğrenciyi de ne okuduğu konusunda bilinçlendirir.

Cristenbery ve Kelly (1983) çalışmalarında soru sormanın yararlarından söz etmektedirler. Onlara göre öğrenciler sorular sorarak eleştirel düşünmeyi geliştirmektedirler (Burnett, 1988).

Eleştirel düşünebilen öğrenciler hızla değişen toplumda çeşitli konularda kararlar alabileceklerdir. Bağımsız düşünme ise öğrencileri okuma derslerinde çözümlenme, sentez yapma, problemleri çözme, çıkarımlarda bulunabilme becerileriyle donanık hale getirmekle kazandırılabilir (McBride, 1990).

Tüm konu alanlarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiği "The National Commission on Excellence in Education (1983)"in çalışmasında önemle vurgulanmaktadır (Reboy, 1989).

Eleştirel düşünmeyle problem çözücü olarak zihinsel sorumluluk da böylece teşvik edilmiş olacaktır (Walters, 1990).

1990'larda okuma öğretiminde öğretmenler arasında pek çok yaklaşımın yayıldığı gözlenmektedir:

● Bunlardan biri, "tam dil" yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, geleneksel öğretim uygulamalarının etkili okuyan ve yazan bireyler oluşturmaması kuşkusundan ortaya çıkmıştır. Somut olgu ve becerilerin birey için anlamlı olduğunda kazanıldığı ve bilgiye dönüştüğü görülmektedir. Yapıcı bir öğrenme çevre-

sinde öğrenciler hem öğrenenler hem de öğretmenlerdir. Bunun için sınıf içi öğretimin zenginleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler, kendi doğal merak ve ilgilerini araya yetişkinler girmeksizin girişimleri çerçevesinde yönlendirebilirler (McCarty and Jo, 1991).

● Rosenblatt, Iser, Fish ve Bleich ise okuma öğretiminde "Yeni" bir yaklaşım üzerinde durmaktadırlar (Delia, 1989). Okuyucu-yanıt yaklaşımında öğrencilerin okuduklarını öznel olarak yanıtladıkları, metni çözümlmekten çok karakterler hakkında yazılar yazdıkları ve tartıştıkları, konuyu yazarın bakış açısından değil, kendi bakış açılarından irdeledikleri, öğrenci-merkezli bir tutum sergiledikleri görülmektedir (Delia, 1989).

● Myers (1988)'de okuyucu - yanıt (reader - response) yaklaşımına yer vererek öğrenci yorumlarının doğruluğundan çok, niyetlerinin ciddiliği ve konuyu öyküleme bilgileri üzerinde durmaktadır (Delia, 1988: 336).

● Yeni eleştirel pedagoğ Steven Athanases (1988) de geliştirdiği "inandırıcı (persuasion)" temelli modeli ile geleneksel yaklaşımlara karşı çıkmaktadır (Delia, 1988). Ona göre, anlam, sözbilim (rhetoric)in işlevidir ve anlamı yorumlamak mümkündür.

● Okuma öğretiminde bir başka yaklaşım ise "etkili" yaklaşımdır. Bu yaklaşım ön okuma etkinliklerini gerektiren, öğrenciyi güdülemede etkili olan, soru sorma stratejileri ile sınıf ortamında tartışmalar oluşturmaya yarayan, okuma eyleminin zamanı değerlendirme için olduğu kadar bilgi için de desteklenmesi ve üretilmesi gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Jenkins, 1987).

● Karma (combined) yaklaşımda ise öğretmen, öğrencisinin ne okuması gerektiği konusunda teşvik edicidir. Bunun için çeşitli üstbilişsel (metacognitive) teknikleri ya da düşünme tekniklerini kullanır (Delia, 1988).

Öğretmenler, okumayı teşvik etmeleri için, okuma fırsatları yaratmalı, öğrencileri yazılı materyale alıştırmalı, yüksek sesle okumalı, öğrenciye iyi okumada örnek olmalı, öğrencinin ilgisini çekmeli ve öğrenciyi, aşağıdaki etkinliklerle okumaya güdülemelidir (Moss, 1991):

- Ruh hali şiiri (mood poetry)

Öğrencilere gazete ve magazinlerden kestirilen insan yüzlerinin fadesine ilişkin şiirler yazdırmak, bunları okutmak.

- Kupür kesme (clipping service)

Sınıfa getirilen yeni gazete ve dergilerden önemli olaylarla ve liderlerle ilgili yazıları kestirip bir dosya hazırlamak.

- Fotoğraf heveslileri (photo enthusiast)

Çeşitli okul etkinlikleri boyunca öğrencilerin fotoğraflarını çekmek ve sınıfa film fotoğrafları getirmek, bunları öğrencilere yorumlatmak.

- Hayaî yolculuk (armchair travelers)

Gezi acentalarının çeşitli memleketlerden temin ettikleri posterleri, haritaları ve diğer materyalleri öğrenciler okuduktan ve kullandıktan sonra onlar hakkında informal bir konuşma ya da konferans hazırlamak.

- Gazete kupür albümü (newspaper scrapbook)

Öğrencilerden gazetelerdeki bir öykünün devamını, yeni makaleleri içeren bir kupür kitabı oluşturmalarını istemek.

- Edebiyata ilişkin kitap eleştirisi tahtası (literary review board)

Yeni çıkan kitapları gözden geçirmek, tartışmak için bir kurul oluşturmak.

- Televizyon ve film eleştirileri (movie and television reviews)

Öğrencilerden bir televizyon programını izlemeleri ve onun hakkında kısa bir eleştiri yazmalarını istemek.

- Gazetelerdeki konuları izleme (sleuthing with news paper)

Bir gün önce yayımlanan gazeteden bölümler almak ve birtakım sorular hazırlayıp çoğaltmak. Soruların yanıtlarını bulmaları için öğrencilerin gazeteleri dikkatle okumalarını sağlamak.

- Yemek listesi toplama (menü mania)

Yöresel lokantalardan menü toplayarak öğrencilere okumaları için birini seçmelerini söylemek.

- Televizyon filmi

Öğrencilerin beğenerek izledikleri bir televizyon filminin planını ve özetini yazdırmak (Criscula, 1988).

Tüm bu etkinliklerle "okuma" öğretimi hem öğrenci merkezli hem de zengin içerikli sınıf etkinliğine dönüştürülebilir.

Yazma Öğretimi

Anadili öğretiminin bir diğer etkinliği de "yazma"dır. Son yıllarda birçok ilkokulda okuma ve yazma öğretiminde

değişiklikler başlamıştır. Yıllardır deneme, makale gibi türlerin programa hâkim olduğu bilinmektedir. Düşünceleri akılcı bir biçimde düzenleme, eleştirel düşünceler geliştirme, kanıtları değerlendirme araçları olarak bu türlerin büyük önemi olduğu bilinmektedir. Fakat bu türler, genellikle kapalı biçimlerdir. Öğrencileri açık uçlu yollara sevk etmemekte, onların hayal güçlerini kullanarak açıklamalar yapmalarına izin vermemektedir.

Öğrencilere çeşitli biçim ve türde yazma fırsatının verilmesi, son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Öğrenciler, anı defteri, biçimsel mektuplar, raporlar, broşürler, kitaplar, oyunlar, TV programları, denemeler, gazete makaleleri, biyografi ve otobiyografiler, senaryolar yazabilmelidirler. Ortaokulda öğrenci hangi konuda ve türde yazacağına kendi karar vermelidir. Not almak ve öğretmen tarafından incelenmesi için yapılan çalışmalar geçerli değildir (Cox, 1990).

İlkokullarda yazma öğretimindeki değişikliklerden biri de mikrobilgisayarların çok umut verici kullanımları olmuştur. Yazma konusunda öğrencilerin sözcük işleme (word processing) kapasitelerine ilişkin büyük çabalar bulunmaktadır (Cochran-Smith, 1991). Bilgisayarlarda yazma öğretimi esnasında sınıf iklimi de etkileşimin gelişmesi yönündedir.

Araştırmalar, öğrencilerin okuma ve yazma yetenekleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Pek çok eğitimci de bu etkinliklerin bütünleştirilmiş bir öğretimle gerçekleştirilmesini önermektedir. Silver (1986) da en iyi öğrenmenin iyi okuma ve yazma öğretildiğinde gerçekleştiğini belirtmektedir (Burnett, 1988).

Konuşma Öğretimi

Anadili öğretiminde öğrencilere beceri kazandırılması gereken bir diğer alan da "konuşma"dır. 1950 yılına dek okullarda programlar "yazı dili"nin önemi üzerine oluşturulmuştu. Fakat son yıllarda yazı dilinin önemi kadar konuşma dilinin de önemli olduğu anlaşılmıştır. Konuşmaya dayalı yeni teknolojilerin ortaya çıkması, radyo ve televizyonun gelişmesi, yeni eğilimleri ortaya çıkartmıştır.

Robert McCrum, bugün İngilizce'yi yeniden hayata getiren dinamizmin, merkezden değil, çevreden kaynaklandığını belirtmektedir (Cox, 1990: 21). Onun bu düşüncesini ise İngilizce konuşulan tüm ülkelerdeki radyo ve TV'lerde kullanılan biçimler, dildeki yeni canlılık desteklemektedir.

"Better School" (1985) da hükümet, ilkokul ve ortaokullarda sözlü becerilerin gelişmesi için geleneksel öğretim tekniklerinin yeniden düşünülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Sınıf içi etkinliklerde çoğu çalışma, öğretmen tarafından yönlendirildiği için öğrencilerin tartışma olanağı azdır. Bu yeni girişim sessiz, kapalı ve az konuşan İngiliz ulusal karakterini de değiştirebilecektir (Cox, 1990).

Anadili öğretiminde -sırasıyla ele alındığında- ilk etkinlik olan "dinleme" etkinliği konusunda ise kayda değer çalışmaların azlığı oldukça dikkat çekicidir. Etkili bir anadili öğretiminin "bütünleştirilmiş" bir yaklaşımla yapılması beklenir. Dinleme öğretimi de bu yaklaşım çerçevesinde ele alınmalıdır.

Dinleme Öğretimi

Çocukların dinleme öğretimi ile dinlediklerinin ne kadarını kazandıkları hâlâ üzerinde çalışılan bir konudur (Burling, 1992).

Dinleme öğretimi "dinle ve yap", "bilgi için dinleme" ve "dinle ve yinele" etkinlikleri ile etkili hale getirebilir.

Bağımsız dinlemede ise anadili İngilizce'yi öğretmek için kasetler mevcuttur. Öğretmenler dildeki değişiklikleri göstermek için sınıf içi dinleme etkinliklerinde bu kasetleri dinletebilirler. Öğrenciler ne denli çok dinlerlerse konuşma ve yazmada da o denli başarılı olacaklardır (Ytreberg, 1990).

Bugün anadili öğretiminde önem kazanmaya başlayan diğer eğilimler ise "öğrencinin bireyselliği", "eklektisizm" ve sosyal bağlamda "iletişim"dir.

Öğrencinin Bireyselliği

Öğretmen, çeşitli gereksinimleri, öğrenme tarzları, zihinsel "chema" (şema) ve tutumları ile öğrenciyi bir birey olarak ele almalıdır. Öğretmen, öğrencinin bilişsel ve kişilik etkenlerinden haberdar olmalı, psikolojide yapılan son araştırmaların bilgisine sahip olmalıdır.

Eklektisizm

Anadili öğretmeni çeşitli araçlardan, alıştırmalardan, etkinliklerden haberdar olabilmelidir. Tek bir öğretme yöntemi tüm öğrenciler için uygun olmayabilir. Çeşitli kaynaklardan materyalleri ve teknikleri seçebilmelidir. Yapılan bir çalışma, seçmeli yöntemin anadili öğretiminde genel erişide anlatma yönteminden anlamlı derecede farklı olduğunu göstermiştir (Büyükkurt, 1989). Anadili öğretiminde son eğilim, eklektisizme doğrudur. Bu da öğretmeni sorumlu bir duruma koymaktadır.

Sosyal Bağlamda İletişim

Biçimsel terminolojide öğrenciler dilbilimsel yeterlik göstermelerine karşın iletişimsel yeterlik gösterememişlerdir. Dilin iletişim kurmada öğrencileri yeterli hale getirmesi bugün üzerinde önemle durulması gereken bir başka konu olmuştur (Lopez, 1989).

Buraya dek 1980-1992 yılları arasında yayımlanan çalışmalardan "anadili öğretimi"ne ilişkin çağdaş eğilimleri eğitimsel bir bakış açısından dile getirmeye çalıştık. Bu eğilimler, Glathorn (1988) ve Wright (1988) gibi yazarların çalışmalarında "2000 yılında anadili öğretimi ve program" konularında birer yordamaya dönüşmüş olarak görülmektedir.

Yirmi birinci yüzyıl içinde yenilenen "İngilizce Programı" aşağıdaki amaçları içerecektir:

1. Lehçelerin doğasını anlama, kişinin kendi lehçesinin değerini anlaması ve diğer lehçeleri kabul etme,
2. Dilde bilinen öğeleri anlama, İngilizce'nin özel yapısını bilme ve dillerin değişkenliğini bilme,
3. Batı ve Dünya edebiyatının ana klasiklerini bilme,
4. Edebiyata eleştirel ve yaratıcılıkla bakabilme ve onu kavrayabilme,
5. Olgusal düzyazıyı eleştirel ve analitik olarak okuma,
6. Önemli amaçlar için yazma, temel yazma aracı olarak bilgisayarı kullanma, düşünmeyi kolaylaştırmak için yazma,
7. Kitle iletişiminin eleştirel ve ayırdedici kullanımını sağlama,

8. Sözel bilgi sürecindeki becerileri ustalaştırma, problemleri çözme, değerlendirme ve depolamada sözel bilgiyi kullanma,

9. Edebiyat çalışmalarında kullanılan ahlâksal sorunları anlama ve dilin ahlâksal kullanımını sağlama,

10. Dünyada kullanılan iletişim sistemlerini ve bu iletişim sistemlerinin ulusal ve uluslararası düzeyde karar vermeyi nasıl etkilediğini anlama,

11. Etkili olarak çeşitli bağlamlarda iletişim kurma.

2000 Yılında "Anadili Öğretimi"

Wright (1988: 27)'a göre 2000 yılında "anadili öğretimi" aşağıdaki özellikleri taşıyacaktır:

1. Okuma öğretimi öğretmen-merkezli olmayacak, küçük gruplar oluşturularak yapılacak.

2. Öykü anlatma yaklaşımı önem kazanacak. Öğrenciler kendi aile folklorunun dışında öyküler anlatacaklar.

3. Sınıf dışı çalışmalar (fieldtrips) çok yaygın olarak kullanılacak. Her sınıfın en az bir duvarı TV ekranı olacak.

4. 2000 yılı amaçlı ve anlamlı yazma yılı olacak.

5. Bilgisayarlar aracılığıyla öğrenciler çok çeşitli çalışmalar yapacaklar.

6. Dilbilgisi çalışması azalacak. Bunun yerine düşünme becerilerinin önemi artacak.

7. İngilizce öğretmenleri, karmaşık yapıların karmaşık tümcelerdeki alıştırmalardan çıkarılmadığını ama karmaşık düşüncelerin ilişkisinden çıkarıldığını keşfedecekler.

8. Öğrenciler, kendi algılarını kurmada, ilişkileri görmede, denenceleri geliştirmede, anlamı keşfetmede, yargılarda bulunmada, ölçütü açıklama ve desteklemede işlevsel olacaklar.

9. Öğrenciler, bugünün çocuklarından daha bağımsız düşünecekler.

10. Bağımsız okuyucu ve yazar olacaklar.

SONUÇ

Anadili öğretiminde öğretimsel sürece ilişkin çalışmaları incelediğimizde çağdaş pek çok eğilimin ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu eğilimlerin anadili öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört beceriden özellikle okuma ve yazmada yoğunlaştığı gözlenmektedir. Okuma öğretiminde bilişsel düzeyin "kavrama" basamağına önem verilmesi gerekliliği, bu konudaki çalışmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Öğrenci -merkezli öğretim ise son yıllarda oldukça sık vurgulanan bir konu olarak görülmektedir. Anadili öğretimine en yeni yaklaşımlar da "sınıf içi öğretimin zenginliği" vurgulamalarıyla öğretimin niteliğini arttırmaya yöneliktir. Houlton ve King (1988)'in de çalışmalarında, anadili öğretiminde son eğilimler olarak sınıf stratejilerini, çokdillilik materyallerinin gelişmesini ve çocukların kültürel düzeylerini yansıtan "çokkültürlülük" programını ele aldıkları görülmektedir.

Sözû edilen eğilimlerde düzenlenecek bir eğitim durumu, anadili öğretiminde önemli çıktılar oluşturacaktır: Anadilini iyi kullanan, çağını, dünyayı kavrayabilen, eleştirel, özgür, bağımsız düşünebilen, yaratıcı bireyler...

KAYNAKÇA

- Allwright, Dick and Bailey, Kathleen. M. **Focus on the Language Classroom. New Directions in Language Teaching.** Cambridge University. Press. 1991.
- Burling, Robbins. **Patterns of Language.** Academic Press, Inc. 1992.
- Burnett, Elizabeth Haynes and Berg, Paul C. "Reading Instruction in the Schools", **The Clearing House.** 1988, 61, 208-210.
- Büyükkurt, Güzin G. "Yöntem Farklılığının Erişiye Etkisi", **Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü.** 1989.
- Carter, Ronald and McCarty, Michael. **Vocabulary and Language Teaching.** Longman Group UK. Limited. 1988.
- Cochran-Smith, Marilyn. "Word Processing and Writing in Elementary Classroom: A Critical Review of Related Literature", **Review of Educational Research,** 1991, 61, 1, 107-155.
- Cox Brian. "English Teaching: The Need for Reform", **English Today,** 1990, 20-28.
- Criscuola, Nicholas H. "Motivating the Unmotivated to Read", **The Clearing House.** 1988, 61, 403-405.
- Currie, William B. **New Directions in Teaching English Language.** Logman Group Limited. 1973.
- Delia, Mary Alice. "High School vs. College English: Radical New Theory Widens the Gap", **The Clearing House,** 1989, 62, 333-336.
- Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi.** Usen Yayınları, 1987.
- Glathorn, Allan A. "A Curriculum for the Twenty-First Century", **The Clearing House,** 1988, 62, 7-10.
- Hicks, Reta D and Monroe, Eula E. "44 Ways to Teach Word Meanings", **The Clearing House,** 1985, 218-219.
- Houltan, Davith and King, Edith N. "Mother Tongue Teaching in Britain and the United States: Some Current Development", **Global Crossroads Conference,** Washington. 1984 (Türkdok-Tübes)
- Jenkins, Anne. "Literature and Reading Too", **The Clearing House,** 1987. 1987, 60, 344-347.

- Jones, Anway and Grice, George. "Teaching Thinking Skills: State Mandates and the K-12 Curriculum", **The Clearing House**, 1989, 62, 337-341.
- Lopez, Cherly Champeau de. "The Role of the Teacher in Today's Language Classroom", **English Teaching Forum**, 1989, 2-5.
- McBride, Ron E, Gabbarol, Carl C. and Miller, Glen. "Teaching Critical Thinking Skills in the Psychomotor Domain", **The Clearing House**, 1990, 63, 197-201.
- McCarty, Betty, Jo. "Whole Language: From Philosophy to Practice", **The Clearing House**, 1991, 65, 2, 73-76.
- Moss, Barbara. "Promoting Reading and Writing in the Middle-Grade Content - Area Classroom", **The Clearing House**, 1991, 65, 11-13.
- Rakow, Steven J. and Gee, Thomas C. "Guiding Reading Comprehension: Techniques English Teachers Value", **The Clearing House**, 1990, 63, 341-344.
- Reboy, Lisa M. "Teaching Critical Thinking: Bringing Real World into the Classroom", **The Clearing House**, 1989, 62, 411-413.
- Schtesinger, M. I. **Toward a Theory of Native Language Acquisition**: Hilldale NJ. Erlbaum 1982.
- Smith, Richard J. and Gomez, Mary Louise "Building Interactive Reading and Writing Curricula with Diverse Learners, **The Clearing House**, 1991, 64, 147-151.
- Stern, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.
- TDK. **Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**, 1980.
- Toback, Adam S. "Secondary Teachers can Teach Reading", **The Clearing House**, 1976, 248, 240-249.
- Urgand, Lawrence. "On Observing World English", **English Today**, 1990, 11-13.
- Walters, Kerry. "How Critical is Critical Thinking? **The Clearing House**, 1990, 64, 57-60.
- White, Robert H. "Reading Skills in the English Class", **The Clearing House**, 1977, 51, 32-35.

- Winitz, Harris (Ed). **Native Language and Foreign Language Acquisition.**
Annals of the New York Academy of Sciences. 1981.
- Wright, Robert G. "Teaching English in the Year 2000", **The Clearing House**, 1988, 62, 26-27.
- Ytreberg, Lisbeth H. and Scott, Wendy A. **Teaching English to Children.**
Logman Group UK, 1990.

TARTIŞMA

BAŞKAN — Sayın Büyükkurt'a teşekkür ediyorum.

Şimdi tartışma bölümüne geçiyoruz. Lütfen sorularınızı kürsüye gelerek sorunuz.

Ali DÜNDAR — Sayın konuşmacımız, konuşmasının başında anadili öğretimiyle ikinci, üçüncü dil öğretimi arasında son zamanlarda pek bir ayırım düşünülmediği anlamında bir şey söyledi. Bunu pek kavrayamadım. Anadili bildiğiniz gibi çağırışına dayanan bir süreç; ikinci dil ya da ondan sonra gelen bir dil ise bu anadile karşılık, burada bir ayırım neden düşünülüyor?

Mehmet EMİRALIOĞLU — Sayın Başkan, değerli katılanlar!

Anadili eğitimi bir anlamda kimlik ve kişilik eğitimidir. Çünkü dilin kullanılışı, onu kullananı değerlendirmenin bir ölçütüdür. Böyle olunca Türkiye boyutunda anadilimiz olan Türkçenin kullanılışı, Türkiyelilerin dünya boyutunda değerlendirilmesinin ölçütü olacaktır. Onun için anadilimize sahip çıkalım, onu geliştirelim ve evrenselleştirelim.

Türkiyemizde Türkçeden üremiş, komşu dillerden esinlenmiş bölgesel ve yerel diller de vardır. Türkçenin yanında bu dillerin de yerel, bölgesel ve kişisel kullanılmasından gocunulmamalıdır. Bunların o kesimlerde kendi kendilerine öğretilmesinde de sakınca olmamak gerekir. Ne var ki Türkiye Cumhuriyeti uyruğunda olan herkesin, Türkçeyi en iyi şekilde öğrenme hakları ve görevleri tamamiyle gerçekleştirilmeli; yerel, bölgesel, özel dillerin ulusal anadil Türkçenin yanında

anadilliği savunulmamalıdır. Ama bunun yapıldığı da oluyor. Anadili tartışmasına bu toplantıda yer verilmesini istiyorum.

Dil öğretim ve eğitimi yalnız kendisi için değil, öteki öğretim ve eğitimlerin deyimlenmesi için de gereklidir. Özellikle ilkokulun birinci döneminde uygulanan toplu öğretimin gerçekleştirilmesinde dilin katkısı büyüktür. Ama o dersler deyimlenirken de aynı işlev içinde anadile de özen gösterilmeli; Türkçe derslerinde de aynı işlev içinde anadile de özen gösterilmeli; Türkçe derslerinde düzgün konuşulup yazılırken, öteki derslerde Türkçeye gösterilen özenmezlik önlenmelidir. Anadilimiz her derste özen ile kullanılmalı, Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının tümüne en iyi şekilde öğretilmelidir. Üniter devletin, uluslaşmış tüm yurttaşlarının özel, ikinci dilleri olabilir ama hepsinin Türkçeyi en iyi şekilde kullanması sağlanmalıdır. Türkçe, Türkiyelilerin anadili olmuştur. Bu tartışılarak ortaya konulmalıdır. Yurdumuzda Türkçeden başka dillerle konuşulması, o diller ile yurdumuzda öğretim yapılması bir zenginliktir. Bundan gocunulamaz; ancak gocunulan yan, Türkiye halkı ve Türk ulusu olarak bütünleşip ulusallaşan toplumumuz içinde Türkçenin anadil, resmî dil oluşuna bölücü bir amaçla karşı çıkmak, bunda direnmek ve bu direnişte yanlarına yabancıları, hatta Türkiye düşmanlarını almaktır.

Ulusal egemenliğin simgelerinden birisi bayrak ise, öbürü de anadildir. Ulusal bayrak ile anadilde ikilik, üniter devletlerde kargaşaya, rahatsızlığa yol açar. Anadil yanında kim hangi dili öğrenirse öğrensin, öğretirse öğretsin; anadil ile öğretimi, eğitimi engellemeden, zorlamadan, bozmadan istediği dilde ama belli bir yaş ve öğretimden sonra öğretim

yapsın; ona kimse karışmaz. Böyle davranmak, bu davranışı yeğleyenlerin hakkı ve ülke kültürünün zenginliğidir.

Türkçe öğretiminde ve eğitiminde öğretmen ve eğitmenin öğretim ve eğitim araçlarını uyguladığı izleneye, çocuğa, konuya, çevreye ve zamana uygun olmak koşuluyla seçmek ve kullanmak hakkı vardır. Bu alanda baskı niteliğindeki teşvik ve yönlendirmelere gerek olmadığı herkesçe kabul edilmelidir. Önerilerde bulunmak doğaldır. Ama önerileri kabul edip etmemek, öğretmen ve eğitmenin mesleksi ölçülerle hakkı olmalıdır. Eğer öğretmen ve eğitmene güveniliyor ise bu alandaki yasaklamalara da gerek duyulmaz. Güvenilmiyorsa bile yasaklamaların amacına ulaşacağı düşünülemez. Eğitim biliminin ve teknolojinin ölçüleri dışından gelen zorlama ve yasaklamalara o ölçüler içinde eğitmen ve öğretmenlerin seçebilme olasılığı sağlanmalıdır.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Biz teşekkür ederiz. Değerli dinleyicilerimiz, daha önceden söz istemiş olan üç değerli üyemize söz vereceğim ve ondan sonra değerli konuşmacımız söz alacak.

Sayın Güvenç, buyurun efendim.

Bozkurt GÜVENÇ — Sayın Başkan, teşekkür ederim. İki sorum olacak. Bir tanesi gündeme gelmedi, ama gelmesi gerekir diye düşünüyorum. Sabah oturumunda, birinci oturumda okuma listelerinin sakıncaları üzerinde duruldu, öğretmenin özgürlüğünden söz edildi. Yakın geçmişte biz yalnız okuma listeleri değil, konuşma listeleri aldık. Bazı kelimelerin kullanılmayacağı, yasaklandığı söylendi. Ben televizyon programı yapıyorum, yukarıdan mesaj gelirdi, "hocaya

söyleyin, şu kelimeleri kullanmayın, çünkü yasaklar listesinde”.

Şimdi değerli arkadaşlarım, dille kültür arasındaki ilişki o kadar evrensel ki artık tartışılmıyor. Dil, kültürümüzün taşıyıcısıdır; hayatta ne varsa, kültürde ne varsa dilde var. Kültürümüzün gelişmesini istiyoruz, gelişme için değişme şarttır. Dile gelince diyoruz ki, dilimiz değişsin. Acaba bu mümkün mü? Kültürümüz gelişsin, Türkiye çağdaş olsun; ama dilimiz Fecriatiden, 1910'larda ulaştığımız seviyeden öteye gitmesin. Bunu söylemeye, istemeye kimin hakkı var. Eğer böyle bir hak varsa bu mümkün müdür. Bu gündeme gelmedi ama gelmesi gerekir, bu bir sadece öğretim meselesi değil, bu bir varlık meselesidir, bir ulusal bilinç meselesidir.

İkincisi, değerli arkadaşım konuşması sırasında iki veya üç yerde dille düşüncenin ilişkisine değindi. Yani biz dilimizle düşünüyoruz, kavramlarımızla düşünüyoruz. Yani düşündüğümüz zaman ne yapıyoruz, o bildiğimiz dili içimizde tekrarlıyoruz; beynimizde onunla inşalar yapıyoruz; desenler yapıyoruz, alıyoruz, veriyoruz, beğenmiyoruz, tekrar koyuyoruz falan.

Bu söylendi, geçildi; fakat, eğer eğitimde sorular önemli ise cevaplardan çok, -çünkü değişen bir dünyada sorular daha önemlidir- o zaman öğrencilerimize, gençlerimize düşünmeyi öğretmemiz gerekiyor. Düşünmeyi öğretmek demek, iyi konuşmayı, yani dilimizi iyi öğretmek demektir. Bu konuyu biraz açmalarını rica edeceğim, eğer vakit bulurlarsa.

Teşekkür ederim Sayın Başkan.

BAŞKAN — Teşekkürler efendim.

Sayın Karahan, buyurun.

Leyla KARAHAN — Ben önce sayın konuşmacıya teşekkür etmek istiyorum. Kendilerinden öğrenmek istediğim iki husus var. Bunlardan birincisi, Batı ülkelerinde yapılan anadili eğitimi çalışmalarında ezber metodunun yeri nedir? İkincisi, yine Batı ülkelerinde yapılan anadili eğitimi çalışmalarında dilbilgisi öğretimi ne ölçüde ve hangi yaşlarda yapılıyor?

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkürler.

Sayın Öztürk, buyurun.

Kemal ÖZTÜRK — Bir köyde Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyorum. Konuşmacılar genellikle ilkokulda Türkçe eğitimi üzerinde durdular. Halbuki bir bütün olarak Türkçeyi öğrenmemiz gerekiyor. 7'den 70'e köylere, kasabalara giderek dil uzmanlarımızın bilhassa bu konu üzerinde çalışma yapmaları, araştırma yapmaları gerekiyor. Eğer dil öğrenmek istiyorsak, gerçek Türkçemizi öğrenmek istiyorsak, köylere gideceğiz; ocakbaşı toplantılarında, ihtiyarlarımızdan, çok saygı duyduğumuz, değer verdiğimiz, ilkokul eğitimi dahi görmemiş o dedelerimizden Türkçeyi öğreneceğiz. Hepimiz Türkçemizi annemizden, analarımızdan öğrendik.

Sayın konuşmacı, yabancı dil kuramları üzerinde durdu. İngilizce dil kuramı üzerinde durdu da Türkçe dil kuramı üzerinde fazla durmadı. Acaba niçin? Bu konuda kendisine bir sorum olacak.

Teşekkür ediyorum.

BAŞKAN — Biz de teşekkür ediyoruz.

Soruları ve görüşleriyle, katkıda bulunan, söz alan değerli konuşmacılara teşekkür ediyoruz.

Şimdi efendim, bütün soruları aralarında ilişki, ilgi ve bağlantılar da kurarak bildiri sahibi Sayın Büyükkurt derleyip toparlayacak. Buyurun efendim.

Güzin Binatlı BÜYÜKKURT — Teşekkür ederim.

Zamanınızı almamak için sorulan soruları kısaca yanıtlamaya çalışacağım. Efendim, öncelikle anadili, ikinci dil, yabancı dil kavramlarına açıklık kazandırmak gerektiğini düşünüyorum. Anadil, çocuğun sözcük vurgusu, hece yapısı sözdizimsel eylemle sêssel düzenlenmiş, zihinsel bir sözlüğe sahip olmasıdır. Bu sözlük, yani zihinsel sözlük ikinci dili konuşan bireyler için de geçerli, fakat sözlüksel davranışta benzerlikler ve farklılıklar bulunmakta. Aynı, konuşan için bu benzerlikten söz etmek gerekirse: Çocuk için konuşma öncesi düşünme temeli, anadili ve ikinci dil için aynı olmasına karşın dil alanındaki "yaratıcılık" ve "üreticilik" her dilde ayrı ayrı kazanılmak zorunda. Bu nedenle ikinci dil edini-mine baktığımızda arada farklılıkları görebiliyoruz. Ben konu-yu uzatmamak için bir örnekle hemen aradaki farkı koymak istiyorum. Altyapısı olmayan toplu konut alanlarını düşünelim. Altyapı anadildir, öyle düşünebiliriz, toplu konutlar ikinci dil olarak düşünülebilir. Eğer altyapı yok ise ikinci dilin gelişiminde, yani dört becerinin kazanılmasında eksiklikler olabilir ama aynı konuşan için her iki dili yeterli hale getirmek mümkün. Çünkü zihinsel yönden aktarım mümkün. Eğer çocuk anadilde çok iyi gelişmişse, yetkinliğe doğru gidi-yorsa-ki bu yetkinliği sağlayacak olan okuldur, okuldaki anad-

li öğretimidir- eğer bu sağlanabiliyor ise çocuk ikinci dili de çok rahat kullanabilecektir. Yani ikinci dilde de yeterliliğe doğru gidebilecektir. Hemen vurgulamam gereken bir konu ikidillilik olgusu ya da ikinci dil, genellikle ülke sınırları içinde konuşulan, kullanılan bir dil. Bu, ülke dışına, yani sınır dışına taşığında yabancı dil olarak anılmakta. Yabancı dil yönünden baktığımızda dil öğretiminde araçlar, amaçlar, yöntemler değişmemekle birlikte dil ediniminde birtakım eksiklikler, dil becerilerinde eksiklikler büyük ölçüde gözlenmekte. İkidillilik bireyin dili kullanımını konusunda yeterliliğe daha açık ama yabancı dilde biraz farklılık var. Hem dil egemenliği düşük hem de dilde yeterlilik (proficiency) az olmakta.

Türkiye'deki duruma bakarsak tabii ki devlet dili Türkçedir. Etnik gruplar olsa da resmî dilimiz Türkçedir, Türkçe anadili olarak öğretilmeli, birleştirici bir öğe olarak önemi de vurgulanmalı. Belki kültürel çeşitlilik biçiminde düşündüğümüzde ikidillilikten söz etmek mümkün.

Bir başka konu "eklektisizm" konusu. Bu konuda anadili öğretiminde araçların, yöntemlerin tekniklerin çeşitliliği söz konusu. Öğretmen bu çeşitliliği sınıf ortamına getirebiliyorsa öğretimin niteliğini artırmış olacaktır. Bu bağlamda almaktayız "eklektisizm"i.

Sayın konuşmacıya katılıyorum. Ben, ilkokul dördüncü sınıfta anadili öğretiminde şu beceriler öğretilmeli derken burada birtakım yapısal çözümler becerilerini kastetmiştim. Bizim uygulamalarımız da bu yönde olmakta. İllkokul dördüncü, beşinci sınıfta öğrenciler özellikle dilbilgisi konusunda çözümler yapmaktalar. Eleştirel düşünmeyi geliştirebilmek için sorduğumuz soruların önemi çok büyük.

Sayın Güvenç'in de belirttiği gibi sorulan sorular çocuğun dünyaya bakışını, dünyayı algılayışını değiştirecektir. Bizim uygulamalarımıza baktığımızda -benim şu andaki konumla ilgisi olmamakla birlikte- genellikle geleneksel sorular sorduğumuz görülüyor. Yine Batıdan alınan bir örnek var elimde. Bir öykü. Öykünün kahramanları: Zeely ve Elizabeth. Öyküyle ilgili geleneksel sorular şunlardır: Zelly'i betimlemek için yazar, hangi sözcükleri kullanmakta, bu öykü nerede ve ne zaman geçmekte? Elizabeth'in kendisine ve kardeşine verdiği isimler nelerdir, o bunu neden yapıyor? Elizabeth'in sorunu ne? Önerilen sorularsa şunlar: Siz, özel bir arkadaş olarak Zeely'den hoşlanır mıydınız? Geçmişle ilgili öyküleri sever misin? Hoşlandığın var mı? Hiç adını değiştirmeyi istedin mi? Neden? Duygularını betimle gibi açık uçlu sorularla öğrencinin özgür yanıtlar vermesini sağlamakta öğretmen.

Bunlar neyi getiriyor? Okuma derslerinde ya da genel olarak anadili derslerinde yapmış olduğumuz çalışmalarda bilişsel alanın genelde bilgi düzeyinde kalmaktayız. Son yıllarda Batı'da kavrama düzeyine önem verilmesi gerektiği konusunda durulmakta. Bizde ise derslerde kavrama düzeyi üzerinde çok az durulmakta. Benim önemle vurgulamak istediğim, artık kavrama düzeyini de aşmalı. Çağımızda insanları, bireyleri eleştirel düşünmeye yönlendirmeli. Bu kavramı gündeme getirip, bu kavramla ilgili çalışmalar yapmalı. Bu, nasıl gerçekleştirilebilir? Öncelikle öğretmene çok büyük görev düşmekte. Öğretmenin, eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda mutlaka hizmetiçi eğitimle eğitilmesi gerek. Bunun bir problem çözümü süreci olmadığını mutlaka vurgulamak lâzım. Çünkü problem çözme süreci çeşitli alanlarda, özellikle fen alanında uygulanageldi bugüne kadar,

güzel sonuçlar da alındı; ama artık bunları biraz daha aşip, üst-bilişsel (metacognitive) çabalara girişmek gerekir diye düşünüyorum.

Bunun için ne yapılabilir? Bunun için özellikle okuma derslerinde öğretmenlerin öğrencilere önyargıları ortaya çıkarıcı sorular yönelmeleri, doğruları, yanlışları ayırt etmeleri için o doğruyu ya da yanlış ortaya çıkaracak biçimde sorular düzenlemeleri, öğrencilere metindeki tutarsızlıkları ortaya çıkarabilecek nitelikte sorular yönelmeleri gerekmektedir. Yani doğrudan öğrenciyi işe koşarak, ona birtakım işlevler yükleyerek öğretimi, öğrenci merkezli hale getirmeleri gerekiyor öğretmenlerin.

Efendim, öğrencilerde okuma sevgisi nasıl geliştirilebilir? Sayın meslektaşlarım bu konuda öğrencilere kitaptaki parçalara ilişkin ne tür kaynakça öneriyorlar bilemiyorum. Ben birkaç örnek vermiştim. Şu tür etkinliklerle öğrenciler okumaya yönlenebilir diye. Ben öğrencinin -bu konuda seçici değilim- her şeyi okumasından yanayım. Okumaya yasaklar koymamak lâzım. Sayın konuşmacı sabahleyin gazetelerin okutulmasından söz etti. Gazetelerde, öğrenci, politikayı da okuyabilmeli, okumalı. Belli bir dünya görüşü oluşturmak için okumalı; ileride kararlar, Türkiye konusunda kararlar oluşturabilmek için okumalı; sağduyu geliştirebilmek için her şeyi okumalı. Yasaklarla, davranışların kısıtlanmasından yana olmadığını da belirtmek isterim.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Değerli konuklar, 15 dakikalık sarkmayla programımızı tamamlamış oluyoruz. Söz alarak, şeref vererek aramıza katıldığınız için siz değerli dinleyicilerimize ve bil-

dirisiyle, açıklamalarıyla değerli katkılarda bulunan konuşmacımız Sayın Büyükkurt'a gönülden teşekkürler ediyorum. Çalışmalarımız saat 14.00'te programda yer aldığı şekilde yürüyecektir.

III. OTURUM

Dil Edinimi ve Gelişimi
(Bildiri : 3)

Yrd. Doç. Dr. Şükriye RUHI
ODTÜ Eğitim Fak. Öğretim Üyesi

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Sabri KOÇ

DİL EDİNİMİ VE GELİŞİMİ

(Türkçede eylem kökleriyle birlikte kullanılan
eklerin gelişiminden örnekler)

BAŞKAN — Sayın konuklar, değerli meslektaşlarım, TED'ce düzenlenmiş olan "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları" konulu programın öğleden sonraki oturumuna hoş geldiniz. Üçüncü oturumu açıyorum. Bu oturumda konuşmacımız Yrd. Doç. Dr. Şükriye Ruhi.

Şükriye Ruhi 1978 yılında Belçike Louvain Üniversitesi'nde İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans derecesini tamamladı. 1978-1992 yılları arasında ODTÜ Modern Diller Bölümü'nde İngilizce okutmanı olarak çalıştı. 1983 yılında "İngilizce Dili Eğitimi" dalında yüksek lisansını bitirdi. Yüksek lisans tez konusu olarak "aħadil ediminin yabancı dil öğretimine katkısı" üzerinde çalıştı. 1991 yılında doktorasını tamamladı. Doktora tezini metindilbilim alanında, Türkçe yazılı metin oluşturma konusunda yaptı. 1992 yılından beri ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Araştırma ve yayınları ana ve yabancı dil öğretimi ile metindilbilimi üzerinedir.

Bugünkü konuşmasının başlığı "Dil Edinimi ve Gelişimi"dir.

Buyurun efendim.

Şükriye RUHI — Kuşku yok ki, dil öğrenme eylemi birtakım simgeleri oluşturma ve kullanabilme yeteneğine bağlıdır. Dolayısıyla, çocuklarda dilin ortaya çıkışı bir ölçüde duygu ve düşünceleri zihinde oluşturabilme yeteneğinin gelişmeye başlamasıyla aynı zamana rastlamaktadır (Piaget

1970). Bu açıdan, dil gelişimi, bir ölçüde, çocuğun zihinsel gelişim düzeyiyle paralel bir gelişme göstermektedir. Ancak, zihinsel gelişmeyi dilin gelişiminin tek kaynağı ya da koşulu görmek, dil olgusunun birçok yönünü ihmal etmek demektir. Çocukta dil edinimi ve kullanımı bir boşlukta gerçekleşmez; çocuk için dil, çevresini anlamlandırma ve etkileme yollarından biri ve belki de en önemli aracı olacaktır. Dolayısıyla, dil edinimini iletişim bağlamında incelemek bu süreci incelememizde ve açıklamamızda yardımcı olacaktır.

Shuy (Sajavaara 1978 içinde) dil edinim sürecini bir buzul dağına benzeterek, araştırmalarda birtakım biçimbirimlerinin ortaya çıkış sırasını (bkz. Dönmez ve Güteryüz 1992) incelemenin bu 'buzul dağının sadece görünen ucuyla' uğraşmak olduğunu öne sürmektedir. Oysa, dil edinimi sesbilgisi, tümce yapısı, sözcükbilgisi, kullanım bilgisi ve genel söylem çözümleme süreçlerinin sürekli etkileşimi bağlamında gerçekleşmektedir. Bu nedenle, Halliday'in (1975) dil incelemeleri için önerdiği işlevsel yaklaşım, çocuk dili araştırmaları için daha gerçekçi bir çerçeve çizmektedir bize (Aksu-Koç 1988: 8). Bu yaklaşıma göre, dilin işleyişini anlamak için dilin nasıl kullanıldığına, bizim için hangi amaçları gerçekleştirdiğine bakmalıyız. Dil edinimini bu işlevci yaklaşımla incelemek bu karmaşık olguyu daha iyi kavramamızı sağlayacaktır kanısındayım.

Bu kısa bildiri çerçevesinde Türkçenin edinimini tüm yönleriyle ele almak mümkün değildir; dolayısıyla, burada gelişme sürecinin sadece bir alanı üzerinde durarak işlevci yaklaşımla bu olgunun bazı niteliklerini saptamaya çalışacağım. Konuşmanın odak noktası olarak Türkçedeki eylem

kökleriyle birlikte kullanılan ve geleneksel dilbilgisinde zaman gösteren biçimbirimler olarak anılan bazı eklerin ortaya çıkış sürecinden örnekler vereceğim. Bu gözlemler çerçevesinde de, dil ediniminin bazı stratejileri üzerinde duracağım.

Örneklerin Kaynağı ve İnceleme Metodu

Yukarıda sözünü ettiğim örnekler anadili olarak Türkçeyi öğrenen bir çocuğun yedi ay süresince gözlemlenmesi sonucu elde edilmiştir. Gözlemlere başlandığında çocuk 13 aylıktı ve dil gelişiminde tek sözcük kulanımı evresindeydi. Örneklerin hepsi çocuğun annesi ya da başka yetişkinlerin konuşmaları sırasında kendiliğinden ürettiği sözcelerden oluşmaktadır. Gözlemler iki haftalık aralarla gerçekleştirildi ve bütün konuşmaların kayıtları yapıldı. Ayrıca, her konuşmanın hangi ortamda ve etkinliklerle bağlantılı olarak gerçekleştiği not edildi.

Terimlerle İlgili Açıklamalar ve Kullanılan Ekler

Bu eklerin ortaya çıkışını betimlemeden önce, burada kullandığım bazı işaret ve terimleri açıklamak istiyorum:

1. /→T/ işareti değişmeyen ve tiz bir tonlamayı,
2. /→/ işareti değişmeyen bir tonlamayı,
3. /→Y/ işareti yükselen bir tonlamayı göstermektedir.

Dil gelişimi sırasında ortaya çıkan dil işlevlerini ise şöyle sıralayabiliriz (Halliday 1978):

1. Araç işlevi : "Ben istiyorum." işlevi.
2. Bilgilendirme işlevi : "Söyle bana neden, nasıl, vb." işlevi.
3. Düzenleme işlevi : "Söylediğimi yap." işlevi.
4. Etkileşim işlevi : "Sen ve ben" işlevi.

Gözlemler boyunca ortaya çıkan ekleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. /-DI/ : Türkçedeki /-DI/'li geçmiş zaman ekinin çocuğun dilindeki hali.
Eylem kökleriyle birlikte bu ekin iki ayrı kullanımı görülmüştür - biri değişmeyen tonlama, diğeri yükselen bir tonlama ile birlikte.
2. /-Ø/ : Bu biçimbirim ikinci evrede görülmüş ve /-i) ekine karşıt bir anlamda kullanılmıştır.
3. /-Iyor/ : Türkçedeki şimdiki zamanı belirten ek; çocuğun dilinde üçüncü evrede görülmüştür.
4. /-AY/ : Türkçedeki istek bildirme eki; çocuğun dilinde üçüncü evrede ortaya çıkmıştır.

Gelişme Evreleri

Gözlemlere başlandığında çocuğun ortalama tümce uzunluğu (ortalama sözce uzunluğu) 1.0 idi; gözlemlerin bitimine kadar bu ortalama 1.6'ya yükseldi. Çocuğun dil

gelişiminde izleyebildiğimiz stratejiyi işlevsel farklılaşma olarak ifade edebiliriz. Buna göre bir evrede aynı eylem kökü farklı tonlamalarla farklı anlamları yüklenebilirken, daha sonraki aşamalarda bu anlam farklılıklarının değişik ekler tarafından gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Kısacası, çocuk bir evrede ürettiği bir sistemi daha sonraki evrelerde farklı dil göstergeleriyle kurmaktadır. Aşağıda bu tonlama farklılıklarının ve eklerinin ortaya çıkış sırasını özetliyorum:

Tablo.1

Yaş [ay]		Biçimbirimler		
	/-DI/ /-DI/ /-DIm/	/-Ø/ /→/ /→T/ /→Y/	/-Iyor/ /-Iyor/ /Iyorum/	/-AY/
13-14	+			
15-19	+	+	+	
20	+		+	+

Birinci Evre

Birinci evre on üçüncü ile on dördüncü ayları kapsamaktadır. Bu devrede çocuğun dilinde eylem köklerinden çok ad öbeklerine rastlanmaktadır; ayrıca bütün eylem köklerinde /-i/ eki bulunmaktadır. Aslında bu aşamada ek başka bir biçime karşıt olarak kullanılmadığından, buna bir ek demek de mümkün değildir. Bu evrenin esas özelliğini oluşturan öge, değişik tonlamaların farklı işlevlerle kullanılıyor olmasıdır. Örneğin yükselen bir tonlama araç işlevini görmektedir ve genelde çocuk herhangi birşey istediğinde kullanılmaktadır. Bu isteğinin yerine getirilmesi ise, çevrede bulunan bir yetişkinin yardımına bağlı değildir.

Çocuk herhangi bir eylemin sürmekte olduğunu ya da tamamlanmış olduğunu eylem kökünü değişmeyen bir tonlama ile ifade etmektedir. Bu ifadelerin birçoğunu çocuk bir oyun oynamakta iken söylemiştir ve dilin bilgilendirme işlevinin başlangıcı olarak değerlendirilebilirler (Vygotsky 1962). Bu aşamada çocuk çevresindeki herhangi bir olay ya da nesneyle ilgili soru soramamaktadır, ancak çevresindeki olaylarla ilgili bu türden ifadeler kullanarak çevre bilincini geliştirmektedir. Eylem köklerinin bu yönden kullanımı yetişkinlerin dilinin model olarak alınmasıyla da açıklanabilir, çünkü konuşma ortamında yetişkinler sürekli çevredeki olaylarla ilgili açıklamalar yapmaktadırlar. Aşağıdaki konuşma eylemlerinin farklı tonlamalarla kullanılmasına bir örnektir:

Durum (1)	Sözceler
Çocuk bir anahtar alır ve anahtar deliğine sokmaya çalışır.	[→ Y) [→ Y) takki takki
Çocuk anahtarı deliğe sokmuştur.	[→)
Çocuk anahtarı delikten çıkarır ve tekrar sokmaya çalışır.	[→ Y) [→ Y) takki takki

Sonuçta, bu evrede eylemlerle bağlantılı olarak, çocuğun iki işlevi gerçekleştirebildiğini söyleyebiliriz: Biri dili araç olarak kullanma, diğeri ise dili bilgilendirme işlevi. Görüleceği gibi, bu aşamada tonlamaları farklı zaman kavramlarını belirtmek için kullandığını söylemek mümkün değildir.

İkinci Evre

On beşinci ayın başlangıcında eylemlerle ilgili önemli bir farklılaşma görülmüştür. Bu aşamada /-Dİ/ eki tamamlanmış etkinlikler ya da olaylar için kullanılıyor, tamamlanmamış olaylar ise eylem kökünün farklı tonlamaları ile ifade ediliyor. Bir önceki evrede /-i/ eki ve yükselen tonlama ile ifade edilen araç ve etkileşim işlevleri bu evrede eylem kökünün yükselen bir tonlamasıyla yerine getiriliyor. Eylem kökünün değişmeyen bir tonlamayla seslendirilmesi sürmekte olan olayları anlatıyor; değişmeyen bir tonlama ama tiz bir sesle söylenen eylem kökleri ise, çocuk tarafından yönlendirme işleviyle birlikte kullanılıyor. Bu kullanımlara ait örnekleri aşağıda sunuyorum.

Durum (2)	Sözceler
Çocuk önlüğünün çıkarılmasını istemekte ve önlüğünü çekiştirmektedir.	{→T}
	Anne ... önnü (önlük) çıka(r)

Durum (3)	Sözceler
Yetişkin ile çocuk resim yapmaktadırlar.	{→Y}
	Çocuk : Teti (teyze) çiz - Ø
	Yetişkin : Ne çizeyim?
	Çocuk: Kuş.

Durum (4)	Sözceler
Çocuk resim yapmaktadır.	Yetişkin: Sen çiziyor musun?
	{→}
	Çocuk: Buraya çiz - Ø

Durum (5)	Sözceler
Çocuk kapıyı kapatıyor.	{→}
	Kapı kapat - Ø
Çocuk eylemi tamamlıyor.	Kapı kapat-tı.

Bu aşamada görülen eylem köklerinin farklı tonlamalarla kullanılması yetişkinlerin dilindeki emir kipinin görünümüyle ilgilidir. Emir kipi Türkçede ikinci tekil şahıs için bir ek almaktadır. Çocuk ise, eylemlerin bu halini genelleştirmekte; eylem köklerini sadece emir kipi için değil, sürmekte olan olaylar için de kullanmaktadır.

Bu evrenin bir önemli özelliği çocuğun kullandığı eylem belirten sözcüklerdeki artıştır. Bu gelişme hem çocuğun çevresine karşı duyarlılığının artması hem de çevreyle etkileşiminin yoğunlaşmasıyla açıklanabilir. Şöyle ki, gerçekleştirilmesi istenen bir eylem başkalarının yardımı ya da onayıyla birlikte mümkün olmaktadır. Bu da dilde bu işlevleri gerçekleştirebilecek yapıların kullanılmasıyla olabilir. Dolayısıyla, dil gelişimi sadece zihinsel gelişmeyle bağlantılı olmayıp, çocuğun yetiştiği çevre içindeki toplumsal etkileşim kurallarını öğrenmesine ve yerinde kullanmasına bağlıdır.

Üçüncü Evre

Bu evrede çocuğun kullandığı ekler gittikçe yetişkinlerin dilindeki kullanımlara benzemektedir. /-DI/ eki tamamlanmış olan olayları ve konuşma anından önce gerçekleşmiş olaylar için kullanılmakta ve ikinci evrede var olmayan kişi ekleri de belirlemeye başlamıştır. Sürmekte olan olayların ifadesinde ise eylem kökünü değişmeyen bir tonlama ile değil, /-lyor/ ekini kullanarak ifade etmektedir:

Durum (6)	Sözceler
Çocuk bir satranç taşının yerini değiştiriyor.	Buraya koyu-youm (koyuyorum).

Durum (7)	Sözceler
Anne, yetişkin ve çocuk resim yapmaktalar.	Anne: Ne çiziyor? Çocuk: Kuş çiz-iyor.

Bu eklerin yanı sıra yüksek tonlama ile seslendirilen eylem kökleri dilin düzenleme ile yönlendirme işlevlerini yerine getirmekte; bu kullanımlar özellikle çocuk kendi başına oynarken görülmektedir. Ancak gittikçe artan bir şekilde bu kullanım etkileşim işlevinde Türkçede istek bildiren {-Ay} eki tarafından gerçekleştirilmektedir; yani çocuk bu ekin başkalarıyla birlikte yapılacak eylemler için kullanılabileceğini kavramış, ancak kendi istekleri için de geçerli olduğunu henüz sezememiştir.

Sonuç

* Buraya kadar sunduğum örneklerin dil edinimini ve gelişimiyle ilgili bazı önemli ipuçları verdiği kanısındayım. Bunlardan ilki, çocuğun dilin kurallarını öğrenmesiyle ilgilidir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere çocuklar dili yetişkinlerin dilini taklit ederek öğrenmemekteler; dilin kuralları üzerine birtakım varsayımlar kurmakta ve bunları denemektedirler. Öyle ki, çocuklar yetişkinlerin dillerinde var olan bir öğenin kullanımını genelleştirmekte ve kendi dil sistemleri içinde bunlara yeni işlevler yükleyebilmektedirler, tonlama farklılıkla-

rında gördüğümüz gibi. Kısacası, çocuklar Türkçenin dilbilgisini yeniden zihinlerinde yaratmaktadırlar; bu süreç içinde de o kadar başarılıdırlar ki, yetişkinlerin dilinde var olup da kullanılmayan öğeleri kendi dillerine katabilmektedirler.

Dil gelişimiyle ilgili vurgulamak istediğim bir diğer nokta, dil öğelerinin sosyal etkileşim içindeki işlevleriyle birlikte öğrenilmesidir. Yani, çocuk anadilini öğrenirken salt bir takım yapıları değil, bunlarla toplumsal yaşam içinde neler yapılabileceğini denemekte ve öğrenmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu-Koç, A. 1988. *The Acquisition of Aspect and Modality*. Cambridge: C.U.P.
- Dönmez, G., Güleriyüz, F. F. 1992. "48-60 Aylar (4-5 yaş) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 203-225.
- Halliday, M. A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- 1975. *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Piaget, J. (çev. E. Tuckwork). 1970. *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Sajavaara, K. 1978. "The Monitoring Model in Foreign Language Speech Communication", R. C. Gingras (haz.) içinde, *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 50-67.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

TARTIŞMA

BAŞKAN — Teşekkür ediyoruz.

Zamanı yerinde yakalayabilmek için normal programda belirtilen zamanda tartışmalara geçmek istiyoruz. Soru sormak veya açıklamada bulunmak isteyen var mı?

Buyurun efendim.

Mehmet EMIRALIOĞLU — Teşekkür ederim. Sayın Başkan, bizim kişisel ve meslek yaşamımızda çocukta dil yeteneği, dil evrimi, dil gelişimi diye belli aşamalarla değerlendirmeye çalıştığımız bir konu çok özel, çok ince bir araştırmayla önümüze getirilmiş oluyor. Araştırma bilimsel yöntemlerle yapıldığına göre, söylenenler, bilimsel sonuç olarak kabul edilebilir. Buna emeği geçenlere ve bu verileri bize sunan sayın konuşmacıya teşekkür etmek istiyorum.

Sayın konuşmacı, konuşmasında ortaya bir yargı koydu; o yargıdan kaygı duydum. "Çocuklar büyüklerin dillerini taklit ederek değil; kendilerinin yetenekleri ve yaratıcılığıyla dil edinirler." dedi. Yanlış anlamadıysam, ben böyle algıladım. Konuşmacının yargısı, bence kanıtlanmaya muhtaç. Çocuğa, ana-baba "gidiyorum", "gitçem", "giderik", "gedeyom" derse çocuklar, bunları olduğu gibi algılar, onlar gibi söyler; ama çevresi ve ana babası dili doğru konuşuyorsa, dili çocuk da doğru algılar. Bu bakımdan dili belirleyen ailenin, çevrenin insanda yarattığı imge ve düşünce, o düşüncenin ve imgenin oluşturduğu algı etkindir.

İnsanın algıladığı yorumlama ve deyimleme gereksiniminden doğan çabasının bir ürünü olarak yaratıcılık da ortaya çıkabilir. Ama bu, çok az görülen bir olgudur. Konuşmacı

tarafından ortaya konan yargıya bu bakımdan "evet" denilebilirse de bu, düşünsel bir doğru olur. Asıl, dilde yetişkinlerin, yakınların,  vrenin kullanımının dil edinimine çok büyük etkisi olduğu inancındayım. Ben Ulukışla'nın Darboğaz köyündenim; 14 kişi gittik Pazarören Köy Enstitüsüne. Yozgat, Sivas, Kirşehir, Kayseri'den gelenlerle bizim dillerimiz birbirine uymuyordu. Eğer son sav doğru olsaydı, bu illerimizin çocukları olarak aynı şeyleri söylememiz gerekirdi. Böyle olmadı, ama orada bir gerçeği kavradık, Türkiye'de bir Türkçe vardı ve Türkçenin lehçesi de İstanbul lehçesidir. Bizim getirdiğimiz diller Türkçe olmakla beraber, Türkiye'de geçerli lehçeye oturmadiğı için çocukluğumuzda değil, Enstitü eğitimi aldıktan, yani 15 yaşından sonraki yaşamımızda, yatılı okul toplumunda  evre içinde dil değişimi oldu. On üç, on dört yaşına kadar kullandığımız yerel dil, sonradan ulusallaştı. Yerel seslendirmeleri, fonetiği attık; yerel cümle yapımındaki bozukluğu, yanlışları attık. Kitap dili dediğimiz, oğretim dili diyebileceğimiz dilde konuştuk yazdık. Demek ki, çocukluk yaşında kendiliğinden, ailenin, sosyal ve toplumsal  vrenin dışında çocuğun, kendi doğası ve yaratması gerektiğiyle bir dil edinimi çok görülen bir olgu değildir. Bizim şu zamana kadarki bilgimiz ve bildiğimiz budur... Eğer bu böyle ise, dil eğitimi yöntemlerinde çocuğun ailesini,  vresini, kültür yapısını dildeki davranışlarını gözlemleyerek belli nitelikteki dili edindirmede yeni yöntemler aramak, bulmak zorunda kalacağız diye d ş nuyorum. Buna açıklık getirilirse sevinirim.

İkinci bir olgu da sayın konuşmacının konuyu dar tutmasıdır. Dil edindirmeyi çocuğa  zg lemesidir. Dil edindirme yaşlılıkta da var. İkinci dil, Türkiye'de ikinci dili oğrenme, yani

Türkçe bilmeyenlerin Türkçeyi öğrenmesi, bir de yabancı dil öğrenme konularında yeni yöntemler, gelişmeler, ilginç çalışmalar var mı? Bu konularda öğreneceğimiz yeni bilgiler var mı? Bunlar da açıklanırsa sevineceğim.

Konuşmacıya teşekkür ediyorum. Saygılar sunuyorum.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz efendim.

Buyurun Sayın Ruhi.

Şükriye RUHI — İlkönce değerli konuşmacının, çocukların dili taklit ederek öğrenmedikleri savımla ilgili görüşlerini yanıtlamak istiyorum. Çocukların dili tabii ki çevrelerindeki yetişkinlerin ve diğer yaşlılarının kullandığı dil model alınarak gelişmektedir. Burada model sözcüğünü özellikle kullanmak istiyorum, taklit demek istemiyorum. Şöyle ki, çocuk anadilini öğrenirken taklit ediyor olsaydı, yetişkinlerin kullandığı biçimleri olduğu gibi tekrarlaması gerekirdi. Ancak gördüğümüz kadarıyla, çocukların yaptıkları, zihinsel gelişmelerine ve dille etkileşimlerine bağlı olarak, dilde var olan sistemi çözümlenmeye çalışmalarıdır. Bu nedenle taklit etmeme savını yine de bir ölçüde geçerli buluyorum. Bununla bağlantılı olarak Sayın Konuşmacı çevrede kullanılan dilin, anadilini öğrenen çocukta büyük bir etkisi olduğundan söz etti; tabii ki bu geçerlidir. Hatta bugünkü araştırmalar çocuk dilini özellikle yetişkinlerin kullandığı dille birlikte ele alarak incelemektedir. Yetişkinlerin kullandığı dil tabii ki çok önemli bir kaynak oluşturmaktadır; ancak çocuktaki yaratıcılık bu kaynaktaki var olan sistemi kavramaya çalıştıkları sırada ortaya çıkmaktadır. Yani çocuklar, dilde var olmayan kurallar yaratmıyorlar, var olan sistemi kavramaya çalışıyorlar. Dolayısıyla, bu kendileri için bir yaratma eylemidir. Sanırım

yaratma eylemini açıklarken bu konuyu biraz kısa geçtim. Mutlaka çevreden gelen dil örnekleri model olarak alınır, fakat çocuklara dildeki bu kurallar hazır olarak verilmemiştir; kendilerinin bunları ortaya çıkarması gerekmektedir. Dil edimini bu anlamda bir yaratma eylemi olarak sundum.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ediyoruz Sayın Şükriye Ruhi.

Dördüncü oturuma geçiyoruz efendim.

IV. OTURUM

Ailenin Dil Gelişimine Etkileri (Bildiri : 4)

Yrd. Doç. Dr. Nermin ÇELEN

Uludağ Ün. Fen-Ed. Fakültesi Öğretim Üyesi

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Bekir ONUR

AİLENİN DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

BAŞKAN — Dördüncü oturumun konuşmacısı Sayın Yrd. Doç. Dr. Nermin Çelen; bildiri konusu da "Ailenin Dil Gelişimine Etkisi". Bu üç konunun, gelişimle ilgili bu üç konunun birbirini izlemesinde, elbette sizler de takdir edersiniz ki, bu sistem içerisinde gitmemizde büyük yarar vardı. Yani önce bireysel olarak çocuktaki gelişimi gördük, şimdi ailenin bu gelişime etkilerini tartışacağız, daha sonra da daha geniş toplumsal çevrenin, birtakım araçların etkisini görüşeceğiz.

Yard. Doç. Dr. Nermin Çelen, ODTÜ Psikoloji Bölümünden mezun olduktan sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde doktorasını yaptı. Çalışma alanı, gelişim psikolojisidir, çocuk ve ergenler üzerindedir.

Şimdi kendisinden bildirisini rica ediyorum.

Buyurun efendim.

Nermin ÇELEN — Piaget, insanın dil yeteneklerini yapılanmış zihinsel gelişiminin bir ürünü olarak kabul ederken Chomsky, dili insanın genetik mirasının oldukça özelleşmiş bir bölümü olarak kabul etmektedir. Her ikisi de dil tanımına farklı açıklamalar getirmesine karşın birleştikleri nokta, dilin sosyo-kültürel tarihsel yanını reddetmeleridir (Piattelli-Palmarini, 1983). Piaget ve Chomsky'nin dil sözcüğü ile anlatmak istedikleri "dil yetisi" olarak kabul edilirse sosyo-kültürel açıdan dil, dil yetisinin önemli-belli bir bölümü ya da dil yetisinin toplumsal ürünüdür. Dil, dil yetisinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu, anlaşma ürünü kurallar bütünüdür (Saussure, 1976). Dil, dil yetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür. Birey tek başına

onu ne yaşatabilir ne de değiştirebilir. Dil, varlığını yalnızca toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur. Dil'in işleyişini bilebilmesi için bireyin dili öğrenmesi gerekir. Çocuk, dili yavaş yavaş kazanır.

Psikologlar dil'in kazanılması ve gelişimi ile ilgili çeşitli varsayımlar ileri sürmüşlerdir. Davranışçı, biyolojik, dilbilim, bilişsel ve sosyal etkileşim görüşleri dil'in kazanılmasını ve gelişimini farklı perspektiflerden ele almışlar, ama hiçbirini çocuğun dil becerilerinin nasıl gelişip, niteliğinin nasıl arttığına ilişkin tam bir açıklama getirmemişlerdir. Çoğu çağdaş kuramcı, çocuğun güçlü dil kazanma yatkınlığı ile dünyaya geldiğine inanmakta ve bilişsel kapasitelerinin gelişimi doğrultusunda çevre ile etkileşiminin dil yeterliği gelişimini biçimlendirdiğini ileri sürmektedir (Bukatko, Daehler, Marvin, 1992).

Bu bildiride çevre ile etkileşimin, daha dar anlamda ana-baba ile etkileşimin dil yeterliliği kazanmadaki rolü üzerinde durulacaktır. Bu konudaki ilk çalışmalar davranış kuramcılarına aittir. Skinner ve diğer davranışçılar, dilin diğer davranışlardan farklı olmadığı görüşünü benimsemişlerdir. Dilin gelişimini temel öğrenme prensipleri ile açıklamışlardır. Pekiştirme ve taklit çocuğun fonetik (sesbilgisi), semantik (anlambilim), sentaks (sözdizimi) kurallarını kazanmasını açıklayan mekanizmalar olarak kabul edilmiştir.

Davranışçılar, çocuğun kendi anadilinin seslemelerine benzer sesler çıkardığında ana-babanın gülümsemesi, kucaklaması gibi pekiştireçlerle ödüllendirilmiş olmasının çocuğun tesadüfî seslemelerini tekrarlamasını engellediğini ileri sürmektedirler. Bu anlayışa göre, genelde ana-babalar

ve diğ er yetişkinler çocuğ u ödüllendirmeden önce seslemlerin kendi dillerindeki sesbilgisi ve sözdizimi yapısına benzer olmasını beklerler. Daha sonraki yaşlarda ise yanlış telâffuz edilen bir sözcüğ ü pekiştirmeyerek doğrusunun bulunmasını isterler. Davranışçı yaklaşımca taklit de dil kazanmada önemli rol oynar. Çocuğ un, sözdizimi kuralı açısından daha doğru cümle kurmasında yetişkinler model oluştururlar. Böylece çocuklar çevrelerindeki linguistik (dil'e ait) modeller aracılığı ile içinde yaşadıkları kültürün fonetik, sözdizimi ve konuşma kurallarını öğrenirler.

Davranışçılar dil kazanmanın yanı sıra taklit ve pekiştirmenin dilin gelişiminde de önemli rol oynadığını ileri sürmektedirler. Ama pekiştireçlerin çocuğ un cümlede yanlış gramer kullanımını engellediğ ine ilişkin çok az bilgi ileri sürmektedirler. Ana-babalar özellikle anneler "dolaylı" geri-bildirim kullanarak çocuğ un konuşmasını düzeltebilirler. Örneğ in çocuk "top düş" dediğ inde, anne "evet, topdüştü" diye cevaplarsa bu uzatma ile çocuğ un ifadesinde gerek duyduğ u doğru ipuçlarını elde etmede yardım edebilir. Bazı araştırmacılar da ana-babaların söz dizimi kuralları açısından doğru olan cümleleri daha çok tekrar ettiklerini ve o cümlelerle ilgili açıklayıcı bilgi istediklerini belirtmektedirler.

Çocukların fiil çekimlerinde, çoğ ul takıları kullanmada ve dilin diğ er gramatik biçimlerini oluşturmada gösterdikleri düzensizlik çevrelerindeki doğru-yapılanmış dili model olarak almadıklarını göstermektedir.

Davranışçı yaklaşımca çocuklar dil kazanmada edilgen rol oynar. Oysa ki çocuk ses üretimi sırasında çevresindekilerin tepkilerine bakmaksızın üretimde bulunmaktadır. Hatta iki ya

da üç sözlü seslendirmeler yaparak hiç duymadıkları seslerle bir nesneyi adlandırabilmektedirler.

Bu nedenle çocuğun dil öğrenimini sadece yetişkinlerin basit bir takliti olarak kabul eden davranışçı yaklaşımın da çocuğun dili edindiği çevre üzerinde yeterince sistematik araştırma yapmadığı kabul edilebilir.

Sosyal etkileşim anlayışı ise dili sosyal aktivitenin merkezi olarak kabul etmiştir. Sosyal etkileşim kuramcıları insan organizmasının dil öğrenmedeki içsel ve biyolojik yatkınlığını kabul edip aynı zamanda daha olgun ve deneyimli konuşmacılarla etkileşimin dil'e ait becerileri yönlendirmedeki rolüne de önem vermişlerdir. Bu anlayışa göre çocuklar ilk iletişim kurma teşebbüslerinde geribildirim ve desteğe gerek duyarlar. Aynı zamanda uygun konuşma için modele de gerek duyulur. Çoğu ana-babanın konuşmalarındaki niteliksel değişiklik, çocuğun dil becerisi edinme ve üretmesine uygundur. Ana-baba konuşması, çocuğun gelişim düzeyine uyum sağlar. Birçok ana-baba çocuğu ile konuşurken daha basit, iyi biçimlenmiş cümleler kurar. Abartılı tonlama yapar. Ses perdeleri yüksektir. Konuşma bölümleri arasında duraklamalar yaparlar. Şimdiki zamandaki somut olaylara ilişkin tanımlamalar yapar ve nesnelere küçültme bildiren adlar yüklerler. Örneğin; pisi pisi, kuçu kuçu. Bu tür konuşma, çocuk ve ana-baba arasındaki iletişimi hızlandırır. Bazen de bu etkileşim açıkça tepki bekleyen soru şeklinde ortaya kınabilir: "Beğendin değil mi?", "Ne söyledin?" gibi. Bu sorularla uygun olmayan mesaj düzeltilmeye çalışılır. "Ne gibi bir şey?", "Hangi eldiven?", "Ahmet kim?", "Araba da mı?" gibi tahmin soruları yönlendirilerek, dinleyici çocuğa mesajını an-

lamadığını iletir. Burada ima yoluyla çocuğun yanlışını düzeltmesi beklenmektedir (Robinson-Robinson, 1988).

Çocuğun ifadelerine yeni cümle yapıları ilâve etme de bu tür konuşma tarzının önemli bir boyutudur. Örnek:

Anne

- Gıııı

Gırrrr

- Beğenmedin değil mi?

- Ben o sesi çıkarmıyorum.

Ben aaaaa demiyorum

- Evet, öyle demiyorum.

Çocuk

Protesto ağlaması

aaaa

aaaaa

Verilen örnekte görüldüğü gibi, çocuk edilgen alıcı değildir. İletişimde etken rol oynamaktadır.

Snow'a göre anne-çocuk arasındaki etkileşimi yönlendiren iki prensip vardır: (1) Objektif bir gözleme dayanmasa da anne çocuğun davranışlarından ne demek istediğini yorumlar. (2) Çocuk, annesinin yokal davranışları ile nesnelere, olaylar ve çevresindeki kişiler arasında etken bir ilişki arar. Böylece yetişkin seslendirmesi ve çocuğun dikkati arasındaki etkileşim sonucu dilin temel elemanları öğrenilir (Menig-Peterson, 1988). Bu tür etkileşim çocuğun sözün anlamını kazanmasına da yardımcı olur. Anneler genelde çocukların adını öğrenmesini istedikleri nesnelere telâffuz ederken cümle içinde o nesnenin adını daha yüksek sesle söylerler.

Ya da kurdukları cümlede o sözcüğün altını çizerek kullanırlar. Örneğin, "Bak at." Annenin tonlamaları çocuğun söz dizimi kurallarını kazanmasını da kolaylaştırır. Kendi aralarında konuşurken yetişkinler cümle parçaları arasında duraklamaz, ama çocuklarla olan konuşma sırasında her bir cümle parçasında duraklarlar. Bu tür konuşma tarzı, çocuğun sözdizimi elemanlarını kimliklemesine yardımcı olur.

Görüldüğü gibi, ana-babanın dili çocuğun düzeyine göre şekil almakta, günlük kullanılan kelime dağarcığı basitleştirilmekte ve söz dizimi yapısı (morfo-sentaktik) anlamında çocuğa yönelik kullanılan dil, yapısal olarak daha kısa, basit ve iyi biçimlendirilmektedir (Rondal, 1984).

Çocuk, ana dilini öğrenirken ana-babası ya da kendinden daha büyük kardeşleri ile iletişim kurarak psiko-linguistik gelişim sağlar. Çocuğun dil gelişiminde ana-babalarının geri bildirimlerinin etkinliği ancak çocuğun bilişsel algılaması ile çakıştığında artar. Moerk, ana-babaların çocuklarının dil gelişimine katkıda bulunacak stratejilerini, ifadeler tekrarı, ifade taslağının ve hazırlanmasının aşamalı olarak yapılması, değişimler, geri bildirim olarak yapılandırmıştır (Rondal, 1986).

Etkileşimin, dil gelişimine bir diğer katkısı da söz dağarcığını genişletmesidir. Tomasello ve Todd'un 1983'de yaptığı araştırmada anneleri ile daha uzun süre birlikte olan çocukların daha çok sözcük öğrendikleri saptanmıştır. Hoff ve Ginsberg'in 1986'da, McDonald ve Pier'in 1982'de yaptığı araştırmada ise annelerin çocuklarla "ne kadar" konuştuklarına değil, "nasıl" konuştuklarına bakılmıştır. Çocuklarının dil'e ait davranışlarını sürekli kontrol eden ve

yönlendiren annelerin, çocuklarının dil gelişiminin yavaş olduğu izlenmiştir (Menig-Peterson, 1988). Çocuğun günlük yaşantısındaki herşey konuşma için potansiyel önem taşır. Dikkati çekecek, yorum yapacak, değerlendirecektir. Bazı evlerde bu duruma daha çok değer verilir, olaylar ayrıntılı işlenir. Bazı evlerde ise korusulan konular belirli bir seçiciliğin sonucu oluşur. Çocuğun ilgilerine dikkat etme, çocuğu kabul etme, gerçeğin anlamı ve amacının tartışılması, anlık durumu daha geniş görüş çerçevesinde işleme-ye davet etme çocuğun dilini kullanma etkinliğini artırır (Wells, 1988).

Çocuk ve bakıcısı arasındaki zengin etkileşim, çocuğun dil gelişiminin kilometre taşlarını oluşturmada çok önemlidir. Örneğin, anneler çocuğun dil yeteneklerini gelişimine çok güzel uyum sağlarlar. İfadelerinin uzunluğunu, yapısını, sözdizimi karmaşıklığını, prosodi (prosody), paralinguistik özelliklerini çocuğa göre ayarlayabilirler. Sadece kendi çocuklarının değil, başka küçük çocukların da konuşmasını anlamada ustadırlar. Ama çocuğun linguistik yapıların ayrıntılarını öğrenmesi için tek bir etkileşim partneri yeterli değildir. Rondal tarafından yapılan araştırmaların tersine, babaların da çocuğun dil gelişimine katkısı olduğunu ortaya koymuştur. Babalar, çocuklarının eylemleri ve düşünceleri hakkında merak sahibidir ve çocuktan oldukça ayrıntılı bilgi beklerler. Bu araştırmada da annelere kıyasla çocuktan sözel olarak daha zengin cevap bekledikleri ortaya konmuştur. Babaların konuşmasında ifadeler kısa bulunmuş, çocuklar babalarının konuşmasını anlayabilmek, açıklık kazandırmak için daha uzun ifadeler kullanmak zorunda kalmışlardır. Babaların konuşması, dış dünyaya açılan bir köprü olarak varsayılmıştır (Rondal, 1979).

Buraya kadar anlatılanlar doğrultusunda aileleri ile yaşayan çocukların dil gelişimlerinin yeterince uyarıldığını söylemek mümkündür. Yetiştirme yurtlarında büyüyen çocuklar, ise yetişkinlerle etkileşemediklerinden yeterince uyarılmamaktadırlar. Aynı durum, ikiz çocuklar için de geçerlidir. Onların da linguistik geriliği, birbirleriyle kapalı grup oluşturup yeterince yetişkinlerle etkileşemediklerinden kaynaklanmaktadır. Kişiler arası ilişkilerin ön planda olmadığı monoton bir ev atmosferi de çocuğun sesli ifade isteğini azaltır. Sosyo-ekonomik düzeyin de 18. aydan itibaren çocuğun dil gelişimini etkilediği saptanmıştır. Daha iyi ortamlarda yetişen çocukların daha zengin söz dağarcığı, daha iyi sözdizimi ve cümle yapısına sahip olduğu izlenmiştir. Milner'in 1951'de yaptığı çalışmada öğünleri ailesi ile yiyen ve sofrada konuşmaya iştirak eden çocukların dil'e ait düzeylerinin daha iyi olduğu görülmüştür (Sandström, 1969).

Özetle, çocuğun dilini kazanma ve dil gelişimi sürecinde kalıtsal yatkınlığını göz ardı etmek mümkün değildir. Bununla birlikte, çocuğun sosyal çevresi ile etkileşiminin, aile tutumunun ve aile alışkanlıklarının bu süreçte önemli rol oynadığını vurgulamak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Bukatko, Daehler, Marvin (1992). *Child Development*, Houghton-Mifflin Comp. Boston.
- Massimo-Piatelli-Palmarini (1983). *Language-Learning*, Kegan-Paul, U. K.
- Menig-Peterson (1988) "The Modification of Communicative Behavior in Preschool Aged Children as a Function of Listeners Perspective." Ed. Donaldson, Grieve, Pratt. *Early Childhood Development and Education*, Basil-Blackwell, s. 67-90.

- Robinson-Robinson (1988) "Ways of Reacting of Communication Failure in Relation to The Development of The Child's Understanding About Verbal Communication." Ed. Donaldson, Grieve, Pratt. **Early Childhood Development and Education**, Basil-Blackwell, s. 83-104.
- Rondal, A. J. (1979) "Father's and Mother's Speech in Early Language Development." *J. Child. Lang.* 7, 353-369.
- Rondal, A. J. (1984). "Le Rôle de L'entourage Dans L'acquisition du Langage Par L'enfant." *Revue Belge de Psychologie et de Pedagogie*, 187, 71-80.
- Rondal, A. J. (1986). "Strategies D'enseignement Parentales et Apprentissage du Langage" *Langage Enfantin*, CILL 12. 3-4, 103-134.
- Saussure F. (1976) **Genel Dil Bilim Dersleri**, Çev. Berke Vardar. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Sandström, C. I. (1969) **The Psychology of Childhood and Adolescence**, Pelican Books. U. K.
- Wells, G. (1988) "Talking With Children; The Complementary Roles of Parents and Teachers" Ed. Donaldson, Grieve, Pratt. **Early Childhood Development and Education**, Basil-Blackwell, 127-151.

TARTIŞMA

BAŞKAN — Teşekkür ederiz Sayın Çelen.

Konuşmaya katkıda bulunmak veya soru sormak isteyen varsa söz vereceğim.

Buyurun Sayın Öztürk.

Kemal ÖZTÜRK — Sayın Hocam, çocuklarımızın dil gelişimiyle ilgili bize örnek açıklamalarda bulundular, kendisine çok teşekkür ediyorum. Anne, baba olarak, öğretmenler olarak en başta gelen görevimiz çocuklarımıza güzel Türkçe'mizi öğretmek, bu bizim tabii ve temel görevimizdir. Bunu yaparken, önce çocuğumuzla iyi bir iletişim bağı kurmak gerekiyor. Anne ve babanın her şeyden önce kültürlü, bilgili olması; çocuklarıyla ilgili olan bağlarını koparmamaları lâzım. Yani onlara yabancı olmaması gerekiyor. Çocuk belli bir yaştan sonra dışarı çıktığında arkadaş grupları içerisinde, değişik sözcükler, argo sözcükler öğrenmektedirler. Biz bu argo sözcükler karşısında gerçekten rahatsız oluyoruz öğretmen olarak. Okullarımıza gelen yavrularımız genellikle bu argo sözcükleri konuşmalarında çok kullanıyorlar. Şimdi, bunun ortadan kaldırılması için neler yapılması lâzım gelir, çocuklarımızı bu argo sözcüklerden nasıl kurtaracağız? Ben bunun üzerinde düşüncenizi öğrenmek istiyorum.

Çok teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederim.

Buyurun efendim.

Mehmet EMİRALIOĞLU — Sayın Başkan, sözlerime üyesi olmaktan onur duyduğum Derneğimize teşekkür ederek

başlamak istiyorum. Zaman geçtikçe uzmanlık derecesinde çok ince araştırmalara dayalı konular gündeme getirilmeye başladı; ve bu, Derneğin bilimsel çalışmalara ağırlık vermesinin bir görüntüsü ve belirtisidir. Dernek çalışmalarımızın bu toplantıyla gerçekten bilimselliğini daha iyi ortaya koyduğu görüşündeyim. İkincisi katkıcılara, konuşmacılara teşekkür etmek istiyorum. Gerçekten bizim diğer uğraşlarımız arasında her gün yaşantımızda olmasına karşın, pek de bilinçle, dikkatle izlemediğimiz, kendi davranışlarımıza ayna tutarak bize bilgiler, veriler getirmiş olmaları yararlı olmaktadır, onlara da teşekkür ediyorum.

Konuşmacı sözünü bağlarken, madalyonun öbür yüzü dedi. Aile dışında kalmış yetiştirme yurtlarındaki çocukların, ailelerinden almaları gereken dil eğitiminden yoksun kaldıkları gibi bir sorunu dile getirmiş oldular. Konuşmacı, yetiştirme yurtlarının, çocuk bakım yuvalarının, hatta ticaret alanları haline gelen kreşlerin, aile yapısına yaklaştırılması ve oraların geniş ölçüde kamu tarafından hem desteklenmesi, hem denetlenmesi, hem de onlara rehberlik edilmesi gerektiği gerçeğini ortaya koydu. Madalyon üç boyutludur, önü arkayı konuştuk; yanları da var, bu madalyonun.

Konuşmada aydın, ileri ailelerden söz edildi. Araştırmanın konusunun da bu olduğunu söylediler; ama konu bundan ibaret değil. Bir kere dar aileyi ele aldılar. Yani burada anlatılan dar ailedir. Geniş ailedeki üyeler, özellikle kardeş yok; kardeşlerin birbirlerinin dil gelişimine katkısı bence ana, babadan az değildir. Büyükanne, büyükbaba? Bunların katkısı da anne babadan az değildir. Bunların da araştırılması, bunların da değerlendirilmesi gerekir. Hepimiz aile içinde büyü-

dük, bir ailenin yöneticisi veya büyüğü durumuna da geldik. Ne kadar ileri, ne kadar devrimci, değişiklikçi, geliştirmeci olursak olalım, aile belli bir ölçüde tutucudur. Belki bir ölçüde koruyucudur; dilde de bu var. Geliştirme yerine aile, dili köstekler de. Bu boyutta aile, geniş bir toplumun parçası olduğu için toplumu da bir büyük aile gibi kabul edersek, aileyi olumsuz etkileyen ve aileyi sınırlayan olgular vardır. Tutucu olgulardan aile kurtulamaz.

Bir örnek vereceğim: Benim babam askere gitmiş-gelmiş. Askerden gelene bizim köyde şölen verirler; "eve çağırırlar" ona topluluk içinde yemek yedirirler; bütün komşuları, akrabaları sofrada toplarlar. Babam askerden dönünce, o nedenle akrabalarından birinde yemeğe toplanılmış. Bu, babamın asker dönüşü şöleni. Sofraya tahin helvası olarak bildiğimiz helva gelmiş. Babam "biz askerde helvayı bıçakla keser; kaşıkla yerdik" demiş. Birden oradakiler gülmeye, yadsınmaya başlamışlar. Babam bunu nasıl diyecekti? "Biz askerde helvayı bıçağınan keser, gaşşığınan yerdik." Bunu yadırgamıyor, bunu bekliyor ama "bıçakla keser, kaşıkla yerdik" şeklindeki doğru sözü yadırgıyorlar. Tutucu aileler bunu bir güldürü konusuymuş gibi, bir kusurmuş gibi, lakap takmayı getirdi. Babamın adı "bıçakla keser, kaşıkla yerdik." oldu. Yani aile her zaman, dili geliştirmez, dili köstekler de.

Burada bir halk eğitimi konusu var. "Ailelerin dil gelişimine yardım ettiği" varsayımından ya da o inançtan hareketle değil de ailenin dil gelişiminde tutucu davranmaması, kendi dilini yinelenek istememesi esas alınarak ailelere, öğütler, örnekler verilmeli, yollar gösterilmelidir. Bunun için radyo,

televizyon, yazılı basın gibi yayınlarda, halka yönelik diğer iletişim alanlarında aileler eğitilmelidir. Eğer çocuğun dil gelişimi aileye bırakılırsa, dilde gelişme olmaz. Çünkü, Türkiye'de dilini geliştiren, dil üzerinde özenle duran, geliştirmede becerikli olan, dilde iyi sonuç alan ailelerimizin sayısı azdır. Dil gelişiminde iş aileye bırakılırsa duraklama ve tutuculuk yaşarız düşüncesindeyim. Keşke yanılmış olsam...

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederim efendim.

Sanırım sorular ve katkıları bu kadar, şimdi Sayın Çelen'den yanıtlarını rica edelim.

Nermin ÇELEN — Önce annelerin kültürlü olması gerektiğini söylediler, ben kültürlü sözcüğünü kabul etmiyorum. Çünkü annelerin sağduyusuna inanıyorum. Annelerin sağduyusu aracılığıyla çocuklarıyla daha yoğun ilişki ve etkileşim kuracaklarına inanıyorum. Çocuğuna ne kadar yakın olursa, onunla ne kadar çok konuşursa biraz ewel söylediğim gibi, dil gelişimi o kadar hızla artar.

İkinci soru, argo ile ilgiliydi. Benim argoya bakış açım biraz farklı, her çocuğun gelişim süreci içerisinde, yaşaması gereken bir durum olarak kabul ediyorum. Ama, tabii, biz bunu daha sonra cezalandırırız; ne zaman kullanabileceğini, ne zaman kullanamayacağını öğretebiliriz. Tabii medya aracılığıyla son günlerde aktarılan birçok uydurulmuş argo sözcüğe de karşıyım; ama bunu öğrenecek çocuk, öğrenmesini engellemek mümkün değil. Ancak böyle bir ortam içerisinde, ne zaman ve nerede kullanması gerektiğini de öğreteceğiz.

Ailenin tutucu olduğunu söylediler, ben ailenin tutucu olduğuna inanmıyorum. Eğer geleneksel aile yapısında baba çocuğuyla konuşmaz, anne aracı olur da çocuğuyla baba arasında söz iletirse ve aile içerisinde bir iletişim kesikliği söz konusu ise elbette dil gelişmiyor. O zaman çocuklar arkadaşlarından bazı sözcükleri, kardeşlerinden bazı sözcükleri öğreniyorlar. Özellikle benim burada üzerinde durmak isteğim, aile içerisinde tam bir etkileşimin, iletişimin kurulması. Böyle bir iletişim kurulduğu zaman aile zaten tutucu olmaz, geleneksel yapısından sıyrılır ve çocuğun dil gelişimine de katkısı olur.

BAŞKAN — Teşekkürler Sayın elen.

Programımıza göre kısa bir ara vermek gerekiyor, 15 dakikalık bir çay arası var, buyurun efendim.

V. OTURUM

İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi (Bildiri : 5)

Doç. Dr. Ayhan SEZER

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Merâl ÇİLELİ

İLETİŞİM ARAÇLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

BAŞKAN — Toplantımızın beşinci oturumunu, Sayın Nurgur Noyanalpan Ankara dışında olduğu için ben açıyorum. Bu oturumda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Sayın Ayhan Sezer, "İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi" üzerinde duracaklar.

Buyurun.

Ayhan SEZER — Olağan koşullarda, okula başlayan çocuk, sırasına oturduğu ilk gün yoğun bir eğitim görmüş bir bireydir. Televizyon ona aşağı yukarı dokuz bin saatlik bir eğitim sağlamıştır. Çocuk bu eğitime istekle ve hatta coşkuyla katılmıştır. Bir öğrenci ne ilkokul, ne lise, ne de yüksekeğitimi tamamlamak için bu kadar saati sınıfta geçirmek zorunda değildir. İyi ya da kötü, okul sıralarında oturan öğrenciler, gerçekte okuldan çok, televizyonun öğrencileridir. Çocukların bildikleri pek çok şey, sahip oldukları pek çok değer yargısı doğrudan televizyonun onlara verdikleridir.

Dört yaşında bir çocuk, kendisinin de çok sevdiği böreği yemek üzere, kardeşini masaya şöyle çağırıyor: İşte karşınızda böreek! Sunucunun sahneye sanatçı çağırma üslubunu kullanmaktadır.

Üç yaşında bir çocuk, halter şampiyonu Naim Süleymanoğlu'nu televizyonda halteri kaldırırken gördüğü şekliyle taklit ediyor: ağzını alabildiğince açarak. Çocuğun ekranda gördüğü, ona, halteri kaldırabilmek ile ağız açmak arasında bir koşutluk olduğunu gösteriyor. Halteri kaldırmak için yıllar süren bir çalışma gerektiğini gelişigüzel ekrana yansıyan görüntülerin ifade etmesi mümkün değildir.

Amerikalı ruhbilimci Urie Bronfenbrenner (Littell 4: 38) Rusya'da çekmiş olduğu fotoğrafları ilkokul öğrencilerine gösteriyor. Fotoğraflardan birinde iki yanı ağaçlıklı bir cadde görülüyor. Öğrencilerden biri soruyor: Bu yolun kenarına niye ağaç dikmişler? Ruhbilimci biraz şaşırıyor ve soruyu sınıfa yöneltiyor. Öğrencilerden biri "Arka tarafta olup bitenler görülmesin" diye yanıt veriyor. Bir başka öğrenci, "Mahkûmlara iş çıksın" diye yanıtıyor. Bunun üzerine ruhbilimci öğrencilere, neden Amerika'da cadde kenarlarına ağaç dikildiğini soruyor. Öğrenciler, "Gölge olsun", "Tozlar tutulsun" gibi yanıtlar veriyorlar. Bronfenbrenner bunun üzerine bütün Amerika'ya bir soru yöneltiyor: Çocuklar neden cadde kenarlarına ağaç dikmek için Amerikalılarla Rusların ayrı nedenleri olduğunu düşünmektedir?

Amerikalı bilim adamı Dr. Hayakawa (Little 5: 123) çocuklar 18 yaşına basana kadar, televizyonun onları anne ve babalarından yirmi iki bin saat ayırdığını söylüyor. Televizyon başında geçen saatlerin, aile iç iletişimine hiç de katkıda bulunmadığını belirtiyor ve ailelerinden, okullarından kopan gençlerin sayısındaki hızlı artışın bu olguyla bağıntılı olup olmadığını sorguluyor.

İletişim Araçları

Televizyon, film, radyo, gazete ve dergi, işte yirminci yüzyılın ikinci yarısının en etkili dilleri. Bunlar içinde televizyonun ayrı bir yeri vardır. O, bir aile bireyidir. Telefonsuz, buzdolapsız evlerde, göçmen çadırlarında bile kendine yer edinmiştir.

Televizyon kahramanları en az gerçek kişiler kadar gerçektir. Hayat pembe dizilerin yayın saatlerine göre düzenlenir. Kimilerine göre pembe diziler, gerçeklerden daha gerçektir. Onları izlemek, her türlü görevin yerine getirilmesinden daha önemlidir.

Toplumbilimciler, uzun süredir, televizyonun toplumdaki yerini ve etkilerini incelemektedir. Toplumbilimci Dr. Clara T. Appell (Littell 4: 123), 70'li yıllarda sürdürdüğü bir araştırmada, incelediği ailelerin % 60'ının uyku saatlerini, % 55'nin yemek saatlerini televizyona göre ayarladıklarını görmüştür. Bu araştırmada söz konusu ailelerin % 70'inin de televizyonu elektronik çocuk bakıcısı olarak kullandığı görülmüştür. Kentin su sistemini düzenleyen mühendisler, beğenilen televizyon programlarının reklam aralarında tuvaletlerde sifonların günün diğer zamanlarına göre çok daha fazla çekildiğini göz önüne alarak gerekli teknik önlemleri almak durumunda kalmaktadırlar.

Televizyon, film, radyo, gazete ve dergilerin iletişim araçları olduğu söylenirken iki önemli saptamada bulunmak istiyorum. Birincisi, bu araçların kendileri yeni birer dildir. Bu diller, insan dilini kapsayan, onu da bir parçası olarak kullanan dillerdir. Bunların kendi başlarına birer dil olduğu gerçeği henüz ne o dili kullananlar ne de o dilin hedef kitlesi tarafından kavranmış değildir. Bu dillerin kendilerine özgü "dilbilgileri" vardır.

Televizyon dili, insan dilinin, sonsuz görüntü kaynaklarıyla kaynaşmasından oluşmaktadır. Bu dil, insanları yönlendirmek istediğinde, yinelemelere, aynı bildirinin değişik görüntülerle sunulmasına dayanmaktadır. Televizyon dili, dilbilgisel yapının ötesinde, bir koşullandırma, ipnotize dilidir.

Televizyon dili, özellikle reklamlarda, koşullandırıcı, ipnotize edici, buyurucu bir dildir. Coca-cola reklamı, ekranın önünde duran kurbanlara, coca-colanın ne kadar hoş bir içecek olduğunu söylemekle yetinmemektedir. Coca-cola sağlıklı, güzel, yakışıklı etkileyici insan görüntüleriyle pekiştirilip, kurbanın beynine ulaşılması gereken güzellik olarak kazanmaktadır.

Televizyon dili, görüntüsüz sunulduğunda hiç de etkili olmayacak dilsel dizileri, inanılmaz bir güçle kullanmaktadır. Reklamlar, herkesçe bilinen gerçekleri, yeni keşfedilmiş gerçekler giysilerine rahatlıkla sokabilmektedir. Reklamcılık ödülü almış kimi reklamlarda bile uygulanmış bir aldatmacıdır bu. Amerika'da "Vücut kokularını önler" sloganıyla belli bir marka sabunun satışını inanılmaz oranda arttıran reklam metin yazarı, gururla, bu özelliğin bütün sabunlarda olduğunu, kendisinin yine de bu sloganla bir reklam harikası yarattığını söylemektedir.

Reklam metni yazarlar istenen etkiyi yaratan sloganları taklit etmekte çok ustadırlar. Türkiye'de de uzun süre "kolesterolü ayçiçek yağı" reklamı yapılmıştı. Bu slogan yazarının, çiçek yağlarında kolestrolün zaten olmadığını bilmemesi söz konusu olamaz. Reklamı ismarlayan şirket temsilcileri de kuşkusuz bu gerçeği bilmektedirler. Yine de sağlık endişesi taşıyan insanların bu endişelerinden yararlanarak satışları artırmak için bu yola başvurmaktan kaçınılmamıştır. Bu, yarım doğrularla, insanları kandırma yöntemidir.

Burada İngiliz ozanı William Blake'in dizelerinin ilettiği bir uyarıyı anımsayalım:

Bir gerçek kötü niyetle söylenmiŐse eğer
Uydurabileceğiniz bütün yalanları geçer.

William Blake bu dizeleri yazarken televizyon yoktu. Olsaydı, Blake belki de böyle doğrularını söyleyenlerin ödül aldıklarını da belirtirdi.

Televizyon, film, radyo, gazete ve dergilerin iletişim araçları olduğunu belirtirken ikinci önemli saptamamız da Şudur: Burada sözü edilen iletişim, tek yanlı bir iletiŐimdir. "İletişim" terimi karşılıklı bildiri alıp verme anlamında kullanılıyorsa burada doğru terim değildir. Kimsesi olmayan yaŐlı insanların kedi ve köpekleriyle konuşmalarında tek yanlılık vardır; kedi ya da köpek dinlemekte, ama dilsel yanıt verememektedir. Televizyon ve radyo bu durumu tersine çevirmiŐtir. Artık onlar konuŐmakta, insanlar dinlemektedir. Üstelik onlar, insanların kedilerini gördüğü gibi de görememektedir. Prof. Dr. zcan Başkan'ın deyiŐiyle, "İletişim" vardır, "bildirişim" yoktur.

ocuk ve İletişim araçları

Şimdi bu saldırgan dilin karŐısına çocuğa koyalım. Bu dil, çocuğu nasıl etkilemektedir sorusuna yanıt arayalım.

Ruhbilimciler, yeni doğan bir bebeğin zihinsel ve bedensel yeteneklerinin neler olduğunu, bu yeteneklerin bebek büyüdükçe nasıl geliŐtięini ya da kaybolduğunu araŐtırmaktadırlar. Son yıllardaki çalışmalar, bir bebeğin zihinsel ve bedensel yeteneklerinin sanıldığından çok daha fazla olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan çalışmalar bebeklerin dil yetenekleri konusunda da ilginç gerçekler ortaya çıkarmaktadır. Sözelimi, bebeklerin 8 aylıktan itibaren kendi anadillerinde bulunmayan sesleri tanımakta güçlük çekmeğe başladığı gözlenmiştir. Bu gerçek insan beyninin koşullandırılmaya ne kadar yatkın olduğunu gösteren örneklerden biridir.

Bir çocuğun, olağan koşullarda, çevresinde konuşulan dili öğrendiği herkesçe bilinen bir gerçektir. Ruhbilimciler, ünlü Amerikalı dilbilimci Chomsky'nin görüşleri doğrultusunda, çocuğun, anadilini taklit yoluyla öğrendiği görüşünü terk etmişlerdir.

Çocuğun, çevresinde konuşulan dili "edinme" yeteneğine sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu, çocuğun birlikte doğduğu bir yetenektir. Bu yetenek ile çocuk, çevresinde konuşulan dili çözümlenmekte, dilin kurallarını bilinçaltı düzleminde öğrenmektedir.

Dil edinim süreci doğar doğmaz başlamaktadır ve çocuğun çevresindeki dil kullanımına bağlıdır. Günümüzde çocukların çoğunun en çok ilişkide olduğu kaynak televizyon olmaktadır. O halde televizyon artık dil edinimi sürecinde etkin bir görev almaktadır.

Televizyonda nasıl bir dil sunuluyor Türk çocuğuna? Top ten parçaları çalınıyor. Parçalar hit oluyor. Plâklar satıyor. Interstar, HBB, INT, Show, Teleon kanalları çalışıyor. Radyo 3 haber sunuyor. Play-off maçları oynanıyor, skorboardlarda skorlar oynuyor. Videoclipler gösteriliyor. Yarışmacılar butonlara basıyorlar. Bütün zamanların en iyi basketbolcusu fakeler atıyor. Derby maçları oynanıyor. Kepeğe karşı etkili kullanılıyor. Talkshowcu'lar megastarlarla söyleşiyorlar. Com-

panyler spansır buluyor. Bazılarının mentalitesi bozuk oluyor. Birileri kıl oluyor. Corc Maykıl'a borç veremiyor, çünkü onda da yok. Onu boş yere dedektiflerin kralı diye çağırıyorlar. Korkarım ben size yardım edemeyeceğim. Bazıları zekâ acansında çalışıyor. O non-stop konuşuyor. Bunun anlamının manası çok büyük. Bunun bir mahzuru ve sakıncası yok. Bu iş eşyanın tabiatına aykırıysa, eşya kim? Biz onun sohbetinden tat ve keyif alıyoruz.

Dil Edinimi ve Dil Gelişimi

"Dil Edinimi" teriminin, çocuğun çevresinde konuşulan dili, çevresindekiler düzeyinde konuşabilme sürecini işaret ettiği düşünülmektedir. Dil gelişiminin ise, kişinin edindiği dili kullanma yetisiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Çocuğun, dil edinim sürecini 3-4 yaşlarında tamamladığı söylenmektedir. Dil edinimi sürecinde, çevrede konuşulan dil, süreçte yararlanılan bir veri olarak görülmektedir. Türk çocukları yukarıda binlercesi arasından seçtiğimiz örneklerle dil edinim sürecini yaşamaktadır. Bir başka deyişle, "edinilen" dilin büyük dilimi televizyon ürünü olmaktadır.

Dilbilimsel çalışmalarda dil edinimi incelenirken, çocuğun söyledikleri temelde yapısal olarak incelenmektedir. Ruhbilimcilerse daha çok, çocuğun söylediklerinin anlamı ile ilgilenmektedirler. Ruhbilimciler tarafından yürütülen çalışmalarda çocukların iki yaşında bile temel akıl yürütme yöntemlerini uyguladıklarını göstermektedir.

Genel olarak, dil edinimi ve dil gelişimi süreçlerini birbirlerinden ayrı görme eğilimi içindeyizdir. Bu eğilim doğrutu-

sunda, "dil edinimi 3-4 yaşlarında tamamlanır, dil gelişimi yaşam boyu sürer" denilebilmektedir.

Şöyle bir soru soralım: Dil edinimi ve dil gelişimi gerçekte birbirlerinden bağımsız süreçler midir? Dil edinimi süreci içinde, dil gelişiminin de kökleri atılmakta mıdır? Dil ediniminin tamamlandığı belirtilen yaşlardan sonra, dil gelişimi sürecinde gerçekten dil edinimi düzleminde zihinsel olgular sona mı ermektedir?

Ruhbilimcilerin çocukların dil edinimi süreciyle ilişkin yaptıkları çalışmalar, dil gelişimi olgularının da bu dönemde başladığını işaret etmektedir. Bu durumda, televizyonun çocukların hem dil edinme hem de dil gelişimi sürecinde ilk anlardan başlayarak etkili olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Bradley S. Greenberg (Littell 5: 125), çocukların televizyonu dil gelişimi düzleminde nasıl algıladıklarını belirlemek üzere Amerika'da yapılan bir çalışmanın ilginç sonuçlarını sunuyor. Zenci çocukların % 40'ı, yoksul beyaz çocukların % 30'u, orta sınıf beyaz çocukların % 15'inin televizyonda gösterilen ve söylenen herşeyin % 100 gerçek olduğuna inandıklarını açıklıyor. Bu oranlar, çocukların televizyon izleme oranlarıyla doğru orantılıdır. Bu rakamlar televizyonun çocukların düşünce dünyasını belirlemede ne kadar etkin olduğunu göstermektedir.

Dil ve Düşünce

Dil mi düşünceden çıkmıştır, düşünce mi dilden? Bir başka deyişle dili düşünceden ya da düşünceyi dilden bağımsız düşünmek mümkün müdür? Bu konuda genel yargı, dil ve

düşüncenin birbirlerinden bağımsız olamayacağıdır. O halde, dilin gelişimi düşüncenin gelişimiyle, düşüncenin gelişimi de dilin gelişimiyle koşuttur. Biri olmadan diğ erinin olabilmesi mümkün değildir.

Burada, kısaca, bir dil-insanbilim kuramı olan ve Sapir-Whorf kuramı diye adlandırılan bir kuramdan söz etmek istiyoruz. Bu kurama göre, dil, sadece düşüncelerimizi ifade etmek için kullandığımız bir araç değil, aynı zamanda düşüncelerimizi şekillendiren bir güçtür. Bu kurama göre, insanlar doğaya ve çevrelere, dillerinin gözlerine taktıkları gözlüklerden bakmaktadırlar. Bir başka deyiş le, insan, doğayı ve çevreyi, dilinin izin verdiği kadar ve izin verdiği şekliyle görebilmektedir. Kurama bu şekilde katılmak zor olmakla birlikte, bu kuram dil ve düşünce arasındaki koparılamaz bağlantıyı çizmesi açısından önemlidir.

Televizyon Dili Ne Söylemek İstiyor?

Sandman, Rubin ve Sachsman (DeVito: 185) şöyle diyor:

Televizyon, eğlence ve bilgiyi ölçülü bir şekilde karıştırarak, izleyicilerini tutsaklaştırır. Parlak, canlı renkler ve özgün çizimlerle dikkatleri çeker. İlginç sloganlar ve sürekli yinelenmelerle zihinlere yerleşir. İnsanların seks ve kendini beğenme güdülerini gereksin gerekmesin uyandırarak satın almaya yöneltir.

Amerikan Hükümeti Bildirişim Komisyonu üyesi Nicholas Johnson da (Littell 5: 126) şöyle demektedir:

Televizyon bizi yaşamın gerçeklerinden ve kendimizden uzaklaştıran bir eğitim uygulamaktadır. Bizim gereksinmele-

rimizi, zevklerimizi televizyon belirleyerek bizi istediği mağazalara sürer. Bu eğitimin sonunda, bizler onun istediği biçime girmiş kalıplar olarak var oluruz.

Nicholos Johnson bir de soru yöneltiyor:

Televizyon bize ne öğretmektedir? Bize öğrettiği şudur: Mutluluğun ölçüsü, kişisel doyumun ölçüsü, gözüne çarpanı satın almaktır. Başarı, bir ürünün satın alınmasıdır. Anlaşmazlıklar nasıl çözülür? Şiddete başvurarak. Televizyonun kahramanları kimlerdir? Güzel kadınlar, yakışıklı erkekler ve zenginler. Sorunların çözümü var mıdır? Çabuk ve kolay çözümler vardır; biri söylesin siz uygulayın. Toplumbilimci şu soruyu yöneltiyor: Televizyon kanallarının, okulların milyarlarca dolar harcayarak yerleştirmeye çalıştığı değer yargıları yerine kendi çıkarlarına uygun değer yargılarını yerleştirmek için her gün, her saat parçalamaya ne hakkı vardır?

Televizyon ve diğer iletişim araçlarının kan damarı, yüreği, hayat pınarı reklamlarıdır. Reklamlar olmazsa, iletişim araçları da olmaz. Reklamların olabilmesi için, zengin şirketlere gerek vardır. Zengin şirketlerin olabilmesi için durmaksızın tüketen bir topluma gerek vardır. Durmaksızın tüketen bir toplum yaratmak için, onları sürekli olarak satın almaya koşullandırmak gerekmektedir. İşte kısır döngü!

Bu kısır döngüde dil nasıl kullanılmaktadır? İnsanları yönetmek, gütmek, istenilen kalıba sokmak için kullanılmaktadır. İzleyiciler, iletişim olgusunda, yer alan kişiler değil, kurbanlardır. Bu konuda ayrıntılara girmek gereksizdir, ama gereksinim listesinde parfümü, sağlık, eğitim, beslenme giderlerinin önüne koyan kişiler, yavrusunun süt parasını, televizyonun cicilerine harcayan anneler, iletişimde yer alan kişiler değil, ancak kurbanlardır.

Televizyon bugünkü varlık şekliyle, insanların gerçek anlamda düşünmesini kendi çıkarlarına uygun bulmamaktadır. Bu nedenle iletişim araçlarının düşüncenin gelişimine ve dilin gelişimine destek değil, büyük bir engel olduklarını söylemek zorundayız. Reklamcılar bizim dil yeteneğimize, düşünce yeteneğimize değil, doğrudan en hayvansı duygularımıza seslenmeyi yeğlemektedirler.

Televizyonun 4 ana işlevi olduğu söylenebilir: Eğlendirmek, bilgilendirmek, etkilemek ve para kazanmak. Ne var ki bu sıralama gerçeği yansıtmamaktadır. Gerçek şudur: Kazanılacak para miktarını artırmak amacına hizmet verecek şekilde diğer işlevleri yerine getirmek. Yani diğer üç işlev de gerçekte para kazanmak amacına ulaşma yolu olarak görülmektedir.

Şimdi bir "talkshow"a bakalım. Bir "showman", bir "showwoman". İki de konuk. Bayan konuk güzel olduğu için erdemlidir, topluma büyük katkıları olmuştur. Soru da şudur: Bayan konuğun üst dudaklarını güzelleştirmek için gerçekleştirilen ameliyatta silikon kullanılmış mıdır? Hayır, kullanılmamıştır. Bayan konuğun, zayıflamak için geçirdiği ameliyat sırasında vücudundan çıkarılan yağlar üst dudaklarına yerleştirilmiştir. Bayan konuk bunu beş altı kez yinelemek zorunda hissedecektir kendini. Sonra "showman" ve "showwoman" silikon dudaklı bir kadınla öpüşürken ne hissedildiği sorusuna yanıt arayacaklardır. Kuşkusuz sorunun bir de silikonlu ya da yağlı dudaklı bayanın ne hissettiği yönü vardır. Daha sonra da "showman" silikon göğüslerin sevişme sırasında patlama olasılığının olup olmadığını sorgulayacaktır. "Talkshow" bu doğrultuda dakikalarca sürecektir. Bir kanalda sergilenen

bu "show" istisna değil, olağan bir örnektir. Bu nedenle, Columbia niversitesi televizyon yayıncılığı araştırma grubunda alışan ALFRED I. DuPONT'a hak vermemek elde değildir. DuPONT Öyle diyor: Dürüst ve tarafsız bir göze, televizyon programlarının büyük bir çoğunluğu, lkemizin en değerli kaynaklarından birinin dehşet verici bir israfı olarak görünmelidir; vatandaşlarımızın zamanı ve dikkatlerinin israfı. Milyonlarca insanı silikonlu göğüslü ve yağlı dudaklı bayanların değer yargılarına bulayan yayınları başka türlü nitelemek mümkün olmasa gerektir.

Aynı kanalda daha sonra yapılacak bir aıkoturumda, konuşmacılardan elli saniye içinde, enflasyonun nasıl engellenebileceğini açıklamaları istenecektir. Bu da televizyonun en büyük günahlarından biridir. nemsizi yüceltmek, önemliyi saniyelere sığdırarak cceleştirmek.

Televizyonun Savunması

Televizyon sözcüleri, kendilerine yneltlen eleştirileri yanıtarken 3 aldatmacaya dayanmak istemektedirler.

1. Biz insanlara istediklerini sunuyoruz.

Televizyon kanallarının "insanların istedikleri" gerekçesiyle sundukları, çoğunlukla kanalların hazırlayabildikleridir. Bunların en az emek ve en az para isteyen türde programlar olması rastlantı değildir.

Burada önemli bir nokta şudur: Televizyon programları, kendilerine izleyici yaratmaktadırlar. Kalitesiz programlar yeterince uzun süre yayımlanırsa izleyici sayısı artmaktadır. Talep artınca, televizyon kötüyü ve ucuza mal olanı en pahaliya satma konumuna geçmektedirler. Bu noktada

görüntü, "insanların istediklerini" vermek gibi görünse de gerçekte televizyon hep kendi istediğini vermektedir.

Burada hep göz ardı edilmek istenen bir gerçek de şudur. Televizyona, halkın eğitimi ve beğeni düzeyine büyük katkılarda bulunabileceği için ulusal kaynaklardan büyük paylar verilmiştir. Halkın eğitim ve beğeni düzeyini yükseltmeye çalışmayan televizyon doğuş amaçlarına yüz çevirmiş demektir.

2. Eğlence programları izleyiciler tarafından eğlence olarak değerlendirilmekte, bu programlardan herhangi bir şekilde etkilenmemektedirler.

Bu iddia gerçekte televizyon sözcülerinin kendileri tarafından çürütülmektedir. Televizyon, reklam verecek kuruluşları kendine çekmeye çalışırken, onları, izleyiciler üzerinde etkisi olduğuna inandırmaya çalışmıyor mu? Yılda 150 bin şişe satılan bir sıvı temizleyicinin, reklamlarla 3 yıl içinde yılda 100 milyon şişe satılır duruma getirilmesi bu etkinin açıkça gösterilmesi değil midir?

Tüketici tutumlarını inceleyen bir araştırmada toplumbilimci Peter P. Lejins yetişkinlerin % 90'ının çocukların arzusuna uyarak bir şey almaya karar verdiklerini gösteriyor. Ayrıca bu yetişkinlerin % 60'ına yakın bir bölümünün de doğrudan çocukların istedikleri markaları satın aldıklarını belirtiyor.

Araştırmalar pek çok insanın, kendi özel yaşamlarını pembe dizilerde öğrendikleri yöntemlerle düzenlemeye çalıştıklarını gösteriyor.

3. Bizim yaptığımız haberleri sunmak

Televizyon haber olduğunu düşündüğü şeyleri, kendine uygun biçim ve görüntülerle sunmaktadır. Banka soygunu haberdir. Cinayet haberdir. Başbakanın İstanbul'a gitmesi, görüşmeler yapması haberdir. Başbakanın İstanbul'a gitmek üzere uçağa binerken görüntülenmesi, görüntülü haberdir. Vatandaşlara neyin haber olduğunu söyleyen iletişim araçlarının kendileridir. Bir adamın karısını nasıl öldürdüğü en ince ayrıntılarına kadar haberdir. Sosyeteden Ayşe Hanımın bir davette ne renk elbise giydiği haberdir. Yurdu-muzu 10 yılığına bir borç altına sokacak, dolayısıyla 10 yıl boyunca hepimizin yaşamını etkileyecek bir sözleşme maddeleri haber değildir. Hükümetlerin bizim yaşamımızı çizmek üzere aldığı kararlar haber değildir.

Televizyon, kimi zaman değişiklik, yenilik olsun diye, su yerine asit içen bir çılgını andırmaktadır. Türk televizyonunda Dallas başlı başına bir olgu olarak incelenmelidir. Bu dizide kötüler kahramandır. Ruhbilimcilerin bu konudaki uyarıları, zamanın genel müdürü tarafından, "Biz halkımıza kötüyü gösteriyoruz ki, kötüyü değil, iyiyi yapsınlar" görüşüyle karşılanmıştır. Ne büyük yanılğı. Ve 2500 yıl geriden, "Trajedilerin kahramanları iyi kimseler olmalıdır, çünkü izleyiciler kendilerini kahramanlarla özdeşleştirirler" diyen Aristo karşısında ne büyük zavallılık.

İletişim araçları ne yapabilir?

İletişim araçları dil gelişimine katkıda bulunmakta mıdır? Biz, televizyonun dil gelişimine katkıda bulunamayacak bir yapıya sokulduğunu kanıtlamaya çalıştık. Gerçekte bunun bir

zorunluluk olmadığına inanıyoruz. İletişim araçlarının para kazanma amacının olması, onların bugünkü duruma düşmelerini gerektirmiyor. Gazete yöneticilerinin son günlerde yaşadığı çılgınlığının temel yararının (!) ağaç katliamı olduğunu görebilmesi gerekir diye düşünüyoruz.

İletişim araçlarına yön veren güçler, toplumda, düşünebilen, düşündüklerini ifade edebilen, düşünce üretebilecek dil yeteneğine sahip olan kişilerin, uzun dönemde bütün insanlık için daha yararlı olacağına inanırlarsa, dil gelişimine inanılmaz ölçülerde katkıları olabilir. Televizyonun kahramanları, düşünen, düşündüklerini ifade edebilen kahramanlar olursa, bütün ulusu harekete geçirecek bir güdülenme sağlanmış olur.

Televizyon ekranından hiç eksik olmayan defileler, insanları, modaaya uygun giyinmenin en önemli şey olduğuna inandırmaktadır. Televizyonun mankenleri "olağanüstü" insanlar olarak sunması, güzel görünmeyi bir erdem olarak sunması, modacıları ve makyaj malzemeleri üreticilerini daha da zengin etmekle kalmıyor, insanların zamanlarını ve enerjilerini abartılmış oranlarda giyinme uğraşına adanmalarına yol açıyor.

Televizyonun aynı etkiyi dil gelişimine yol açacak etkinliklerde de sağlaması hiç de zor değildir. Televizyonun ekranına çıkan her türlü kitap ve bilimsel çalışma odak noktası olmaktadır. Birleşik Devletlerde bir televizyon kanalında başlayan fizik konulu belgeselde anılan bir ders kitabı ilk hafta içinde 13.000 adet satılmıştır. Dil üzerine yazılmış bilimsel bir kitap ekranda görüldükten bir hafta sonra ülkedeki bütün kitapçılarda tükenmiştir. Dil yeteneğine dayalı yarışmalar, dil kullanımı konusundaki bilinci artırmaktadır.

Sanayi devleri "Televizyon bize çalışıyor" diyorlar. Televizyon, kültür, bilim ve kişisel gelişme için de çalışabilir. Çalışmalıdır da. Unutmayalım ki artık kişilerin eğitiminde en fazla söz sahibi olan araç televizyondur.

Konuşmamı Prof. Dr. Doğan Aksan'ın bir sözüyle bitirmek istiyorum: "Radyo ve televizyon en büyük anadili öğretmenidir diyemiyorum, olmalıdır diyorum."

KAYNAKÇA

- DeVito, Joseph A., ed. **Communication: Concepts and Processes**. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.
- Fitzgerald, Hiram E. ve Walraven, Michael G., ed. **Human Development: 85-86**. Guilford: The Dushkin Company, 1985.
- Hayakawa, S. I., **Language in Thought and Action**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- Littell, J. Fletcher, ed. **The Language of Man: Book 5**. Evanston: McDougal Littell, 1971.
- Littell, J. Fletcher, ed. **The Language of Man: Book 4**. Evanston: McDougal Littell, 1971.
- Mitchell, Richard. **Less than Words**. Boston: Little, Brown and Company, 1979.

TARTIŞMA

BAŞKAN — Sayın Sezer'e bu ilginç konuşması için teşekkür ediyorum. Buyurun efendim.

Emin ÖZDEMİR — Bu güzel bildirisi için önce Ayhan Sezer'i kutlarım. Kendisi de vurguladı: Bildirisinin içeriğiyle adı arasında bir örtüşüm yok. Tersine bir karşıtlık bağıntısı var. Ben olsaydım bildirinin adına "İletişim Araçları ve Dil Gelişimi" değil, "İletişim Araçları ve Dilin Kirlenmesi" derdim. Çünkü kendisinin de somut örneklerle, açık seçik gösterdiği gibi, bugün ülkemizde iletişim araçları, özellikle de televizyon, bırakın dili geliştirip zenginleştirmeyi, sözcüğün gerçek anlamıyla dili, buna bağlı olarak da düşünceyi kirlenmektedir. Bu yadsıyamayacağımız bir gerçektir. Bildirinin ilginçliği bu gerçeği değişik boyutlarıyla ortaya koymasından gelmektedir.

Bildiriye izlerken şunu da düşündüm: Acaba bizde televizyonu yönetenler, izlenceleri düzenleyenler bu gerçeğin ayrıntısında mı? Bu yönden isterim ki bu toplantıyı düzenleyenler bu bildiriye başta TRT Genel Müdürlüğü olmak üzere tüm ilgili kurum ve kuruluşlara göndersinler. Burada kalmasın.

Dil kirlenmesi, gerçekten değişik açılardan üzerinde önemle durmamız gereken bir sorunumuz. Dilin toplumsal boyutu, insanın kişilik kumaşının dokunuşundaki büyük payı düşünülürse sorunun önemi açıkça ortaya çıkar. Hele bu kirlenme bireylerin çocukluk döneminde başlarsa tehlike daha da büyük. Adını hemen anımsayamadığım bir Alman yazarının bir sözü vardır. Der ki "Çocuğun dili ve dil duyarlığı koyunun sırtından yeni kesilmiş yüne benzer. Bir kez kirlenildi mi, onu ne denli yıkarsanız yıkayın eski arılığına kavuşturamazsınız." Hele dilin bilinçaltını biçimlendirmedeki payını düşünürsek sorun daha bir önem kazanır.

Dil kirlenimi bir yönüyle gelir anadili öğretimine de dayanır. Televizyon Türkçesinin bozuk kalıplarıyla öğretmenin önüne gelen çocuğu, öğretmenin eğitmesi güçleşir. Çünkü çocuk anadilinin kalıplarıyla, öz değerleriyle değil, bir başka dilin kalıplarıyla düşünmeye başlamıştır. Oysa insan bir dilde açık seçik düşünebilir: Kendi öz dilinde. Bir küçük örnek. Bugün televizyon Türkçesinin etkisiyle çocuklar, dahası yetişkinler de, birçok sözcüğün yerine "oldu" sözcüğünü kullanıyorlar. Evet yerine de, tamam yerine de, peki yerine de, olur yerine de, hay hay yerine de... OLDU diyorlar. Bu, iletişimin sözcük düzleminde daralması, sınırlanmasıdır. Bir iki örnek daha vereyim: Son zamanlarda özellikle ilkokul çağı çocukları evet yerine "a be yes!" hayır yerine "a be no!" diyorlar. Bu, "Cümbüş Sokağı" diye bir televizyon izlencesinin çocuklara kazandırdığı söz değerleri! Dört yaşındaki bir çocuk, mutfakta masadan su bardağını düşürüp kırıyor. Annesine "EEE PARDON YANI!" diyor. Televizyondaki bir reklamdan etkilenerek. Bu örnekleri Ayhan Sezer de gösterdi. Sizler de tanık oluyor, duyuyor, görüyorsunuz.

Büyük bir dil yozlaşması içindeyiz. Konuşma özürlü bir toplum durumuna düştük. Ulusal kimliğimizin aynası dilimiz kirleniyor. Kimseden ses çıkmıyor. Duyarsızlaştık dilimize karşı. Sanki dili bozdukça, onun soluğuna ve dokusuna aykırı birimlerle konuştukça daha çok ilgi toplayacağımızın sanısı içindeyiz. Bunda çocukların, gençlerin bir günahı yok. Bakıyorsunuz özel kanalların birinde yarışma yöneten adli sanlı bir profesör, "Hayydi Bastırrr!" diye bangır bangır bağırmanı doğal sayıyor. Toplumun her kesiminde bir dil vurdumduymazlığı yaygınlaşıyor. Böyle bir ortam içinde bu bildiri hazırladığı için Ayhan Sezer'i bir kez daha kutluyor,

önerimi yineliyorum: "Bu bildiri çoğaltılsın, iletişim araçlarıyla ilgili tüm kişi ve kuruluşlara yollansın..."

Saygılarımla.

BAŞKAN - Teşekkür ederiz efendim.

Buyurun.

Kemal ÖZTÜRK - Sayın Başkan, sayın konuşmacı, değerli öğretmen arkadaşlarım.

Bildiğiniz gibi kitle iletişim araçları alabildiğine dünyada büyük söz sahibi ve toplumumuz da buna ister istemez ayak uyduruyor. Bugünkü çocuklarımız kitle iletişim araçlarına karşı, bilhassa televizyona karşı aşırı derecede bağlı. Bazıları o kadar, o derece sıkı bağlılar ki onları koparmakta gerçekten biz anne-babalar olarak birtakım güçlüklerle, zorluklarla karşı karşıya geliyoruz.

Ben öğretmen olarak çocuğumu televizyondan ayıramıyorum, bir kitap okutamıyorum. Kitap okuması için kendisini zorladığımda, kitap okumanın hiç önemi olmadığı üzerinde kendi görüş ve düşüncelerini televizyonda duyduklarıyla bana ifade etmeye çalışıyor. Biz toplum olarak okuyan bir toplum olmadık. Eğer, okuyan bir toplum olsaydık, televizyona bu derece aşırı biçimde bağlanmazdık.

Sayın konuşmacı, Amerika'daki ağaç sevgisini anlattı; benim de şu anım hatırıma geldi: Gaziantep Tatlıcak İlkokulunda öğretmen iken, 100 asırlık 200 asırlık ceviz ağaçları vardı. Köylülerimizin bu ceviz ağaçlarına karşı çok büyük sevgileri, saygıları vardır. Biz birkaç arkadaş gezerken köylünün birisi şöyle bir ifadede bulundu: "Sakin hocam, böy-

le geçmeyin, biraz daha dikkatli olun, çünkü ceviz ağacı sizin resminizi çekecektir." İşte biz gerçek kaynağa gidersek, ağaç sevgisinin sırrını çözmüş oluruz.

Şimdi, çocuklarımıza herşeyden ewel okuma sevgisini aşılamanız gerekiyor. Eğer okuyan bir toplum olursak, gerçek dilimizi çocuklarımıza öğretmiş oluruz.

Hepinize saygılar sunarım.

BAŞKAN — Teşekkür ediyorum efendim.

Buyurun efendim.

Mehmet EMİRALIOĞLU — İletişim araçlarının yabancılaştırıcı, yozlaştırıcı eylem ve etkileri çok güzel sergilendi. Bunun sonunda ortaya şu geliyor: Türkiye'de insanın şekillenmesinin sorumluluğunu taşıyan sektöre, yabancı sözcük kullanalım, yahut kesime, üniversitelere ve Millî Eğitim Bakanlığı'na, ne dersiniz, şunu önerebilir miyiz? Bütün yayın araçlarında Türkiye'nin eğitim programlarına ters düşen, onunla çelişen yayınlar yapılamaz. Tabii o zaman bizim izlenmelerin, programların doğru olup olmadığına bakmak lâzım. Bizim programlarda saptırmalar, yozlaştırmalar yok mu? Var. Öyleyse toplumun iletişim, etkileşim ve bilişim değer yargıları gerek geleneksel olarak, gerek bilimsel olarak, gerekse deneyimsel olarak oluşturulmamıştır. Bu oluşsa televizyoncuların ve radyocuların en çok korktukları, gazetecilerin en çok korktukları televizyonun ve radyonun düğmesinin çevrilmesi, kapatılması, gazetenin satın alınmaması. Demin sayın konuşmacı da açıkladılar, "biz halkın istediğini veriyoruz" diyorlarmış. Yabancı, ters, kötü şey ister durumda bırakılmadıkça halk bunları ister mi? Onların öyle yapması ti-

caretlerinin gereğidir. Onun için biz eğitimciler olarak iletişim araçların denetiminin en iyi bir şekilde onun müşterileri tarafından yapılacağını kabul etmeliyiz ve toplumu eğitimle iyiyi, soyluyu, kendisine lâzım olan özlüyü, yararlıyı kabul ettirip onu ister hale getirmemiz gerekir.

Toplum eğitime ve sonuç itibarıyla kültür eğitime, halk eğitimi dediğimiz eğitime ağırlık vermek suretiyle televizyon müşterisini kaliteli, nitelikli, istediğimiz ölçüde çağın istediği, insan beyninin istediği, insan rahatının, insanlık onurunun istediği duruma getirirsek, televizyoncular ve iletişimciler de o isteğe göre mal üreteceklerdir. Ben burada televizyon için, iletişim araçları için söylenenlerin hepsinin doğru olduğunu, ama bunların bütün suçunun iletişimcilere yüklenemeyeceğini sanıyorum.

Saygılarımla.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz efendim.

Buyurun efendim.

Yıldırım TAŞDELEN — Ben, Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümünden mezunum, şu anda da Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Benim değinmek istediğim konu, bugün Türk dilinin eğitim ve öğretimiyle ilgili anabilim dallarının açılması gerektiği üzerinde görüşmeler sürerken, dilimizin temel eksikliklerinin nasıl giderileceği konusudur. Bunun yapılabilmesinin tek bir yolu "Türk Dili Eğitimi ve Öğretimi" anabilim dallarının açılması olacaktır. Çünkü, televizyonu galiba hiçbir zaman eksikliklerimizi gidermek için kullanamayacağız. Özel ve devlet televizyon kanallarının eğitim kanalına dönüştürülmesi mümkün değil, bu

yüzden de bu tür anabilim dalları açılması gerektiğini düşünüyorum. Gazi Üniversitesi'nde, Ankara Üniversitesi'nde yetişen öğretmenlerin Türk dilini daha iyi öğretebileceklerini düşünüyorum.

Bunu, diğer medya araçlarından da beklemek bence biraz iyimserlik oluyor. Ben medya araçlarının halkımızın daha iyi eğitilmesini ele alacaklarını hiç zannetmiyorum. Onlar için söz konusu olan birkaç şey var. Reklam geliri ve halkı eğlendirecek şeyler. Medya araçları halkın ihtiyaçlarına cevap veren araçlardır ve halkımız da fazla kültürlü bir düzeyde olmadığı için sanırım daha çok kendisini oyalayacak türden yayınları ve programları takip edeceklerdir.

Buradaki sorumluluk bize aittir, bunu görebilmek de bize aittir ve bu görebildiğimiz yanlışları düzeltmek de bize aittir. Bu özveriye, fedakârlığı biz yaparsak ve sonuçlarını görecek yine biziz. Bu yüzden Türk dilinin geliştirilmesini sağlamak için, yanlışlarını gidermek için de bu anabilim dallarının açılmasını düşünüyorum.

Bu şekilde çalışmalar eğer somut hale getirilirse Türk dili bu yolda çok büyük ilerleme sağlayacaktır ve Türk dilini destekleyen bu kurumlar zamanla büyük bir kamuoyu yaratacaktır. Bugünlerde kamuoyu oluşturmadan hiçbir şey yapılmıyor ve kendi kamuoyumuzu kendimiz oluşturursak sanırım istediğimiz ve beklediğimiz sonuçları alacağız. Bu görüşte olduğumu belirtiyorum.

Beni dinlediğiniz için teşekkür ediyorum. {Alkışlar}

BAŞKAN — Teşekkür ediyoruz efendim.

Buyurun efendim.

Saim AÇIKGÖZ — Sayın Sezer'in alanı sanıyorum dilbilimi değil, şöyle bir soru sormak istiyorum. İletişim, yanılmıyorsa bir işleşik biçimiyle oluşturulmuş bir eylem sözcüğüdür. Bir işleşik eyleminde iki ya da daha çok özne olur, söyleşmek, görüşmek eylemlerinde olduğu gibi. Şimdi radyo iletişim aracı, televizyon iletişim aracı diyoruz, oysa onlarda alıcı ve verici yok. Salt verici var. Alıcı durumunda olan, edilgen konumunda; yani televizyonda konuşmacı konuşuyor, ben dinliyorum. Öyleyse karşılıklı bir etkilenme, etkileşim olayı yok. Dolayısıyla onlar bir iletişim aracı değil, iletim aracıdır. Bir iletim olayı vardır, vericiden bana doğru bir iletim olayı vardır. Ben de edilgen konumdayım. İletişim sözcüğü bizim dilimizin mantığına göre, biraz da olayın oluş biçimine göre yanlış gibi geliyor, görüşleri nedir anlamak isterim.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederim.

Buyurun efendim.

Ferhan OĞUZKAN — Son bildiri çok ilginç idi. Ben, dili kullanma bakımından TRT programlarında genellikle daha dikkatlice davranıldığı kanısındayım. Fakat, özel televizyon kanallarında görevli spikerlerin, "şovmenler" in, programlara davet edilen uzman, ya da sanatçıların Türkçe ifadelerinde beklenen duyarlılığı gösterdikleri söylenemez.

Peki, bu duyarlılık nasıl sağlanabilir? Doğrusu, bunu sağlamanın pek o kadar kolay olacağını düşünemiyorum. Çünkü, gerek eğlence programlarını yönetenler, gerek bu programlara davet edilen kimseler, gelişi güzel konuşuyorlar; onlar

için bu husus, öyle üzerinde titizlikle durulacak bir sorun değildir. Kendi aralarında anlaşıyorlar ya da anlaşıklarını sanıyorlar (!)

TV programlarıyla ilgili yazı yazan köşe yazarları, eleştirilenler de bu dil konusunu birinci planda ele almıyorlar. Onlar daha çok programların içeriğiyle, yani müzik programı ise müzik sanatı bakımından, tiyatro eseri ise tiyatro tekniği açısından, sosyal bir konu ise tartışılan sorunlar üzerinde görüş ve eleştirilerini dile getiriyorlar. Sayın bildiri sahibinin açıkladığı ve örnekler verdiği yanlış dil kullanımları üzerinde ya hiç durmuyorlar ya da pek az duruyorlar. Burada, genel bir duyarsızlık, önemsemeyiş hali var.

Dilimizi doğal gelişiminden saptırmayla suçlanarak kapatılan Türk Dil Kurumu'ndan bu yana ilgili akademik kurumlar, ya da bireysel olarak -bir iki istisna ile- üniversite mensupları, gazete yazarları ve dilseverler de söz konusu dil yanlışları üzerinde yeterince durmamaktadırlar. Yalnız, Dil Derneği'nin yayımladığı "Çağdaş Türk Dili" dergisi zaman zaman uyarıcı yazılarıyla dikkatleri çekmeye çalışmaktadır.

Bu durum karşısında okullara ve Türkçe öğretmenlerine önemli bir görev düşmektedir. O da, televizyon programlarının dil gelişmesi bakımından çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini karşılamak ya da azaltmak için daha dikkatli ve sürekli çalışmalar yapma zorunluluğudur.

Çocukların da benimseyip tekrarladıkları ya da işitip üzerinde düşünmeye başladıkları yanlış ve yoz sözcükler, deyimler sınıfta kesinlikle tartışma konusu yapılmalı, öğretmenler bunlarla ilgili düzeltici ya da açıklayıcı bilgileri öğrencilerine zamanında vermeye çalışmalıdırlar. Ancak, çocuklar

böylece sağlam bir dil bilinci edinmeye başlarlar; yanlış kullanmalar karşısında gereken tepkileri gösterme ve bilinçli olarak da Türkçeyi doğru konuşma ve yazma alışkanlığını kazanırlar.

Ben bu türlü uygulamaların çok yararlı olacağını düşünüyorum. Eğer böyle davranılmaz ise ileride dil yanlışları giderek artacağı gibi, yanlışlar karşısında bugün gösterilen tepkilerin binde birinin bile gösterilemeyeceği bir ortama geleceği olasılığı da doğabilir.

Teşekkür ve saygılarımla.

BAŞKAN — Teşekkür ederim Sayın Oğuzkan.

Şimdi cevaplara geçiyoruz, buyurun Ayhan Bey.

Ayhan SEZER — Önce dilbilimci olarak "gelişim" sözcüğü üzerinde durmak istiyorum. Aslında bir dinleyicinin benim bir dilbilimci olmadığımı düşündüğü anlaşılıyorsa da bir dilbilimciyim ben. Dilbilimci olduğum konuşmamdan anlaşılmadıysa, kötü bir dilbilimci olduğumu gösterir bu.

Ben "iletişim" sözcüğünü insanların anladığı şekilde değerlendirdim. Sözcükte işteşlik yükü görülüyor. Gerçi sizin de işaret ettiğiniz gibi, "iletişim" burada "girişim" sözcüğüne benziyor. Yani işteşlik yok. Karşılıklı etkileşim yok. Bu konuda size tamamen katılıyorum.

Diğer taraftan birkaç şey söylemek istiyorum. Ben konuya dilbilim açısından değil toplumbilim açısından bakmaya çalıştım. Toplumsal değerlendirmelere bakmaya çalıştım.

Amerika'da yapılan araştırmalarda ortaya çıkan ilginç bir sonuç var. Çocuklar televizyon izlerken, diğer programlarla

reklamları birbirlerinden ayırt etmiyorlarmış. Yani bütün izlediklerini bir bütün içinde algılıyorlarmış. Şöyle almiyorlar: Bir haber programı başladı, izledim; ardından bir reklam programı geldi. Algılama böyle olmuyormuş. Yani reklamlar da diğer haberlerin bir parçası olarak algılanıyor. Yani haber programı ne kadar gerçekse reklamlar da o kadar gerçek, çizgi filmler de o kadar gerçek. Hatırlarsınız, "süpermen"e özenip beşinci kattan atlayan çocuklar var. Bunu işaret etmekte yarar görüyorum.

Diğer taraftan, "okullar ne yapabilir" sorusu da önemli. Aslında ben televizyonun kendisinin bir dil olduğunu söyledim. Okullar ayrı bir dil sürdürmek çabası içinde. Ama okulların yapması gerekip de yapmadığı birşey var: Kendi dilinden iyice uzaklaşan televizyon diline tepki göstermek. Tepki gösterilmedikçe de radyo ve televizyon kendi istediklerini sürdürüyorlar. Okullardan bir tepki yok. Toplumdan bir tepki yok.

Basit bir deneyimim oldu. Ünlü bir sanatçımız "video klip" terimini gerçek bir Türkçe sözcükmüş gibi kullanıyordu. Dolaylı da olsa kendisine ulaşıp bu terimin yerine Türkçe bir karşılık bulunmasının doğru olacağını bildirdim. Sanatçının yanıtı programı aracılığıyla geldi: "Video klip" herkesçe kullanılıyor. O halde Türkçedir, o halde ben de kullanırım. İşte anlatmaya çalıştığım kısır döngü burada. Televizyon işin kolayına kaçarak yabancı terimleri kullanıyor, bu terimler televizyonun bilinen gücüyle halk diline geçiyor, sonra da televizyon bu terimi kullanmasının nedeni olarak halk kullanımını gösteriyor. Bu kısır döngünün parçalanması için tepki gösterilmesi gerekiyor.

Aslında bu örnekte görülen ve benim dil bozukluğundan daha fazla önemseydiğim, bu çarpıklıkların çarpık düşünce yapılarını gösteriyor olması. Asıl sorun bu düşünce çarpıklığı.

Burada ilginç bir yazıdan söz etmek istiyorum. Cemal Mihçioğlu'nun yazdığı bir yazı bu. Mihçioğlu şöyle diyor: "Gazetelerin spor sayfalarında sık sık boy göstermeye başlayan İngilizce "play-off" sözcüğüne karşılık düşünmeye 14 Mart 1979 günü başladım." Bu duyarlılığa dikkatinizi çekmek istiyorum. Yazı şöyle bitiyor: "Bu satırların yazıldığı 1985 yılında, "play-off" sözcüğünü gazetelerin spor sayfasında gördükçe içim burkuluyor."

Benim söylemek istediklerimin özü şu: Mihçioğlu'nun iç burkulmasını öğretmenlerle birlikte öğrencilere aktaralım. Sorunun tek çaresi bu.

BAŞKAN - Teşekkür ederiz, efendim. Toplantıya yarın devam etmek üzere hepinize teşekkür ederim, katıldığınız için, iyi günler.

VI. OTURUM

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimi (Bildiri : 6)

Mustafa FİRENGİZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

Oturum Başkanı: Prof. Dr. İlhan AKHUN

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİ

BAŞKAN — Değerli eğitimciler ve sayın konuşmacımız, günaydın diyor, hepinizi saygıyla selamlıyorum.

"İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları" konulu bilimsel toplantının ikinci gününde ilk oturumu açıyorum.

Konuşmacımız, Sayın Mustafa Firengiz, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi, konusu da "Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimi".

Buyurun efendim.

Mustafa FIRENGİZ — Sayın Başkan, sayın dinleyiciler,

Bana, kültürümüz, millî birlik ve beraberliğimiz için kalkınma ve toplumsal refaha ulaşmada çok önemli sonuçlar doğuracağına inandığımız bu toplantıda, sizlere hitap edebilme şerefini başışladıklarından dolayı Sayın TED Yönetim Kurulu, Bilim Kurulu başkan ve üyelerine teşekkürlerimi sunuyorum.

21. Yüzyıla ulaşmamıza birkaç yıl kala dünyamızda meydana çıkan siyasî, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanlardaki son derece hızlı değişme ve gelişmeler, şaşırtıcı, yetişilmesi güç boyutlara ulaşmıştır.

Ortalama iki yüz yıllık Batılılaşma hareketleri içinde çalkantılar, gelişme ve değişimler geçirmekte olan toplumumuz, çağdaş medeniyet seviyesine ulaşabilmek için sürekli atılımlarda bulunmaya devam etmektedir. Toplumumuz, bir yandan Batı'nın bilimsel ve teknolojik verilerini alırken bir yan-

dan da kendine has iyi, faydalı güzel vb. kültür değerlerini muhafaza etme ve geliştirme sürecinde, koruyucu, geliştirici, sentezci, değişimci uygulamalar ve olgular içinde toplumsal değişiklikleri yaşamaktadır.

Bir dünya devleti olma iddiasında hızla kalkınma gayretleri içinde olan toplumumuz, dünya milletler topluluğu içinde lâ-yık olduğu seçkin yeri elde edebilmenin kıvanç ve şerefini duymak istemektedir.

Atatürk'ün belirlediği bu yüce hedefe, bu millî ölküye ancak bedenî, ruhî ve zihnî özellik ve yetenekleri istenilen seviyede geliştirilmiş, kısacası eğitilmiş insanımızla ulaşabiliriz.

Kültür taşıyıcı, aktarıcı özellikleriyle bir eğitim ve öğretim aracı olan dil eğitim ve öğretimi, her geçen gün daha da önem kazanmıştır. Gelişmiş ülkeler, bu hususta her türlü araştırmaya yönelmekle kalmamışlar; dil eğitim ve öğretimini sadece kendi insanları için değil, diğer ülkelerin insanları için de geliştirmeye ve dillerini dünya dili, ülkelerarası bir anlaşma aracı haline getirmek için her türlü faaliyeti yürütmeye devam etmektedirler.

Ülkemizde ise millî birlik ve bütünlüğün bir aracı olarak görülen Türkçemizin, yurt içinde eğitim ve öğretiminde karşılaşılan problemlerin çözümü, zorlukların giderilmesi çalışmaları, Cumhuriyetin başlangıcından bu yana devam ederken mevcut problemlere gelişen dünya şartları içinde yenileri eklenmiştir.

Önceleri, ülkemiz içinde sadece iki veya üç problem söz konusuydu:

Anadili Türkçe olanlara Türkçe eğitim ve öğretimi,

Anadili Türkçe olmayanlara yahut Türkçenin az konuşulduğu yörelerde yaşayanlara Türkçe eğitimi ve öğretimi,

Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe eğitimi ve öğretimi,

Ancak bu problemlere zamanla şunlar eklenmiştir:

1960'lı yıllardan itibaren yurtdışı işçi çocuklarının Türkçe eğitim ve öğretimi,

1980'li yıllardan itibaren başka ülkelerden yurdumuza yüksek öğretim görmek için gittikçe artan sayılarda gelen yabancı dilli öğrencilerin Türkçe eğitim ve öğretimi,

İlkokul öncesi çocukların; ana okulu, kreş, çocuk yuvası, 6 yaş grubu çocuklarının Türkçe eğitim ve öğretimi,

Yetişkinlerden anadili Türkçe olanların Türkçe eğitim ve öğretimi,

1992'de yurdumuza yeni bağımsızlığını kazanmış Türk Cumhuriyetlerinden gelen anadilleri Türkçe, şiveleri farklı, Türkçe ve Rusça ilk ve ortaokul eğitimi görmüş yedi bin civarında ve 1993'te gelecek olan on bin civarında ortaöğretim ve yükseköğretim gencinin Türkçe eğitim ve öğretimi.

Bu çok yönlü eğitim ve öğretim; metot ve teknikler, araçlar, programlar, amaçlar, hedefler ve uygulayıcılarda birbirine benzeyen yönleri olsa da önemli derecede farklı özellik ve formasyonların bulunmasını gerektirmektedir.

Örgün ve yaygın eğitim içinde, özellikle örgün eğitim içinde ağırlıklı toplanmış bulunan Türkçe eğitim ve öğretiminin bu farklı problemlerine çözüm getirecek olanlar, bu farklı

eğitim ve öğretimin gerektirdiği formasyona sahip Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenleri ile konunun uzmanları olacaktır. Bu bakımdan Türkçe ğretmenlerinin çok yönlü formasyona sahip kılınması gerekmektedir. Bu nasıl sağlanmalıdır? Bu, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim ve öğretimle sağlanmalıdır.

Hizmet ncesi Eğitim ve ğretimi

Bilindiği gibi "Milli Eğitim Temel Kanunu" (43. Madde) bütün brans ğretmenlerinin özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyona sahip ve yüksek ğretim mezunu olmalarını Şart koŐmaktadır. 1993'ten bu yana, bu hukuki zorunluk gereği ğretmen yetiştirmede ğretim süresini artırma yönüne ve program deđiŐikliklerine gidilmiştir.

Günümüzde "Yüksek ğretim Kanunu" gereği, Yüksek ğretim Kurumu bünyesindeki fakülte ve yüksekokullar vasıtasıyla ğretmen yetiŐtirilmeye çalıŐılmaktadır.

Halen ilköğretim okullarının ilk beş yılında Türkçe eğitim ve ğrimi sınıf öğretmenlerince yapılmakta, bu öğretmenler dört yıllık (eğitim yüksekokulu) eğitim fakültelerince yetiŐtirilmektedir.

İlköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları için (ortaokul) Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi blmlerindeŐ lise Türk Dili ve Edebiyatı ğretmeni olarak yetişmiş olanların bir kısmı Türkçe ğretmeni olarak görevlendirilmektedir.

Ancak ğretmen ihtiyacını karşılamak için, açılmış bulunan Fen-Edebiyat fakülteleri mezunları da pedagojik formas-

yon belgesi getirdikleri takdirde ortaokullara Türkçe öğretmeni olarak atanabilmektedir.

Bu konuda dikkatimizi çeken problemlerden bazıları şunlardır:

a. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümlerinde özel alan eğitimi dersleri ortaokul Türkçe ve lise Türk Dili ve Edebiyatı programlarına yönelik ve onlarla bağdaşık olma özelliğinden oldukça uzaktır. Yani, ortaokul Türkçe ve lise Türk Dili; Türk Edebiyatı ve Kompozisyon programları bu bölümlerin özel alan derslerine ait programları hazırlanırken dikkate alınmamaktadır. Bağlantı kurulmalıdır.

b. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümlerinde pedagojik formasyon dersleri tüm kredinin % 20'sini geçmemektedir. Özellikle özel öğretim metodu dersi için ayrılan toplam ders yükü çok yetersizdir. Ayrıca bu dersin uygulanması için ayrılan süre (20 iş günü) yetersizdir. Artırılmalıdır.

c. İlköğretim okullarında beden eğitimi, resim, müzik gibi dersler özel alan eğitimi görmüş öğretmenler tarafından işlenirken Türkçe eğitim ve öğretiminin ilk beş yılda hâlâ sınıf öğretmenlerince yaptırılması konuya ne derece az önem verildiğinin bir göstergesidir. Bu hususta Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünde Türkçenin Eğitimi Anabilim Dalı açılmış ve 1992-1993 öğretim yılı için 42 öğrencilik bir kontenjanla eğitim ve öğretime geçilmiştir. Ege Üniversitesinde de böyle bir uygulamaya geçilmiştir.

Bundan önce, bu ana bilim dalına öğretim elemanı yetiştirme amacıyla üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsünde

"master" ve ardından doktora programları açılmış olup eğitim ve öğretime devam edilmektedir.

ç. Ancak, halen Türkçe eğitim ve öğretiminin ilke, metot, teknik ve araçlarıyla ilgili hususları konu edinen özel öğretim metodu dersleri hemen bütün fakültelerde, bu hususta özel bir eğitimden geçmemiş öğretim elemanları tarafından işlenilmektedir. Bu hususta, üniversitemizde ve fakültelerimizde olduğu gibi özel eğitim verecek lisans, "master" ve doktora programlarının çok sayıda açılması ve 10-20 kişilik kontenjanlar üstünde kontenjanlar tahsis edilerek özel eğitimi öğretim elemanı ve Türkçe öğretmeni ihtiyacının karşılanması gerekmektedir.

d. Fen-Edebiyat fakülteleri mezunlarının pedagojik formasyon almaları için baştan ciddi bir şekilde uzun süreli (iki ay ve daha fazla) açılan pedagojik formasyon kursları (duyduğumuza göre) ticarî amaçlarla âdeta yozlaştırılmış bazı kurslar bir aydan kısa süreli uygulanmıştır. Ayrıca bu kurslar sonucunda uygulama çalışmaları göstermelik olmaktan öteye geçirilememiştir. Konu ciddiyetle ele alınmalıdır.

e. Türkçe öğretmeni yetiştiren bütün programlara diksiyon dersleri ilâve edilmeli ve Türkçemizin en güzel telâffuzuna bütün Türkçe öğretmeni adayları ulaştırılmalıdır.

f. Özel alan eğitimi dersleri fakültelerimizde birikim sağlama, anlama ve konuşmaya yönelik ağırlıktadır. Anlatmaya yönelik diksiyon derslerinin yanı sıra kompozisyon, tiyatro ve dramatisasyon eğitimi ve öğretimi derslerine önem ve ağırlık verilmelidir.

g. Modern ders araçlarının kullanımı konusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının özellikle bilgisayar kullanma alışkanlı-

ğini kazanabilmeleri bakımından eğitim programlarına bu ders de ilave edilmelidir.

Hizmet İçi Eğitim

Yeni meslek hayatına atılan bir insanın, emekli oluncaya kadar geçirdiği çalışma süresi içerisinde göreceği eğitime "hizmet içi eğitim" adı verilir.

Günümüzün sosyal, kültürel, ekonomik ve diğer alanlarındaki hızlı değişme ve gelişmelerini takip edebilmek ve onlara intibak edebilmek, çalışan herkes için bir mecburiyet olarak ortaya çıkmıştır. İş başındaki kişilerin, çalıştıkları sürece mesleklerindeki gelişmelere intibak edebilmeleri, gelişmelerin gerisinde kalmamaları için devamlı bir eğitime ihtiyaç vardır.

Buna binaen, her meslek dalında olduğu gibi bilhassa eğitim ve öğretim alanında da hizmet içi eğitim öğretmenler için büyük önem taşımaktadır. Çünkü toplumumuzun ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünü yetiştirecek olanlar öğretmenlerdir.

1980 Yılından itibaren 35 (otuzbeş) civarında Türkçe, Türkçe-Kompozisyon, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi konulu hizmet içi kursunda, 0-37 yıl kıdemli, ilkokul, ortaokul, lise ve meslek liselerinde görevli meslekdaşlarımıza, ilköğretim müfettişlerine hitap etme şansı ve şerefine nail oldum.

Bu kurslarda hitabettiğim takriben 4000 civarında meslektaşımın en çok ihtiyaç duydukları hususları şöyle belirtebilirim:

a. Kime, kimlere; neyi, neleri; niçin; ne ile, neler ile, nasıl öğretecekleri,

b. Öğrenmenin kontrol, düzeltme ve değerlendirme teknikleri,

c. Öğrenmenin kalıcılığı ve devamlılığını sağlama teknikleri,

ç. Öğrenmenin başka hayat durumlarına yansıtılmasında rehberliğin incelikleri,

d. Türkçe dil bilgisi ve kompozisyon bilgileri.

Ayrıca, onlarda, onların belirtmediği fakat benim farkettiğim hususlardan biri, pek çoğunun mahallî ağızların telâffuzundan kurtulamadıkları, kültür dilimizin en güzel söylenişini alışkanlık haline getiremeyişleri ve yazılı anlatımlarının ifade, imlâ ve noktalama hataları içinde oluşu idi.

Millî Eğitim Bakanlığı, halen Türkçe öğretmenliği yapan meslektaşlarımızdan, (a) hızlandırılmış eğitim programlarından geçerek öğretmen olanlar; (b) herhangi bir eğitim görmeden yalnız dışardan bitirme imtihanlarına girerek öğretmen olanlar; (c) mektupla öğretim programından mezun olarak öğretmen olanlar; (ç) pedagojik formasyon almadan öğretmen olanlar ve (d) orta öğrenimli öğretmenler olanların hizmet içi eğitimleri için 1980 sonrasında çeşitli tedbirler almıştır.

Bu tedbirler arasında şunları sayabiliriz:

a. Hizmet içi eğitim enstitüleri açmak, sayılarını artırmak ve uzun süreli hizmet içi kurslar tertip etmek, (1988'de 31 adet proje amaçlanmıştır.)

b. Özellikle tatil dönemlerinde 1-3 haftalık kısa süreli hizmet içi kurslar tertip etmek.

c. Uzman öğretmen (monitör) yetiştirmek.

ç. Ortaöğrenimli öğretmenlere önlisans yaptırmak (1985'te Açıköğretim Fakültesi ile, 130.000 kişiye).

d. İki ve üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere (Yaklaşık 92.000 kişiden 14.993'ü ortaokul ve liselerde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmaktaydı). lisans tamamlama imkânı vermek,

e. Anaokulu, anasınıfı öğretmenlerinden yaklaşık 4000 adedine ön lisans yapma imkânı vermek (Gazi Üniversitesi Merkezi Eğitim Fakültesi, 2 yaz-yarıyıl yüzyüze ve iki yarıyıl "ekstern" olarak).

f. Yurt dışında staj yaptırmak, yabancı dil bilgilerini geliştirmek, bilgi ve görgülerini artırmak, araştırma ve inceleme çalışmaları yaptırmak, eğitim ve öğretim ile ilgili yeni metot ve teknikleri tanıtmak amacıyla yurt dışına personel göndermek (Türkçe yok).

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün eğitim kurumlarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul, ilköğretim okulu vb.) halen 200.000'i aşkın meslektaşımız Türkçe eğitim ve öğretimi yapmaktadır.

Kamu kurumları içinde hizmet içi eğitimin önemini ilk idrak edip uygulamaya başlayan Millî Eğitim Bakanlığı, 1960 yılında 85 kişiyle başlattığı hizmet içi eğitim faaliyetini, çeşitli kurslar ile 1973'de 12196 kişiyi sunmuş, 1983 yılında 13712 kişiyi, 1984'de 22054 kişiyi, arada bazı düşmelerle

1988'de 83174 kişiyi kapsayacak biçimde attırmıştır. Bu arada 1992'lerde 100.000 kişi sınırını aşmış, ortalama son yıllarda 400 çeşitli kursla meslektaşlarımıza hizmet içi kurs imkânı vermiştir.

Bu kurslar içinde Türkçe-TDE kursları 1983-1990 yılları arasında önemli bir sayıdadır. Meselâ 1-15 Eylül 1988 tarihleri arasında 67 ilde 45100 kişilik Türkçe öğretimi kursu için kontenjan ayrılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde sırasıyla şu hususlara da dikkat edilmelidir:

1. Stajyerlik

Stajyerlik Yönetmeliği'nin hükümleri özellikle dikkate alınmalı ve uygulanmalıdır.

İhtiyaçtan dolayı stajyer öğretmenin asil öğretmen gibi sınıf ve ders öğretmenliği yükü altına göreve başlar başlamaz sokulması alınacak tedbirlerle önlenmelidir.

Stajyer öğretmenin, bir öğretim yılı, başarılı ve tecrübeli bir öğretmenin yanında staj görmesine önem verilmelidir.

2. Zümre öğretmenleri toplantıları

Bakanlık emirleri gereği öğretim yılı başı, ikinci dönem başı ve öğretim yılı sonu olmak üzere en az üç defa mecburî, ayrıca gerektiğince yapılması icap eden zümre öğretmenler kurulu toplantılarına önem verilmelidir.

Bu toplantılar, hizmet içi eğitime, Türkçe öğretmenlerinin bilgi, görgü ve tecrübelerini birbirlerine aktarmasına imkân veren toplantılardır. Maalesef buna gereken önem verilme-

mekte, yasak savma kabilinden yapılmakta veya hiç yapılmadan zümre başkanı tarafından hazırlanmış bir tutanak imzalanıp okul idaresine teslim edilmektedir.

1980'den beri savunduğumuz gibi bu toplantılar, (a) sınıf öğretmenleri arasında her ay; (b) branş öğretmenleri arasında her ay; (c) ilçe çapında yılda en az üç kere; (ç) ilçe çapında en az yılda üç kere, (d) bölge çapında yılda en az bir kere ve (e) yurt çapında, şûra tarzında, bir kere yapılmalıdır. Okul dışı zümre toplantılarına da sınırlı sayıda temsilciler katılmalıdır.

Bu toplantılarda Türkçe eğitim ve öğretiminin problemleri görüşülüp tartışılmalı, çözüm yolları belirlenmeli, hazırlanacak raporları Bakanlık Türkçe Eğitimi Geliştirme Merkezine (TEGEM) ulaştırılmalı ve gereği yapılmalıdır.

3. Kısa ve uzun süreli hizmet içi kursları

Bakanlık Hizmet içi Eğitim Dairesi Bakanlığınca her yıl tertip edilmekte olan kurslarda,

a. Yeni yaklaşım ve teknikler uygulanmalıdır. Meselâ Hollanda'da iki dilli çocukların dil eğitim ve öğretimi kurslarında kursiyerler bir yandan teorik yaparak ve yaşayarak öğrenme metodunu uygulamaktadırlar.

Yine Hilton oteller zinciri'nin genel müdürleri her yıl bir otelde toplanır. Her gün bir genel müdür değişimli olarak otelin komiliğinden tutun bütün hizmetlerini sırasıyla görür; akşam üzeri toplanırlar ve yaşadıklarını, hissettiklerini birbirlerine anlatır, tartışır vb.

b. Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi kurslarda ruh ve beden sağlıkları gözlemlenmeli, bir doktor, bir psikiyatristin

de katıldığı teke tek veya grup terapi ve tedavi yöntemleri uygulanmalıdır.

c. Hizmet içi programlarında görev alacak öğretim elemanları kurs öncesinde bir süre toplantılar yapıp gerekli program, araç, vb. hazırlıklarını yapmalıdır.

ç. Bu programlarda görev alacak öğretim elemanları titizlikle seçilmelidir.

d. Hizmet içi kurslarda toplu başarı belgesi tanziminden vazgeçilmeli; verilen başarı belgeleri öğretmenlerin değerlendirilişinde dikkate alınmalıdır.

e. Kurslar için hazırlanan programlara uygun olan araçlar önceden hazırlanmalıdır (Kitap, ders notu vb.)

4. Lisans tamamlama, master ve doktora programları

Türkçe öğretmenlerinin bir kısmına verilen önlisans ve lisans tamamlama haklarına ilâveten "master" ve doktora yapma imkânları verilmelidir.

5. Meslek kitapları

a. Her sınıf için Türkçe eğitim ve öğretiminde uygulama birliğini sağlama amaçlı öğretmen el kitapları,

b. Öğretmen kılavuzu kitapları,

c. Pedagojik formasyon kitapları,

ç. Okuma bant ve kasetleri,

d. Antoloji, sözlük, imlâ kılavuzu vb. öğretmenlere ulaştırılmalıdır.

Metot Teklifi

Mersin'de 1992 Eylül ayında Türk Cumhuriyetlerinden gelecek lise seviyesindeki öğrencilere Türkçe dersi verecek Türkçe-TDE öğretmenlerinden 100'ü aşkın meslektaşına verdiğim beş günlük kursta iki metot formülünü teklif etmişim.

Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden çok olumlu tepkiler aldım. Bu toplantının bize sağladığı fırsattan faydalanarak geliştirdiğimiz bir metodolojiyi sunmak istiyoruz.

Teklif edeceğimiz metot ve teknikler, 30 yılı bulan Türkçe öğretmenliğimiz sırasında, devamlı gözden geçirmek ve değişiklikler yapmak suretiyle geliştirmiş olduğumuz değişik şekillerden şimdilik sadece ikisidir.

A. Türkçe Eğitim ve Öğretim İlkeleri

Herkesin bildiği gibi Türkçe eğitim ve öğretimi özellikle birtakım eğitim ve öğretim ilkeleri ışığında yapılabilir.

Buna göre, Türkçe eğitim ve öğretimine ışık tutan 40 (kırk)'ı aşkın ilkenin varlığından Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesince 2-5 Ekim 1986 tarihinde tertip edilmiş Türkçenin Öğretimi Toplantısı'nda sunduğumuz bildiride söz etmiş ve dört önemli ilkenin açıklamasını yaparken ayrıca on bir ilkeye kısaca temas etmişim.

Bugün bu ilkelerin, hangi metot ve teknik kullanılırsa kullanılsın, birbirlerine göre farklı ağırlıklarda olmak üzere her fırsatta dikkate alınıp uygulanmaları gerektiğini burada vurgulamakta yarar görüyoruz.

B. Türkçe Eğitim ve Öğretiminde Metot ve Teknikler

Bilimsellik, çok yönlülük ve çeşitlilik, bütünlük, hazırlık, değerlendirme, tekrar, transferi sağlama, yeni metot ve

teknikleri uygulama gibi pek çok ilke ışığında biz, Türkçe eğitim ve öğretiminde uygulanacak metot ve teknikleri şu şekilde gruplamak istiyoruz:

1. Esas metot ve teknikler.
2. Yardımcı metot ve teknikler.
3. Karma metot ve teknikler.

● Esas metot ve teknikler

Bunlar tümdengelim, tümevarım, sentez ve analiz ile birlikte bunların hepsini içine alan problem çözme metodudur. Bu metotların herbirinin yalnız başlarına uygulanmaları halinde Türkçe eğitim ve öğretiminde birtakım faydalar elde edilse de ortaya çeşitli eksiklik ve mahzurlar çıkmaktadır. Yine bunların birden fazlasının rastgele ve karışık bir halde uygulanmaları halinde ise faydadan çok zarar hasil olmaktadır. Bu itibarla bu metotların belirli birer sistem, formül haline getirilmeleri ve böylece faydalarını artırıp zararlarının azaltılması ve ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu hususta yapılması gerekenleri, "karma metot ve teknikler" başlığı altında ele alacağız.

● Yardımcı metot ve teknikler

Âdeta esas metot gibi belirtilen, ancak bize göre eğitim ve öğretime ve diğer esas metotlara uygulanışta yardımcı olan metotlardır. Bunlar her öğretmenin kendi alışkanlıklarına "her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır" ifadesinde olduğu gibi, derslerinin konularına, öğrencilerinin bilgi ve alışkanlık seviyelerine, öğrenme ortamının imkânlarına bağlı olarak birini veya birkaçını tercih edip uyguladığı metot ve tekniklerdir. Takrir (anlatma), soru-cevap (Sokrat metodu), grupla

çalışma (tartışma), ferdî çalışma, gözlem, gösteri, dramati- zasyon (canlandırma), dikte, bakarak kopya, koro vb. gibi metot ve teknikler bunlardır. Bunlar Türkçe eğitim ve öğreti- minde diğer esas metotların uygulanışına yardım eder. İkinci derecede, her biri diğerinin eksik ve zararlarını telâfi edici şekilde, bazan biri bazan birkaçı bir arada uygulanabilen me- tot ve tekniklerdir. Meselâ ana metotlardan olan tümden- gelimin uygulanışı sırasında öğretmen bazen takrir, bazen takrirle beraber dikte, bazen soru-cevap, bazen tartışma (sınıfça tartışma), bazen bir gösteri (uygulama gösterme, konuyu şematize etme), bazen bunlardan birkaçını beraber- ce uygulayabilmektedir. Ancak bu uygulama rastgele değil, şuurlu ve sistemli olmalıdır.

● Karma metot ve teknikler

Gerek ana ve gerekse yardımcı metotların bir veya birkaçının rastgele uygulanmaları halinde Türkçe eğitim ve öğretimin amaçlarından bir kısmına ulaşılabilirse de önemli bir kısmını gerçekleştirmek mümkün olamamaktadır. Bu bakımdan bunların birbirlerinin zararlarını giderici, fayda- larını arttırıcı bir tarzda belirli ve karma metot formülleri ha- linde uygulanmaları gerekmektedir. Bunların çeşitli şekil- lerde karıştırılmalarından ortaya çıkan çok sayıdaki karma formül içinden seçip tavsiye edeceklerimiz şu birkaç for- mülden ibarettir:

a. Hazırlık/tümdengelim-analiz-tümevarım-uygulama ve sentez/değerlendirme-tekrar-yayınlama ve yansıtma.

Bu formül, Türkçe eğitim ve öğretimini mükemmel dene- bilecek seviyede başarıyla sağlamaya yaramaktadır. Yani Türkçe eğitim ve öğretiminin esas ve alt amaçlarının hemen hepsine bizi götürebilmektedir. Bu formül, ilköğretimin 4.

sınıfından itibaren lise dahil uygulanabilir. Ancak formülün uygulanışı sırasında emek, enerji, zaman, para çok harcanmaktadır. Bu bakımdan ekonomiklik ilkesine ters düşen bir mahzurundan söz edilebilir. Ancak amaç insanın eğitilip öğretilmesi olduğuna göre emek, enerji, para, zaman, sadece birer vasıtaadır. Bu anlayış öncelik kazanırsa ekonomiklik ilkesi çiğnenmemiş olacaktır. Çünkü her iyi eğitilmiş insan aynı zamanda iyi birer ekonomik değerdir. Bu formülün uygulanış safhalarını ileride göstereceğiz.

b. Hazırlık/analiz-tümevarım-uygulama ve sentez/değerlendirme-tekrar-yayınlama ve yansıtma.

Bu formül yeni konuların araştırılmasında, incelenmesinde, yeni tespitlere ulaşılmasında tercih edilip uygulanabilecek bir formüldür. Bu, ön bilgilerden, hazır bilgilerden kaçınarak hazırcılığın, ezberciliğin zararlarından uzak kalmak, kısmen de zaman kazanmaya yönelik bir karma formüldür. Meselâ; hikâye türü hakkında kaynaklardaki tüm bilgileri dikate almadan, onları bir tarafa bırakıp, bir takım araştırma ve incelemeler sonucunda yeni tespitlere ulaşılmasında ve elde edileceklerin uygulanmasında kullanılabilecek bir formüldür. Bunda öğrencinin rehberden uzak kalmaması gerekir. Bu formül özellikle dönem ödevleri, mezuniyet ödev ve tezleri, "master", doktora tezlerinin hazırlanışında son bölüm hariç uygulanabilir.

● Birinci Formülün Uygulanışı*

A. Hazırlık Çalışmaları

Hazırlıksız bir eğitim ve öğretim gerçekleştirilemez. Hem öğretmenin hem de öğrencinin mutlak birtakım hazırlık

(*) Formülün uygulanış safhaları ortaokul ve lise seviyesinde örneklenip açıklanmıştır. Sınıf seviyelerine göre bazı safhalar uygulanmayabilir.

aşamalarından geçmeleri gerekir. Hazırlık çalışmalarını iki safhalı olarak belirtmek mümkündür: (a) Ders öncesi hazırlık ve (b) ders başı hazırlığı.

Ders öncesi hazırlıkta öğrenci gelecek Türkçe dersinin konusuna yönelik olmak üzere, okuma, gözlem, inceleme, araştırma, görüşme, yazma vb. gibi imkânlar ölçüsünde bir hazırlığa yönlendirilir. Bu hususta,

- (1) işlenebilecek konunun önemi,
- (2) gerekirse örnek okuma,
- (3) ödevlendirme şeklinde üçlü bir hazırlık yaptırılabilir.

Ders başı hazırlıkta ise,

- (1) amacı, amaçları belirtme ve açıklama,
- (2) işlenebilecek konunun önemini belirtme,
- (3) geçmiş konuyu hatırlatma,
- (4) geçmiş konu ile işlenecek konu arasında transfer sağlama,
- (5) öğrencinin konu ile ilgili birikimlerini sorma,
- (6) işlenebilecek konuda dikkate alınacak önemli hususları belirtme vs. gibi motivasyon sağlama ağırlıklı bir çalışma gerekir.

(*) Formülün uygulanış safhaları ortaokul ve lise seviyesinde örneklenip açıklanmıştır. Sınıf seviyelerine göre bazı safhalar uygulanmayabilir.

B. Tümdengelim Metodu ve Uygulanışı (Dedüksiyon)

Tümdengelim bütünden gelim değildir. Bütünün parçalarına ayrılması değildir. Kanunlardan, tariflerden, kurallardan, hükümlerden, genellemelerden, sonuçlardan hareket edilerek örneklere olaylara, sebeplere, özelliklere ulaşmaya yarayan aklın çalışma şekillerinden çıkarılmış ilmî bir metottur. Bu metot önceden kendimiz veya başkaları tarafından yapılmış gözlem araştırma, inceleme, deney tecrübe gibi bilgi edinme yolları ile elde edilip ortaya konulmuş bilgilerden faydalanarak bir konuyu öğrenmeye yarayan bir metottur. Ancak kişiyi hazırcılığa, ezberciliğe, kalıp içinde kalmaya, bir hususu tenkidî bir bakış açısı dışında olduğu gibi kabul etmeye götürme gibi zararları bulunan bir metottur. Fakat bu metot, bir konu etrafında bir bütün halinde kısa zamanda az enerji, emek ve para, malzeme sarfı ile bilgi edinmeye yarayan faydalı bir metottur.

Nasıl uygulayacağız? Konumuz "hikaye" olsun:

(a) Edebî türün varsa tarifini söyle veya söylet. "Söyle" veya "söylet" ifadeleri seçtiğiniz yardımcı metoda göredir.

(b) Edebî türün şahsî, meslekî, sosyal hayattaki ve edebiyat sahasındaki yer ve önemini belirt, belirttir.

(c) Edebî türün şekil ve muhteva yönünden tür özelliklerini, çeşitlerini belirt, belirttir. (Plan, konu, olay, zaman, mekân, kişi ve kişiler, dil ve ifade gibi unsur ve özellikleri yönünden, hacim bakımından kısa hikâye, uzun hikâye, tarz ve teknik bakımından klasik vaka ve durum hikâyesi; benzeri türlerle destan, efsane, menkıbe, masal, halk hikâyesi, mesnevî, hatıra vs.den farkları)

d) Edebî türün Türk edebiyatı tarihi ve diğer dünya edebiyatları içindeki tarihî gelişimini belirt, belirttir.

C. Analiz metodu ve uygulanışı

Anlamli bir bütünün belli bir sistem dahilinde anlamli parçalara ayrıştırılmasını ihtiva eder. Tanım bakımından maddî ve zihnî olmak üzere iki çeşittir. Bunlardan kaynaklanan iki tekniği mevcuttur:

1. Dıştan içe (Şekilden muhtevaya, biçimden içeriğe, biçimden öze): Hikâye türünün tür, çeşit, plan, dil ve anlatım gibi şekil özellikleri önce konu, kişiler, çevre, zaman, eşya, fikirler, duygular gibi muhteva özellikleri sonra analiz edilir, incelenir.

2. İçten dışa: Bu yukarıdaki tersidir. Biz derste içten dışayı tercih edersek öğrencinin düşünce ve duygu eğitimine daha çok zamanımız olmaktadır.

Bu ikisinin karması uygulanabilir. Ancak her metin elverişli olmayabilir. Bu teknik ustalık ister.

Analiz metodu araştırmaya, incelemeye, bilmeye, tanımaya, öğrenmeye yarayan bir metottur. Tümevarım metodunun uygulanmasına imkân verdiği için lüzumlu ve faydalıdır. Ancak bu metotla ele alınan konunun dış ve iç yapısı derinliğine ve genişliğine analiz edildiğinde çok emek, enerji ve zaman harcanmaktadır. Yine bu metot Türkçe eğitim ve öğretimin üst amaçlarına yalnız başına ulaştırıcı olamamaktadır.

● Analiz metodunun uygulanış safhaları

Tümdengelim çalışmalarının son safhasında türün en seçkin örneklerinin sınıfa getirilip analiz edilmesi gerekir. Bu safha aynı zamanda analizin ilk safhasıdır.

[a] Türk ve dünya edebiyatlarından klasik değerde olmak üzere edebî türün (hikâyenin) en seçkin bir veya birkaç örneğini sınıfa getir. (Ders kitabından, yardımcı ders kitabından, diğer kitaplardan kanunîlik ilkesini dikkate alarak seçim yapılır.)

[b] Okuma anlatma, dinleme vb. gibi analize hazırlık çalışmalarından sonra tür örneklerini şu yönlerden analiz et yahut ettir. (Aşağıdaki yönler bir sıra içinde değildir):

- Tür örneğinin anlaşılmasına yardımcı kelime çalışmaları yap ve yaptır.

Örneğin konusunu buldur, bul.

Yardımcı fikirlerini ve anafikrini buldur.

Yardımcı duyguları ve ana duyguyu buldur.

Konunun nasıl sınırlandırıldığını, bakış açısını buldur.

Kişiler, çevre, zaman, olay, eşya, tecrübe, gözlem, hayal vs. gibi unsurları ve özelliklerini buldur.

Özetleme çalışmaları yaptır.

Esas kuruluş planını ve diğer tertip şekillerini buldur.

Eserin dili ve anlatımı üzerinde kelime seçimi, cümle kuruluşları, anlatım özellikleri, anlatım biçimleri, söz sanatları, üslubu ile ilgili analizler yaptır.

Eserdeki icat (buluş, türeme) ve bunun kaynaklarını buldur.

Eserin türü ve tür özelliklerini buldur.

Eserin alındığı kaynağı incelet.

Yazarın amaçlarını buldur.

Ç. Tümevarım Metodu ve Uygulanışı (İstikra, Endüksiyon)

Bütüne varımla alâkası yoktur. Parçalar birleştirilip bütüne gidilmez. Kanuna, kurala, genellemeye, hükme varma demektir. Tümdengelim zıddı olan bu metot örneklerden, olaylardan, özelliklerden, sebeplerden, hâl, durum ve hareketlerden, gözlemlerden, analiz sırasındaki tespitlerden hareket ederek birtakım sonuçlara, kurallara, prensiplere, genellemelere, hükümlere, keşiflere, tariflere, kanunlara ulaşma yolunu belirleyen ilmî bir metottur. Türkçe eğitim ve öğretiminde analiz çalışmalarından sonra birtakım sonuçlara ulaşmaya yarar. Ayrıca soru-cevap, tartışma, gözlem, analiz gibi metotların uygulanmasına, öğrencilerin de katılımını sağlayıp onları aktif kılar. Kısacası öğrenmeye, bilmeye, tanımaya, kavramaya, yeni tespit ve keşiflere ulaşmaya yarayan bir metottur. Ancak tümden gelimsiz bir tümevarım uygulaması veya tümevarımın rastgele uygulanması öğrencileri ve öğretmeni bir iki örneğe bakarak yanlış sonuçlara, hükümlere vb.'ne ulaştırabilmektedir. Meselâ, "Medeniyet dediğin tek dişi kalmış canavar" mısraına bakıp şairin dünya görüşü yanlış değerlendirilebilmektedir. Bu bakımdan tümdengelim metodu bir emniyet süpabı, bir doğrultucu olarak dikkatten uzak tutulmamalıdır.

● Tümevarım metodunun uygulanış safhaları

a. Türk ve Dünya edebiyatlarından seçilmiş bir tür örneğini sınıfa getir.

b. Okuma, anlama, dinleme çalışmalarından sonra analiz çalışmalarına yer ver.

Bu iki safha tümevarım metodunun hazırlayıcılarıdır.

c. Her analiz çalışması içinde edebî türün birtakım unsur ve özellikleriyle ilgili olarak öğrencilerin eser üzerinde dikkatlerini çek.

ç. Her safhada öğrencileri birtakım tespitlere, sonuçlara, hükümlere vb.'ne mukayeseler, değerlendirmeler ve başka yollarla ulaştır.

d. Sonuçta edebî türün muhteva ve şekil özellikleri, çeşitleri, unsurları gibi tür özellikleri, benzeri türlerle farklılıkları ve benzerliklerine, edebî ekollerin türe tesirlerine, yazarın dünya görüşüne, türün tarihî gelişimine ve kısaca imkân varsa tarifine öğrencileri ulaştır. Ulaşmalarına yardımcı ol. Ulaşamazlarsa sen söyle. Tümevarım metodu çok zaman ve emek harcatıcı bir metottur. Örnekler çok iyi seçilmeli ve evreni temsil yeteneği olmalıdır.

D. Sentez Metodu ve Uygulanışı

Sentez metodu için bireşim de denilmektedir. Parçadan bütüne. Bu, anlamlı parçaların anlamlı bir bütün elde etmek amacıyla belirli bir sistem dahilinde bir araya getirilme işlemlerini belirleyen ilmî bir metottur. Bu metot, analiz metodunun tersi olan işlemleri ihtiva eder. Bu da analiz gibi maddî ve zihnî sentez olarak ikiye ayrılır. Maddî sentez, somut birtakım parçaların bir araya getirilip somut bir bütün elde edilme işlemleridir. Taş, kum, çakıl, demir, tahta, kiremit, tuğla vb.'nin bir araya getirilip bir bina yapılması buna

örnektir. Zihnî sentez ise bir plan yapılması, birtakım işlemler takımı (proje) geliştirme, birtakım soyut ilişkiler takımı (grubu) geliştirme, bir kompozisyon yazımı gibi zihnî fonksiyonlardan kaynaklanır. Meselâ, verdiğimiz bina örneğinde malzemelerin biraraya getirilmesinden önce birtakım kriterleri dikkate alarak bir plan, bir proje yapılması, birtakım maliyet hesapları yapılması zihnî senteze örnektir. Görüldüğü gibi bir binanın meydana getirilmesi, zihni, maddî sentezlerle oluşturulmaktadır.

Uygulama çalışmaları, daha önceden kullanılan diğer metot ve tekniklerle kazanılan bilgilerin, kuralların Türkçe eğitimi ve öğretiminde yeri geldikçe uygulanmasıdır. Meselâ, hikâyenin kısalığı uzunluğu; çevre, zaman, kişi, olay gibi unsurları ihtiva etmesi gereği diğer metotlarla öğrenilir. Uygulama ve sentez çalışmalarında bir hikâyeye oluşturulurken hikâyenin bu unsurlarına diğer tür özelliklerine dikkat edilerek bu hususlar uygulanır. Ancak, bunlar öncelikle uygulama ile ilgilidir.

Sentez metodunun yer almadığı bir Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, eğitim ve öğretimi bizi bu dersin en üst amaçlarına ulaştıramaz. Bilindiği gibi öğrencilere tümdengelim, analiz, tümevarım gibi metotlarla bilgi, görgü sahibi kıldıktan sonra, ayrıca bunlara yönelik becerileri onlara kazandırdıktan sonra; yani okur-anlar, dinler-anlar, gözler-anlar, analiz yapar vb. gibi hale getirdikten sonra, onları sahip olduğu birikimleri anlatabilir hale getirmek bu derslerin üst amaçlarıdır. Söz ve yazı ile anlatabilir hale getirmek uygulama ve sentez çalışmalarıyla mümkün olur. Türkiye genelinde amaçlara uygun Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve

öğretimi yapılamayışının sebebi kanaatimizce uygulama ve sentez çalışmalarının bilinçli bir şekilde yapılamayışındandır.

Bu çalışmaların bir ön hazırlığa dayalı olacağı dikkatten uzak tutulmamalıdır. Yani diğer metot ve tekniklerle hazırlanmayan bir öğrenciden sözlü ve yazılı kompozisyon oluşturmamasını istemek faydasız, hatta öğrencinin motivasyonunu engelleyeceği için zarar verici de olacaktır. Meselâ, hikâyeye nedir, unsurları, tür özellikleri nedir bilmeyen, en güzel bir hikâyeyi okumamış, bir hikâyeye dinlememiş, incelememiş bir öğrenciyse, hikaye yaz, demek faydasızdır, zararlıdır.

● Sentez metodunun uygulanış safhaları

a. Yazılması veya sözle anlatılması istenilen kompozisyonun (edebî türün, hikâyenin) tümdengelim, analiz, tümevarım çalışmaları ile önceden öğrenilmiş bulunan tür özelliklerini hatırlat.

b. Kompozisyon kurallarının (genel bilgilerini) gerekli olanlarını hatırlat. (Bakış açısı, ana ve yardımcı fikirler, amaç, ana ve yardımcı duyguları ve zaman kipleri, dil ve anlatım, imlâ ve noktalama, kağıda yerleştirme konularını hatırlat.).

c. Öğrencilerin yazacakları kompozisyona (edebî türe) uygun olan birikimlerinden seçme, karar verme, değerlendirme ve planlama işlemleri yapmalarını iste. (Tecrübeler, deneyler, gözlemler, okunulanlar, dinlenenler, hissedilenler, hayal edilenler, görülen rüyalar, kâbuslar, düşünülenler vb.)

ç. Öğrencinin hikaye ile ilgili olarak bizzat yaşadığı bir olayı, içinde bulunmuş olduğu durumu veya başkalarının yaşadığı ve kendisinin de gözleyip izlediği bir durumu, olayı

yahut başkalarının yaşamış olduğu, kendilerinden veya başkalarından duyduğu bir olayı veya zihninden hayal edip tasarladığı, oluşturduğu bir olayı veya durumu anlatmasını iste.

Burada öğrencinin anlatması iki yolla olur: Sözle anlatım (Sözle anlatırken hareketlerle de canlandırma) ve yazı ile anlatım (bu safhada öğrencinin uygulama yapma, icadette, türetme kısacası yaratma gücü harekete geçirilmiş olacaktır).

Uygulama ve sentez çalışması sınıfça da yapılabilir. Bu çalışmadan sonra öğrencilerden ayrıca ferdî çalışma istenebilir. Sınıfça kompozisyon yazma faydalı olabilmektedir. Ancak yaratılan kompozisyon istenilen seviyede olamamaktadır, çok zaman harcanılmaktadır.

E. Değerlendirme Çalışmaları

Öğrenmenin, uygulama ve yaratmanın seviyesini tespite yarar. Bu faaliyet ile amaçlara ne derece yaklaşıldığı, ulaşıldığı tespit edilir.

Uygulamada çeşitli düzeltme, ölçme ve değerlendirme, araç, teknik ve kriterleri mevcuttur.

Kontrol, düzeltme ve değerlendirmede altı teknikten bahsedilebilir:

1. Öğrencinin kendi kompozisyonu üzerinde bizzat yaptığı kontrol, düzeltme, değerlendirme çalışması. Bu teknik faydalı değildir. Öğrenci, kendi olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirememektedir.

2. İki öğrencinin birbirlerinin eserlerini karşılıklı olarak veya beraberce yaptıkları değerlendirme. Öğrencilerin bilgi

görgü ve tecrübe zayıflığı ve iyiliğine göre zarar veya fayda hasil olabilmektedir. İki zayıf öğrenciden başarısız sonuç alınabilmektedir.

3. Grupça değerlendirme. Üç-beş-yedi kişilik öğrenci grupları oluşturulur. Grubun eserleri, grup başkanının başkanlığında teker teker değerlendirilir. Grup başkanı, başarılı bir öğrenci olduğu takdirde başarı artmaktadır.

4. Sınıfça değerlendirme. Sınıfın başarılı, orta başarılı ve başarısız eserlerinden üçü sırasıyla yazı tahtasına yazdırılabilir veya fotokopi yoluyla çoğaltılıp öğrencilere dağıtılır. Öğretmenin rehberliğinde değerlendirme işlemine katılır. Faydalıdır, fakat zaman alıcıdır. Eseri değerlendirilen öğrencide aşağılık duygusu yaratır, istidadını köreltici etki yapar. Bu mahzuru gidermenin çaresi olarak varsa, "A" şubesinde, "B" şubesine ait 3 öğrencinin kompozisyonu değerlendirilir. Ancak yine de öğrencilerin isimlerini saklamakta fayda vardır.

5. Öğretmenin bizzat yaptığı değerlendirme. Mevcut beş teknik içinde en faydalı olanıdır. Öğretmen bunu yaparken olumsuzlukların hepsine birden işaret etmemelidir. Moral bozucu olur. Olumsuzlukları yıl içinde dağıtarak belirtmekte yarar vardır. Bu olumlu, teşvik edici olur. Olumlulukları fazla göstermek gerekir.

6. Öğretmen ve öğrenci, eser üzerinde karşılıklı ve birarada inceleme, değerlendirme yaparlar. Çok faydalıdır. Bütün olumsuzluklar buldurulmaz. Ancak çok zaman alıcıdır. Özel kurslarda uygulanma imkânı fazladır. Okul içinde her hafta, bir iki öğrenciyle ilgilenmek kaydıyla faydalı olmaktadır.

F. Tekrar Çalışmaları

Değerlendirme sonucunda istenilen seviyeye ulaşılmamışsa eksikliğin nereden kaynaklandığı tespit edilerek işlenen türün o yönünün yeniden ele alınmasında fayda vardır. Daha sonra öğrenciye yeniden kompozisyon yazdırmak gayet yüksek fayda sağlamaktadır.

İlmin anası tekrardır. Öğrenilenlerin kalıcılığını, devamını sağlamak bakımından tekrarlara yer vermek gerekir. Sınavlar tekrarlara imkân veren araçlardır. Bu bakımdan sık aralıklı tekrarlara, geniş aralıklı tekrarlara yer vermekte ve hatırlatmalar yaptırmak fayda vardır.

G. Yansıtma ve Yayınlama Çalışmaları

Başarılı eserlerin, sınıf, okul duvar gazetesi veya dergisinde yayınlanması, yarışmalara gönderilmesi, mahallî ve yurtiçi gazete ve dergilerde yayınlanmasında kompozisyon eğitim ve öğretiminin üst amaçlarının gerçekleşmesinde fayda vardır. Ayrıca Türkçe dersinde elde edilenlerin çeşitli eğitsel faaliyetlere yansıtılması gerekir. Bunlar kompozisyon yazma yarışmaları, şiir okuma; hikaye, fıkra, masal anlatma; monolog sunma; anma, kutlama törenlerinde konuşma yapma; tiyatro faaliyetleri vb. gibi faaliyetlerdir. Bu faaliyetlere mutlaka çok sayıda öğrenci ile iştirak edilmelidir.

Beni ilgiyle dinlediğiniz için hepinize içten saygılar sunarım.

KAYNAKLAR

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.

1988 Yılında Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri. Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1988.

Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevlerindeki Hükümlü ve Tutuklulara Uygulanacak Türkçe - Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri Müfredat Programı. Yarıaçık Cezaevi Matbaası, Ankara, 1983.

Demiray, Kemal - Öz, M. Feyzi. 1968 İlkokul Türkçe Programı Kılavuzu. MEB Basımevi, İstanbul, 1974.

Demircan, Ömer. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Can Ofset, İst. 1990.

Günden, Suat. Genel Öğretim Bilgisi. Yaykur, Ankara, 1976.

Komisyon. İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde Türkçe Öğretimi. (Özet Ders Notları) Yaykur, Ankara, 1980.

MEB. Temel Eğitim Programı, Türkçe Eğitimi. MEB Basımevi, İstanbul, 1982.

Önal, Mehmet. "Türkçenin Öğretimi Hakkında", Yedi İklim, (Sanat, Kültür, Edebiyat Dergisi), No: (24)+6, İstanbul, 1992.

Rosenshine, Barak-Stevens Robert. (Çev. Bülent Öztürk) "Öğretim Fonksiyonları", Millî Eğitim Dergisi, Sayı 101, MEB Basımevi, Ankara, 1990.

Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 160. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1988.

Yalçın, Aziz. Özel Öğretim Metodu ve Uygulama. Yaykur, Ankara, 1977-1978.

TARTIŞMA

BAŞKAN — Sayın Firengiz 30 yıllık ilköğretim öğretmenliğinden yükseköğretime kadar değişik kesimlerde kazanmış olduğu deneyimleri bize gayet doyurucu biçimde aktardılar, kendilerine teşekkür ediyorum.

Şimdi, sayın dinleyicilerimizden sorusu olanlar lütfen sorularını yöneltsinler.

Emin ÖZDEMİR — Ben sayın konuşmacıya teşekkür edeceğim. Teşekkürümün iki nedeni var: İlki, taa 1940'lardan bu yana anadili öğretiminde yapılan birtakım girişim ve etkinlikleri bize anımsattığı için. Bu girişimler amacına ulaşmasa da. İkincisi, çok açık yürekle Türkçe öğretiminin amacına ulaşmadığını ve Türkçe öğretmeni yetiştirmede yetersiz kaldığını vurgulaması yönünden. Benim kendisine yönelteceğim soru bunlarla ilgili değil. Kendisi öğretmenlerin hizmetçi eğitimlerinde görev almış. Bu konuda kimi gözlem ve saptamalarını aktardılar. Öğretmenlerin kimi eksikliklerini vurguladılar. Bunlar iyi de kendilerinin bu konuda bir önçalışması, bir araştırması var mıdır? Neye göre yapıyorlar bu hizmetçi eğitimin programlarını? Anadili öğretiminde yeni yönelimler, yeni yaklaşımlar var. Sözgelimi anadilini bir beceriler toplamı olarak öğretme ya da dilin işlevinden yola çıkarak öğretme gibi. Oysa kendileri de söylediler: Kime öğreteceğiz? Neyi öğreteceğiz? Nasıl öğreteceğiz? Bu sorular üzerinde öğretmenleri düşündürmenin günümüz açısından hiçbir değeri yoktur. Taa Aristo'dan bu yana bu sorular sorulagelmıştır. Bu hizmetçi eğitim etkinliklerine öğretmenlerin ilgi duymamaları, bunu bir tür dinlenme saymaları bundandır.

Öğretmenleri işbaşında yetiştirme onların temel gereksinimlerini tanımayı gerektirir. Öğretmenler hangi yönden yeni gelişmelerle donanacaklardır? Eğitime katılanların öncelikle bunu iyi bilmeleri gerekir. Diyelim ki Türkçe ve edebiyat derslerinde dil çalışmaları nasıl yapılıyor? Öğretmenler hangi yöntemleri kullanıyorlar? Dilin işlevi doğrultusunda bir ders nasıl yapılır? Derslerde öğrencilerin katılımı nasıl sağlanır? Metin çalışması neleri içerir? Bu türden sorular Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin eğitiminde temel alınmalıdır. Sayın konuşmacının söyledikleri arasında bu soruları pek bula-madığımı belirtmek isterim.

Türkçe dersi doğası gereği sanatsal ve artistik boyutlu bir derstir. Türkçe öğretmenlerinin de yaratıcı olmaları gerekir. Konuşmacı birtakım formüller sayıp döktü. Bunlar yarım yüzyıl önce de söylenen şeylerdir. Tutup da Türkçe dersinin öğretimini bu formüllere bağlamaya kalkarsanız Türkçe dersi bir beceri dersi, bir sanat dersi olmaktan çıkar, bilgi dersi olur. Sonra hem öğreticilerin hem de öğrencilerin yaratıcılık gücünü köstekler. Bununla yöntemsizlikten yana bir tutumum olduğunu sanmayın. Türkçe dersinin yöntemi öğrenciyi etkin kılmaya yönelik, dilin işlevine dayanan yöntemdir. Bizim bilmediğimiz de budur işte. Sayın konuşmacı bu yöntem üzerine neler söyleyebilir?

Saygılarımla.

BAŞKAN — Teşekkür ederim efendim.

Sayın Gögüş, buyurun.

Beşir GÖGÜŞ — Mustafa Firengiz'e çok önemli bir inceleme sorunu getirdiği için teşekkür ederim. Bir sevincimi bildi-

reyim: Gazi Eğitim Fakültesinde bir yenilik var. Kurulan "Anadili Eğitimi Yöntemleri Fakültesi"midir, adı böyle mi?

Mustafa FIRENGİZ — Yeni kurulan "Türkçenin Eğitimi Anabilim Dalı".

Beşir GÖĞÜŞ (Devamla) — Güzel! Bu anabilim dalı, anadilimiz Türkçenin eğitimine bilimsel bir yöntem getirecektir. Sevindirici ikinci olay, diksiyon dersi konmuş olması. Diksiyon dersi bildiğiniz gibi, bir dilin seslendirilmesini öğretir. Bakınız 1935'te Devlet Konservatuvarı kurulduğu zaman diksiyon dersi konmuştu. Kimler koymuştu bilir misiniz? Alman öğretmenler koymuştu; çünkü bir dilin diksiyonu ve fonetiği bilinmezse, o dil doğru konuşulamazdı. Bir dili en iyi konuşan insanlar artistlerdir, sahne sanatçılarıdır. Bunlara, Türkçenin fonetiğini ve diksiyonunu öğretin demişlerdi. Şimdi bu dersler konservatuvar programından çıkarılmış; "neden?" diye sordum. "Öğretmeni öldü de" denildi. Yeni biri atanmaz mı? Demek ki, Türkçenin konuşulması bu kadar önemsiz karşılanıyor. Dilerim Eğitim Fakültesinde diksiyon dersi başarıyla uygulanır.

Bir sorum var: TEGEM (Türkçe Eğitim Merkezi) kurulalı çok oldu; Talim ve Terbiye Kurulu'ndan Sayın Kemal Koçak buradadır, kendisine soruyorum: Bu merkez, acaba ne yapıyor? bizi sevindirecek bir şeyler yaptı mı? Sayın üye bu konuda bazı bilgiler verebilir mi?

Sayın konuşmacı, başka bir konuya değindi, o da çok önemli: Okullarımızda Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu var mı, yok mu? Yok. Biz hep yazıyoruz, söylüyoruz. Programda da yönetmelikte de vardır: Derste Türkçe sözlük üzerinde

çalışılmalıdır. Sözlük olmazsa, Türkçe dersi, öğrenciye araştırma alışkanlığı kazandıramaz. Türkçe "Yazım Kılavuzu"da derse yardımcı olmalıdır; fakat bu kitaplar yoksa, bu sözlerin, program tavsiyelerinin faydası olmuyor demektir.

Türkçenin çok iyi sözlükleri yapılmıştır. Oldukça tam sözlüklerdir. Bakanlık acaba bunlardan okullara birer takım göndermek girişiminde midir? Onu da sayın Bakanlık temsilcilerinden soruyorum.

Teşekkür ediyorum.

BAŞKAN — Biz teşekkür ederiz Sayın Göğüş.

Buyurun Sayın Oğuzkan.

Ferhan OĞUZKAN — Sayın Başkan, değerli arkadaşlarım!

Bilindiği üzere Türkçe öğretmeni aynı zamanda bir kültür aktarıcısıdır, yalnız dille uğraşan bir insan değildir. Türlü metinleri, eserleri çocuklarla tartışarak yorumlama durumundadır. Bu bakımdan onun tarih, coğrafya, ekonomi, kısaca sosyal bilgiler alanında belirli bir düzeyde, hatta bir ölçüde fen ve teknoloji konularında da belirli bir düzeyde yetişmiş olması gerekir. Onun ayrıca, tutarlı ve çağdaş bir dünya görüşüne sahip olması da gerekir.

Sayın konuşmacıya sormak isterim. Ben konuşmasının sonlarını ancak dinleyebildim. Daha önce bu konuda açıklama yaptı ise özür dilerim. Kendileri gerek ilkokulda çalışacak sınıf öğretmenleri adaylarının, gerek ortaokulda çalışacak Türkçe öğretmenlerinin bu açıdan yetişmelerini yeterli görmekte midirler?

Tekrarlıyorum: Türkçe dersini okutma sorumluluğunu yüklenmiş bir öğretmenin genel tarih bilgisi yoksa veya çok eksik ise, ya da ülkemizin sosyal ve kültürel gelişmesi konusunda yeterli bir bilgi birikimi yoksa öğrenciler arasında yapılan tartışmaları yönetmesi ve istenilen amaçlara doğru yönlendirmesi son derece güç olur. Bunun için, ben ilköğretim okullarında Türkçe dersini okutan öğretmenlerin geniş bir genel kültüre sahip olmaları gerektiğine inanıyorum. Acaba, bugün ilgili fakültelerimizde uygulanmakta olan öğretim programlarının durumu nasıldır? Örneğin, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe öğretmeni olarak yetiştirdiğimiz öğrenciler ne gibi dersler alıyorlar ve bu dersler onların özlediğimiz ölçüde bir "genel kültür" edinmeleri için yeterli midir?

BAŞKAN — Biz de Sayın Oğuzkan'a teşekkür ediyoruz.

Sayın Firengiz, gayet kısa ve öz olarak üç dinleyicimizin sorularını cevaplandırmanızı rica ediyorum.

Mustafa FIRENGİZ — Efendim, Sayın Özdemir'e, Sayın Göğüş'e, Sayın Oğuzkan'a içten teşekkürlerimi sunarım. Bana biraz daha konuşma fırsatı tanıdılar. Ancak zamanımızın kısıtlılığından dolayı kısaca cevap vermek mecburiyetindeyim. Türkçe'nin, batı dünyasındaki gelişmeler sonucu ortaya çıkmış bulunan bir değişik metot anlayışıyla öğretilmesi konusunda Sayın Özdemir'le aynı fikirdeyim. Bu sonuca gelmeden önce özet mahiyetinde de olsa dünyada dil öğretiminde ortaya çıkarılmış, iki bin yılı aşkın süre içinde uygulanmış bulunan çeşitli metotların, tekniklerin kısaca izahlarını ve tenkitlerini ihtiva eden şu kitaba, Ömer Demircan'ın "Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri" adlı kitabına göz attım. Sunacağım

önerimin acaba benzerlikleri, farklılıkları, zıtlıkları nelerdir konusunda tekrar göz attıktan sonra huzurunuzda geldim. Yine Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli uzman arkadaşlarımla görüşmelerini aldım. Bir gözden geçiriniz, sizce orijinallik var mıdır, fayda var mıdır, metotları anlayışında, teknikleri anlayışında ve izahında bir hata var mıdır diye. Onların da görüşlerini aldıktan sonra huzurunuzda geldim.

"Birtakım formüller halinde dilin öğretimi ve eğitimi meselesi aşılmıştır" sözüne müsaadenizle katılmayacağım. Bu kitapta hep formüller var; ancak hiçbirisi dediğim gibi, tüm-dengelim, artı, analiz, artı, tüme varım, uygulama, sentez gibi formüle edilmemiş.

Benim pratik yönüm, onların anlattıklarını böyle bir takım kalıpların içine dökme şeklinde ortaya çıkmıştır. Ancak, onların uygulayageldiklerinden seçmeler yapmak hakkına her zaman sahibim ve dünyadaki son anlayışa da katılıyorum.

Dilin işlevsel yönüne değinilerek çocuklara öğretilmesi konusunda ben de aynı fikirdeyim, ona karşı bir görüşüm yok, ancak bu nasıl öğretilcektir, yön, işlevsel, peki, bu yön nasıl elde edilecektir, bunun mutlaka pratisyen durumunda olan meslektaşlarımıza, Türkçe öğretimi ve eğitimi yapan, metot-tan, teknikten habersiz meslektaşlarımıza öğretilmesi gerekir. Bir zaman, Sayın Özdemir iyi bilirler, askere alınanlara biraz okuma-yazma öğretildikten sonra ellerine birer kılavuz verilirdi, sonra bunlara öğretmen unvanı verildi, köylere gönderildiler, ilk kültürel kalkınma hamleleri bunlarla sağlanmaya çalışıldı. O günlerin maceralarını Sayın Özdemir iyi bilirler, onlar ne metot ne teknik, ne şu yön, bu yön bilirlerdi,

sadece ellerine verilmiş bulunan kitabı harfiyen uygulayarak günümüzün Türkiye'sini hazırlamada çok önemli katkılarda bulundular.

Ben hâlâ inek ahırlarında oturmak mecburiyetinde kalan öğretmenlere hitap ettim, 35 civarında dil kursunda eğitim, metot, teknik, işledim. 1986 yılında, İçel'deki monitörlük kursunda, Türkçe öğretmeni ve ilköğretim müfettişi arkadaşlarıma hitap ederken 1986 yılında hâlâ 1968 tarihli ilköğretim programının Türkçe müfredatını takip ediyorlardı Doğu Anadolu'daki bir ilin bütün öğretmenleri. "Nasıl olur, 1982 tarihli temel eğitim Türkçe programından haberiniz yok mu?" diye sordum. "Yok hocam" dediler. İnanamadım, araştırdım, soruşturdum. Bir yatılı bölge okuluna Bakanlıkça gönderilen kamyon dolusu program, şu anda çantamda bir tanesi, yatılı okulun deposuna atılmış, yıllardır orada duruyormuş ve o ilin hiç haberi yok. Orada görev yapan ilköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin, ilkokulda Türkçe öğretmenliği yapan, ortaokulda kurs öğretmenliği yapan meslektaşlarımızın haberi yok; ilk defa o zaman benden duydular. Bu bakımdan bir şeyleri sağlamak mecburiyetindeyiz. Ben bazı pratik tekliflerde bulunmak üzere huzurunuzda geldim. Bilmiyorum Sayın Özdemir, sorunuza cevap verebildim mi?

Sayın Göğüş, tıpkı Sayın Özdemir gibi, Sayın Oğuzkan gibi eserlerinden yüksek derece istifade etmeye çalıştığım bir insandır. Ben eğitim ve öğretimde usta çırak ilişkisine inanırım, kendilerinden çok faydalandım.

TEGEM bildiğim kadarıyla "Daire Başkanlığı" idi, şimdi şube müdürlüğü seviyesinde olabilir, yanılabilirim. Bakanlıkla ilişkim dolaylı oluyor, o bakımdan Bakanlıktaki sık değişiklik-

lerden haberdar olmakta gecikiyorum ve vereceğim bilgi hatalı olabilir. Ancak, başlangıçta TEGEM, Türkçe eğitim ve öğretimini sahada sağlamak, problemlerini ortaya çıkarmak, bunları işlemek, çözüm yolları bulmak amacıyla kuruldu. Epey çalışmalar yapıldı, toplantılar yapıldı, raporlar hazırlandı, hep Bakanlığa geldi; fakat sonradan ne oldu bilemiyorum; Sayın Bakanlık yetkilileri burada, onlar daha net bir bilgi verebilirler. Ben bu faaliyetin, sadece TEGEM adı altında değil, bütün branşlarda - fizik için faraza FİZGEM gibi ya da FEGEM gibi böyle değişik terimlerle de olsa bütün branşlarda eğitim geliştirme merkezlerinin, alt birimlerinin kurularak yürütülmesi gerektiğine inanıyorum. Çalışmaların sistematik olarak devam ettirilmesi, verilerin değerlendirilmesi ve tabana yansıtılması gerektiğine inanıyorum. Hangi safhadadır, yürüteceğim tahmin yanlış olabilir.

Sayın Oğuzkan, "halen Türkçe öğretmenleri nasıl yetiştirilmektedirler." sorusunu yönelttiler. Kendilerinin ifade ettikleri gibi benim daha önceden ifade ettiğim bazı hususları dinlemediler. Kendileri için kısaca arz etmek istiyorum. Halihazırda Türkçe öğretmeni yetiştiren bizim bölümümüz dahil, öteki bölümlerden gelen arkadaşlarla da görüşmelerimde elde ettiğim sonuçlara göre, daha çok birikim sağlamayı yönelik programlar, buyurduğunuz gibi, bir yandan genel kültür edinme, geliştirme, bir yandan özel alan bilgilerini edinmeye, geliştirmeye yönelik ağırlıklı programlar ve pedagojik formasyon ağırlıklı programlar da var. Ancak, demin ifade ettiğim gibi yüzde 20'yi geçmiyor, yüzde 18'lerde seyrediyor. Kanaatimce, bilenin öğretebilmesi için pedagojik formasyon şarttır. Pedagojik formasyona ağırlık verilmelidir, yüzde 30'ları bulup geçmelidir kanaatindeyim, kredi yüzde olarak.

İkincisi, yine az önce belirttiğim gibi, yaratıcılığa yönelik ve Türkçe öğretmenin anlatma gücünü geliştirici birtakım disiplinlere ağırlık verilmelidir, onları belirttim. Karadeniz'de bir kursta, sabahleyin kalktığımda kursiyerler pencerenin önüne toplanmışlar konuşuyorlardı, hemen pencere önünde oldukları için sesleri odama doluyordu; yarım saat kadar sesleri kulaklarıma geldi. Neden bahsettiklerini anlayamadım. Derse gittim: "Arkadaşlar, eğer siz derslerinizde de bir saat öncesi yaptığınız konuşma tarzında konuşma yapıyorsanız Türkçe eğitimi ve öğretiminden bir gelişme beklemeyiniz. Çünkü ben, yarım saat kadar sizi ister istemez dinledim, bir şey anlayamadım, neden bahsediyordunuz anlayamadım." Hepsi Karadeniz yöresi ağız ya da ağızlarıyla konuşuyorlardı. Ben bu bakımdan, Türkçemizi en güzel söylenişine ulaştırıcı diksiyon çalışmalarına önem verilmesi gerektiğini ifade ettim, bizim bölümümüzde var, haftada iki saatten yıl boyu devam ediyor. Şimdi ne yapılacak, yeni programlarla ne yapılacak bilmiyorum. Ancak, meselâ sınıf öğretmenliği bölümümüz de var. Yani ilkokullara Türkçe öğretmeni de yetiştiriyor, Türkçe öğretimi yapabilecek olan kişileri de yetiştiriyor, bu bölümde diksiyon dersi konulacak mı? Bu ders Türk Dili ve Edebiyatı öğretim bölümlerinde fakültelerimizde var, bazılarında iki yıl uygulanıyor, bazılarında bir yıl uygulanıyor, bazılarında üç yıl uygulanıyor; ben önem verilmesi, kredinin arttırılması yönünde bir teklifte bulundum, bu tekliflerimizin ilgililerin eline ulaşacağına inanıyorum. Karşılıklı olarak da bunları savunma imkânı her zaman bulamıyoruz, ancak bu nevi sözlü veya anında yazılı ifadelerle kendilerine ulaşabiliyoruz.

Efendim, sanıyorum Sayın Göğüş'ün de sözlük konusundaki görüşüne "programda yok" diyerek cevap vermeye

çalıştım. Oğuzkan'ın da sorusuna cevap vermeye çalıştım. Ben zamanınızı çok aldım, bağışlamanızı dileyerek tekrar te-
sekkürler ve saygılar sunuyorum efendim. (Alkışlar)

BAŞKAN — Konuşmacıya teşekkür ediyoruz.

Ben de son olarak bir kaç noktaya temas etmek istiyorum. Böyle bir görüşü ortaya koymanın yeri burası olsa gerek. Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde lisans öğrencilerine Öğretmenlik Formasyonu veren bir birimin sorumlusuyum. Bunların sayısı yılda yaklaşık olarak 4.000 civarında olup, 1000'i Eğitim Fakültesinin, diğer 3.000'i de Edebiyat, Fen ve diğer fakültelerin öğrencileridir. Şimdi iki noktaya değinmek isterim. Bunlardan bir tanesi Öğretmen Yeterlik Sınavlarının kaldırılması ile ilgilidir. Her ne kadar zamanı geçmiş olmakla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri burada olduğundan ve kayıtlara geçeceğine inandığım için bu noktaya değinmek isterim.

Bilindiği gibi, belli kadrolara başvuran öğretmen adaylarının sınavlarını ÖSYM yapardı. Bu sınav alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu olmak üzere üç testten oluşurdu. Ancak, ne var ki, bir yıl önceki atamalarda adaylardan öğretmenlik formasyonu aranmaz iken, geçen Temmuz ya da Eylül ayındaki 15 bin civarındaki kadro ilanına 17 bin dolayında başvuru olmuş ve atamalar yapılmıştır. Bu defa öğretmenlik sertifikası aranmıştır. Fakat Aralık ayında yapılan bir başka ilanda 5.000 civarındaki kadroya 15.000 civarında başvuru olmuştur. Başvuranların tümünde Öğretmenlik Sertifikası var. Fakat İngilizce öğretmenliği için büyük ihtiyaç olduğundan, ODTÜ, Bilkent ve Boğaziçi Üniversiteleri mezunlarından öğretmenlik formasyonu belgesi aranmadan başvurular ve atamalar yapılmıştır.

Diğer taraftan sınıf öğretmenlerine de büyük ihtiyaç var. Benim mezun ettiğim Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı mezunu iki öğrencim, bir tanesi Haymana'ya, diğeri de Beypazarı olmak üzere sınıf öğretmeni olarak atandılar. Ellerinde öğretmenlik sertifikası var. Atandıkları okul beş sınıflı birleştirilmiş okul, 40 öğrenci var. Sınıf öğretmeni olarak Bakanlığın aradığı koşul, lisans mezunu ve öğretmelik sertifikasına sahip olmak. Bunlarda onlar da var. Bana geldiler, "Hocam biz ne yapacağız?" diye sordular. Benim de onlara söylediğim "Sizlerin yapacağı şey, deneyimli bir öğretmen bulacaksınız, onunla konuşacaksınız ve ondan alacağın bilgilerin ışığında görevini yapacaksınız. Allah yardımcın olsun!..

Bakanlığın bir kılavuz hazırlayıp, bunu bu öğretmenlere vermesi gerekirdi. Bakanlığın zaman zaman YÖK kanalıyla fakültelere göndermiş olduğu birtakım duyurular var. Deniyor ki, sizler öğretmenlik formasyonu veren kursları açmayın ve bu türdeki özel kurslara sınırlamalar getirin. Zira deniliyor ki, belgeyi eline alan Bakanlığa başvuruyor, bu da Bakanlık üzerinde bir baskı oluşturuyor. Bir de örnek verdiler: Bakanlık Makina Ressamlığı Öğretmenliği için 14 kadro ilan etmiş ve 120 başvuru olmuş. Başvuranların hepsi Teknik Eğitim Fakültesi mezunu. Seçim nasıl olacak. Hepsi de ilandaki koşulları taşıyor. Seçimde ölçüt yok. Sonunda başvuranların hepsinin de ataması yapılmış.

Bugün devlet hizmetli, şoför ve kamu görevlilerini atarken sınav yapıyor, fakat öğretmen atarken sınav yapmıyor. Anlaşılır gibi değil. Daha önce yapılan sınavların adı "öğretmen yeterlik sınavı" idi. Bu da yanlış anlaşıldı. Sınavı kazanamayan bir eğitim fakültesi mezunu yetersizmiş gibi algılandı. Oysa

yapılan sınav bir sıralama sınavı idi. Belli bir kadroya 50 kişi alınacak. 100 kişi başvurdu. Bunları sınava sokarsınız, sınav sonuçlarına göre sıralar ve ilk 50 kişiyi alırsınız. Fakat seçim öncesi yapılan vaadler nedeniyle öğretmen yeterlik sınavlarını kaldıracağız denildi ve sınavlar kaldırıldı. İktidar değişmeyince geriye dönüp adım atma imkânı yok. Kanımca önceki sınavların konması gerekir.

Sayın Firengiz'e doyurucu, özlü açıklamaları, konuşmaları ve soru soran veya yönelten dinleyicilerimize vermiş oldukları cevaplar için sizin adınıza teşekkür ediyorum.

Hepinize saygılar sunuyorum.

Teşekkürler. {Alkışlar}

VII. OTURUM

Anadil ve Yabancı Dil Öğretimi (Bildiri : 7)

Doç. Dr. Joshua BEAR

ODTÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Oturum Başkanı : Prof. Dr. Ningur NOYANALPAN

ANADİL VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

BAŞKAN — Yapmakta olduğumuz bu toplantılar hakkında, bu toplantılarımıza katılanların elbette görüşleri olacaktır. Ancak, övgü ya da eleştiri tarzında olmak mecburiyetinde değil, değerlendirme tarzında dahi olsa sizlerin görüşleri, muntazam yapılmakta olan bu toplantılar için son derece önemli. O nedenle bir görüş belirtmek isteyen konuğumuz, meslektaşımız olursa kendisinden rica ediyoruz, dışarıdaki masanın üzerinde bu iş için kullanılmak amacıyla kağıtlar vardır, lütfen o kağıtlardan alınız ve lütfen bu değerlendirmelerinizi o kağıtlar üzerinde belirtiniz. Herhangi bir aksaklık dikkatinizi çekebilir, herhangi bir eksiklik dikkatinizi çekebilir ya da yapılmasında yarar gördüğünüz bir uygulamaya katkınız da olabilir, lütfen bunu belirtmekte tereddüt göstermeyiniz. Bunun bize büyük yararı olacağına inanıyoruz.

İzin verirseniz, şimdi "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları" konulu TED'nin XI. öğretim toplantısının yedinci oturumunu açıyorum.

Yedinci oturumda daha önce bildirildiği gibi, oturum başkanlığı yönünden küçük bir değişiklik olmuştu. Bu oturumda konuşmacımız Sayın Joshua Bear; kendisi hakkında bir iki cümleyle bilgi sunacağım. Her şeyden önce, burada biraz sonra dikkatinizi çekeceği gibi, çok çarpıcı bir özellik göreceksiniz. Sayın konuşmacı Türkçeyi uzun yıllardan sonra öğrenmeye başlamışlar, anadili Türkçe değil, Türkiye'de doğmuş değiller, ancak hayret edileceği gibi mükemmel konuşan birisi.

Sayın Bear, Amerika Birleşik Devletleri doğumlu, Newyork'ta doğmuşlar, lisans öğrenimini California Üniversite-

si'nde İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında, yüksek lisans ve doktora öğrenimini de dilbilimi alanında ve Türkiye'de Hacettepe Üniversitesi'nde yapmışlar. 1965 yılında göreve başladığı ODTÜ'sinde çalışmalarına halen Eğitim Fakültesi'nde devam ediyorlar. Birçok araştırma ve yayını var, yayınları daha çok yabancı dil öğretimi, dil politikası ve toplum dilbilimi alanlarında, bu konularla ilgili. Kendileri konuşmasını yaptıktan sonra herhangi bir sorunuz olursa onu da cevaplandırmaktan mutlu olacaklar. Ben şimdi sözü kendilerine veriyorum.

Buyurun efendim.

Joshua BEAR — Bu eğitim toplantısına "Anadili ve Yabancı Dil Öğretimi" başlıklı bir bildiriye sunmaya davet edildiğim zaman, "anadili öğretimi konusunda bir toplantıda yabancı dilin ne işi var?" sorusunu sormaktan kendimi alamadım. Tepkim gayet doğaldı. Türkçe öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri dil öğretimi ile uğraştıkları halde, her iki öğretici grubunun birbiriyle pek iletişimleri yoktur. Yabancı dil eğitimi alanında çalışan birini, Türkçe öğretimi konulu bu toplantıya davet etmekle bir nevi köprü kurma çalışmasına başlamışsınız. Umarım ki, yakın bir gelecekte yabancı dil öğretimi konulu toplantılara Türkçe öğretimi uzmanları da davet edilecektir; böylece, bu köprü'nün inşaatı tamamlanmış olur.

Anadili ve yabancı dil öğretimi konusuna birkaç açıdan bakmaya çalışacağım. Bu toplantının konusu çerçevesinde, yabancı dilin ilköğrenim sırasında öğretilmesi konusuna değindikten sonra, yabancı dil ile anadilin ilişkileri üzerinde durup, anadilinin yabancı dil sınıfındaki yeriyle ilgili olarak bazı gözlemlerimi aktaracağım ve önerilerde bulunacağım.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi güncel bir konu olduğu için eğitimin diğer konuları olan coğrafya, matematik, tarih, hatta Türkçe dersleri üzerinde hiç fikir yürütmeyen vatandaşlar, yabancı dil konusuna gelince âdeta uzman olmaktadır. Yabancı dil öğretiminin koyu taraftarları, yabancı dilin günün gereği olduğu, Türkiye'nin dışa açılması, çağı yakalaması, hatta çağı atlaması için kaçınılmaz olduğu fikrini ortaya atmaktadırlar. Türkçenin bilimsel çalışmalar için yetersiz olduğu fikrini ortaya atmaktadırlar. Türkçenin bilimsel çalışmalar için yetersiz olduğu fikrini savunanların yanında, "bir lisan, bir insan" sloganını ezbere tekrarlayan yabancı dil aşıkları bulunmaktadır. Turistlerle kaynaşmak, büyük edebiyat eserlerini orijinal dillerinden okuyabilmek, zihinlerini geliştirmek, pop müzik şarkılarının sözlerini anlayabilmek, ciddi haber organlarını izleyebilmek veya ithal malı köpek maması kutularının üzerindeki açıklamaları anlayabilmek için, kısacası "modern" olmak için, yabancı bir dilin - özellikle İngilizcenin - öğrenilmesi şart olduğunu iddia eden sayısız taraftar mevcuttur.

Aynı zamanda, belli çevreler arasında yabancı dilin millî duyguları zayıflattığını ve beraberinde sakıncalı bazı etkenleri getirdiğini iddia edenler de bulunmaktadır. Bu kişilere göre, yabancı dil genç dimağları zehirleyebilen sigara, içki, esrar kadar zararlı bir madde olmaktadır. Bunun yanında, yabancı dillerin Türkçe'yi bozduğunu, dolayısıyla yabancı bir dili öğrenen bir çocuğun Türkçesinin bozulacağı, en azından anadilini tam öğrenmemiş bir çocuğa yabancı bir dili öğretmenin zararlı olabileceğini iddia eden amatör uzmanlara arkadaş toplantılarında ve gazete sayfalarında rastlamak mümkündür.

Yabancı dil öğretimi ile uğraşan biri olarak, yabancı dil öğretmenin iyi mi kötü mü, yararlı mı yararsız mı, gerekli mi gereksiz mi olduğu şeklindeki sorulara cevap verilemeyeceği kanısındayım. Yabancı dilin kimin için, ne zaman, ne amaçla öğretildiğini düşünmeden, "Herkes Bir Yabancı Dil" kampanyasına katılmanın yararlı sonuçları doğuracağına inanmak zordur. Ancak, Türkiye'deki geniş çapta yabancı dil öğretme uygulaması bir eğitim politikası sorunudur. Bu politikanın uygulayıcısı olarak, görevimiz söz konusu politikayı en iyi şekilde uygulamaktır. Ancak, bu politikayı incelemenin, gerekirse eleştirmenin, başka bir eğitim toplantısına konu olabileceği kanısındayım.

Daha önce belirttiğim gibi, konumuza çocuklara yabancı dil öğretme meselesiyle başlamak istiyorum. Günümüzde, bu soruna daha çok psikolojik açıdan yaklaşılmaktadır.

Dil öğrenimi son çözümlenmede bilişsel bir süreçtir. İnsan beyninin işleyişini incelemek son derece zor olduğundan, öğrenim sürecini ancak dolaylı bir şekilde inceleyebiliriz. Bu nedenle, yabancı dil öğrenimi konusunda çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Her kuramı destekleyen bulgular da mevcuttur. Dolayısıyla, üzerinde duracağım düşünceler arasında bazı çelişkiler görülebilir. Araştırma teknikleri geliştikçe ve araştırma sonuçları kesinlik kazandıkça, elde edilen bilgiler dil öğreticilerini mutlaka etkileyecektir.

Lennenberg'in ortaya attığı "kritik yaş hipotezi"ne göre bir çocuk belirli yaş sınırları içinde anadilini daha kolay edinir. Söz konusu yaş sınırları içinde gerekli olan etmenler çevrede bulunmadığı takdirde, anadil edinilmesi zamanla zorlaşır. Beynin gelişmesiyle ilgili olan bu hipotezin ışığında,

söz konusu "kritik dönem" in yabancı dil öğrenimi için de geçerli olduğunu öne sürenler de olmuştur (Walsh ve Diller 1981; Cummins; Flege 1981). Özet olarak bu uzmanların savı, ergenlik döneminin yabancı dil öğrenen birinin mükemmel telâffuz becerisi edinmesi için bir üst sınır teşkil ettiği merkezindedir. Bu varsayıma dayanarak bazı kişiler, on iki veya on üç yaşını aşan bir öğrencinin yabancı dili tam anlamıyla öğrenemeyeceğini iddia etmişlerdir. Ancak, yabancı dilde "şive" veya "aksan"ın önemi konusunda uzmanlar arasında görüş birliği bulunmamaktadır.

Walsh ve Diller (1981)'e göre telâffuz becerisinin edinimi beyinde erken olgunlaşan makronöral devrelere bağlı olduğundan, çocukluk döneminden sonra "yabancı şive" diye adlandırılan telâffuz olgusu neredeyse kaçınılmaz olmaktadır. Ancak, aynı araştırmacılara göre, telâffuzdan daha karmaşık bir dil olgusu olan anlam ilişkileri, geç olgunlaşan nöral devrelere bağlı olduğundan, üniversite öğrencilerinin sözcük ve dilbilgisi öğrenme kabiliyetleri ilkökul öğrencilerinkinden üstündür.

İletişim yeteneği ve diğer üst düzey dil süreçlerinin edinimi için beynin gelişmesine bağlı, kritik bir yaş döneminin bulunduğu varsayımı hâlâ kesinlik kazanmamıştır.

Nörolojik açıdan başka, yabancı dil öğreniminde kritik dönem meselesine psiko-motor açıdan da bakılmıştır. Konuşma yeteneği, boğaz, gırtlak, ağız, dudaklar, dil ve diğer bazı organlarda bulunan birkaç yüz kasa bağlıdır. Söz konusu kasların gelişimi, dolayısıyla bazı sesleri oluşturabilme kabiliyeti, beş yaş civarında meydana gelmektedir. Yapılan bazı araştırmalara göre (Brown 1987), bu yaştan sonra, konuş-

ma organlarının, daha doğrusu konuşma kabiliyeti ile ilgili olan kasların elastikiyeti yavaş yavaş kaybolmaktadır.

Şimdiye kadar üzerinde durduğumuz nörolojik ve psiko-motor gelişmesine bağlı olan etkenler, telâffuzla ilgilidir. Ancak, bir yabancı dilin öğrenilmesi konusunda telâffuzun en önemli öge olduğunu iddia etmek zordur. Telâffuzu bozuk olup da bir yabancı dili etkileyici bir biçimde kullanabilen nice okumuş kişi mevcuttur.

Yabancı dil öğrenmede kritik yaş dönemi hipotezine düşünme kabiliyetinin gelişmesi açısından da bakılmıştır. Piaget'ye göre, on bir yaş civarında çocuk soyut düşünme kabiliyeti elde eder, somut olarak yaşadığı olaylar ve edindiği bilgileri aşma yeteneğine sahip olur. Bu aşamanın yabancı dil öğrenimi açısından önemi aşikârdır. Akla gelen soru şudur: Gelişmiş düşünme kabiliyeti yabancı dil öğrenimi için bir avantaj mıdır? Ausubel (1964)'e göre, dilbilgisel açıklamalar ve çıkarsamaya bağlı etkinlikler çocuk yaşında öğrenciler için anlamsız veya imkânsız olduğu halde, yetişkin öğrenciler için yararlı olabilmektedir. Ancak, beklentilerin aksine, hem bilim adamlarının araştırmaları, hem uzman olmayan kişilerin günlük gözlemleri, soyut düşünme kabiliyetleri gelişmediği halde, yabancı dil öğrenmiş olan sayısız çocukların bulunduğu, aynı zamanda düşünme kabiliyeti gelişmiş olup da yabancı dil öğrenememiş olan yetişkinlerin mevcut olduğunu göstermiştir.

Diğer taraftan, yabancı dil öğrenimi zihinsel bir faaliyet olarak düşünüldüğünde, gelişmiş bir "farkında olma" kabiliyetinin, yabancı dil öğrenilmesini kolaylaştırabileceği de gözlenmiştir. Yetişkin bazı öğrencilerin kullandıkları stratejiler, ya-

bancı dil öğrenimi konusunda onları başarıya ulaştırmıştır. Ne var ki bazı araştırmacılara göre de çocuk yaştaki öğrencilerde düşünme kabiliyetinin tam gelişmemiş olması, her şeyin farkında olmayışları, yabancı dil öğrenimi açısından onlar için bir avantajdır. Bu uzmanlara göre, yabancı dil ile anadili arasındaki farklılıkların tam bilincinde olmamak, söz konusu çelişkileri ve farklılıkları bir derecede öğrenme engeli olmaktan çıkarmaktadır.

Lambert (1972)'in araştırmalarına göre, iki dili bir arada öğrenen çocuklar, kavram oluşturma ve zihinsel esneklik açısından tek dilli çocuklardan üstündürler. Aynı niteliklerin, iki dili birbiri ardından öğrenen çocuklar için geçerli olup olmadığı konusunda kesin araştırma sonuçlarına varılmamıştır. Aynı zamanda, olgunluğun yabancı dil öğrenimini olumsuz bir şekilde etkilediğini iddia edenler de olmuştur.

Brown (1987)'a göre, on dört, on beş yaşına gelen bir öğrencinin hem yabancı dildeki zorlukların, hem de yabancı dil ile anadili arasındaki farklılıkların bilincinde olması bir öğrenme engeli teşkil etmektedir.

Yabancı dil öğrenimine düşünsel açıdan baktığımızda son dikkate alınması gereken husus şudur: Çocukların mekanik bir şekilde, yetişkinlerin ise bilinçli bir şekilde öğrendikleri görüşü ispat edilmemiş bir görüştür. Her iki öğrenci grubu anlamlı, anlama dayalı öğretme ve öğrenme tekniklerinden faydalanabilmektedirler.

Yabancı dil öğreniminde "kritik yaş döneminin" diğer bir yönü duygularla ilgili olan yönüdür. Son eğilimlere göre insanın duygusal, ruhsal gelişimi ve yapısındaki tüm öğeler ya-

bancı dil öğrenimini etkileyebilmektedirler. Biz burada bu etkenlerin ancak birkaçına bakmakla yetineceğiz.

Guiora (1972)'nin önerdiği "dil egosu" kavramına göre, bir insan benliği anadili ile ayrılmaz bir ilişki içindedir. Ancak, ergenlik çağına kadar çocuğun benliği daha esnek olduğundan yabancı bir dil, benliğine bir tehdit oluşturmamaktadır. Ergenlikle beraber gelen duygusal, fiziksel ve düşünsel değişimler, bir savunma mekanizmasının gelişmesine yol açar ve ergenin dil egosu korumacı, savunmacı bir tutum alır. Kendini tehlike içinde hisseden ergen, anadilinin verdiği güvenlik hissine sarılır. Benliğinin önemli bir parçası olan dil egosunun da tehdit altında olduğunu hissettiği için, ergen yanlış yapmaktan çekinir, hatta korkar. Böylece, yabancı dil öğrenimi sürecinde önemli bir yeri olan yanlış yapmaktan, daha doğrusu deneme yanılma etkinliğinden kendini mahrum bırakır.

Guiora'ya göre, ergenliğe gelmemiş çocukların bilinçsizliği onlara bir avantaj sağlar. Yabancı dil yapılarından ve bu yapıların kullanımında meydana gelebilecek yanlışlardan haberdar olmadıkları için çocuklar daha az korkmaktadırlar. Yeni bir dil egosu edinmek bir ergen için ne kadar zorsa, anadili egosu içinde iyice yerleşmiş olan bir yetişkin için daha da zordur, Guiora'ya göre.

Yabancı dil öğrenmenin duygularla ilgili yönünü teşkil eden diğer bir etken, öğrencinin kendi ırkı, halkı, kültürü, ülkesi ve anadiline karşı tutumu ile öğreneceği dilin bağlı olduğu halk, ülke ve kültüre karşı tutumuna bağlıdır. Macnamara'ya göre, çocuklarda yabancı kültür aleyhine duygular gelişmediği için yabancı dil çocukluk döneminde daha kolay

öğrenilmektedir. Ancak, ergen ve yetişkinlerde yabancı kültüre karşı duyulan olumlu duyguların, öğrenimini de kolaylaştırabileceğini unutmamak gerekmektedir.

Batı Avrupa ülkelerinin çoğunda yabancı dil öğretimine on bir yaş civarında başlanılmaktadır. On bir, on iki yaşlarında bir çocuğun gözünde bu süreç nasıl bir şeydir? Anadilini edindiği doğal süreçle hangi benzerlikler bulunmaktadır?

Bilindiği gibi, bir okul sınıfı yabancı bir dil öğrenmek için ideal bir ortam değildir. Yabancı dil öğrenimi gerçek ihtiyaçları karşılamak için ve gerçek iletişime dayalı ise, bu ihtiyaçların ve iletişim durumlarının sınıfta bulunduğunu söylemek zordur. Ancak, tüm dünyada yabancı dil öğreniminin çoğunlukla sınıfta gerçekleştiğine bakılırsa, insanda öğrenme kapasitesinin ne kadar esnek olduğu anlaşılabilir.

Bir çocuk ana dilini neden edinir? Bunun en kolay cevabı, anadili edinmesinin tatmin edici, zevkli bir süreç olduğundandır; anadilinin çocuğa çevresindekilerle iletişim kurma ihtiyacına cevap verdiği enderdir. Bu gerçek, yabancı dil öğrenimi için son derece önemlidir. Bu nedenle, özellikle çocuk yaşta ki öğrenciler için öğretmenin çok önemli bir görevi, çocukların isteğini, tabir caiz ise iştahını uyandırmaktır. Motivasyon her öğrenci için önemli, ama çocuk yaşta kiler için daha da önemlidir. Ancak, çocukların bazı avantajları da vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz: Çocuğun iletişim kurmaya yönelik doğal bir isteği bulunmaktadır; yabancı dilin sesleri ve kelimeleriyle oynamak zevkli bir etkinliktir; yeni kelimelerin anlamları ve dilin nasıl işlediğini anlamak bilmece çözer kadar ilginç olabilir.

Bu faktörlere ek olarak, çocuklara yönelik yabancı dil dersleri yetişkinlere yönelik olanlarınkinden daha gerçekçi olma imkânına sahiptir. Şöyle ki, ilkokul yabancı dil derslerinde kullanılan şarkılar, oyunlar, bilmeceler, masallar v.s. çocuğun okul-dışı hayatında da ilgi duyduğu etkinliklerdir. Bunu şöyle de ifade etmek mümkündür: Gerçek dünya ile okuldaki yapay dünya arasında işaret ettiğimiz açıdan büyük bir benzerlik bulunmaktadır. Erişkin ve yetişkin öğrencilerin kullandıkları ders malzemeleri ise kendi hayatları ile ilişkili olmayabilmektedir. Örneğin çocuklar, yabancı dil derslerinde hayatlarının önemli bir ögesi olan etkinliklerle uğraşırken ergin ve yetişkinler, hayatlarında hiç uluslararası bir hava alanında veya dört yıldızlı bir otelde bulunmamış olmalarına rağmen, öyle mekânlarda bulunuyorlarmış gibi davranmak zorunda kalabilmektedirler.

Gördüğümüz gibi, çocukların yetişkinlerinden daha iyi öğrenci olup olmadıkları konusunda bir genellemeye kesin bir şekilde gidilemeyeceğine rağmen, yabancı dil öğretilmesine çocukluk döneminde başlanması için uzmanların işaret ettikleri bazı önemli nedenler bulunmaktadır.

Yabancı dil ne kadar önemliyse, insanın anadili daha da önemlidir. Anadilimiz temel öğrenme aracımızdır; onunla hem dinleyerek, hem okuyarak her türlü bilgi ediniriz. Hayvanların aksine, bilgimizin çoğu kendi deneyim ve gözlemlerimiz sonucu değildir. Aynı zamanda, anadilimizin tek işlevi, bilgi edinme değildir. Sevgi, nefret, kızgınlık, mutluluk gibi duygularımızın çoğunu, kuyruk sallamak veya dış göstermekle değil; hatta ağlayarak, gülerek, öperek, sarılarak, okşayarak veya döverek değil de sözcüklerle ifade ederiz.

Bilgi edinme, bilgi aktarma ve duygu göstermeye ek olarak, anadilimizin önemli bir başka işlevi vardır: Anadilimiz bizi milletimize, vatanımıza ve kültürümüze bağlayan bir unsurdur. Böylece, anadilimizin hem iletişimsel, hem psikolojik, hem simgesel bir işlevi vardır. Aksan (1975)'in dediği gibi, "Toplumun bir üyesi olarak insanın toplumla bütün ilişkileri anadili aracıyla sağlanır; ama insan da ancak anadiliyle bir toplumun parçası olur" (s. 431) Bilinçaltımıza kadar inen, bizi sıkıca saran bu iletişim dizgemizden kopmak ne mümkündür, ne de arzu edilen bir durumdur. Öyle ise, anadilimizi yabancı dil sınıfından sürgüne göndermek isteyenlerin gerekçeleri nelerdir?

Yabancı dil öğretiminin esas amacı her ne kadar bugünkü moda terimiyle "iletişim kurma" ise de, unutulmamalıdır ki öğrencilerimiz zaten iletişim konusunda epey tecrübe sahibidirler. Yabancı dil öğrenen öğrencilerimiz dilsiz birer varlık değillerdir. Her normal insan gibi, iletişim ihtiyaçlarını karşılayan anadilleri vardır. Türkiye'de yaşayan bir Türk'ün esas iletişim aracı Türkçe olduğuna göre yabancı dil dersindeki amacımız, iletişim yeteneği kazandırmak değil, iletişim alanını genişletmek ve öğrencilerimize ek bir iletişim seçeneği sağlamaktır.

Anadilinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına karşı olanların savlarını şöyle özetleyebiliriz:

1. Anadili ve yabancı dil iki ayrı bağımsız dizgedir. Öğrencinin doğal eğilimi bu iki dizgeyi karıştırmak yönündedir. Ses, biçim, sözdizimi düzeyinde kolayca görülen farkların yanında, anlam ve sözvarlığı düzeyinde çok farklı olan iki dizgeyi yabancı dil dersinde kullanmakla, öğrencilerimizi bu iki dizgeyi birbiriyle karıştırmaya teşvik etmiş oluruz.

2. Yabancı dili iyi öğrenmek için, öğrencinin o dilde düşünmeyi öğrenmesi gerekir. Öğrencinin yaptığı yanlışların büyük bir kısmı sesletimde (telâffuzda) olsun, cümle kurmada olsun, anadilinden kaynaklanmaktadır. Öyle ise bunu önlemenin en iyi yolu, yabancı dil ile anadilinin birbirinden ayrı tutulması gerektiği fikrinin öğrencilerin kafalarına iyice yerleştirilmesidir.

3. Türk çocukları, birçok Avrupa ülkesindeki yaşlılarından farklı olarak, sık sık diğer ülkelere gidememektedirler; televizyonu, radyoyu açtıklarında yabancı ülkelerden yayınlanan programları çoğunlukla izleyememektedirler; yabancı ülkelerde yayınlanan çocuk ve gençlere yönelik kitap veya dergi alamamaktadırlar. Günün büyük bir kısmında Türkçenin konuşulduğu bir çevrede bulunmaktadırlar. Çoğu için, yabancı dil işittikleri tek yer yabancı dil sınıfıdır. Durum böyle olunca, yabancı dil dersinde kullanılan her Türkçe sözcük, onları İngilizce'yi işitmekten mahrum bırakmaktadır.

Anadili bilgisinin engelleyici bir öge olarak ele alındığı ve yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlükleri anadili girişimi ve anadili aktarımına bağlayan görüşün yanında, öğrencilerin yaptıkları yanlışların büyük bir kısmının anadili ile ilgisi olmayan aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, kuralların eksik uygulanması ve yanlış kavram geliştirme gibi anadilini öğrenen bir çocuğun da yaptığı normal gelişimsel yanlışlar türünden olduklarını ileri süren bir görüş de mevcuttur (bkz. Kellerman ve Sharwood Smith 1986; Appel-Muysken 1987; Odlin 1989; Dulay ve Burt 1974).

Yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında, bazı dönemlerde anadilinin yabancı dil dersinde öğretim dili olarak

kullanıldığı dikkatimizi çekmektedir. Nasıl ki bazı devirlerde, anadilinin yabancı dil dersinde yasaklanmış olması pedagojik temellere dayandırılmışsa, ana dilinin bir engel, bir köstek olarak değil de kolaylaştırıcı bir unsur olduğu görüşü de pedagojik bir temele dayandırılmıştır. Bu görüşe göre, bir insanın en etkin öğrenme aracının anadili olduğuna göre, o dilin yabancı dil öğreniminde kullanılması çok doğal bir etkinliktir.

Bugün, özellikle Batı'da, yabancı dil öğretimi uzmanları katılıktan uzak, dogmatik olmayan bir tutum içindedirler. Dilin nasıl öğrenildiği konusunda yüzde yüz emin olmadıklarını kabul etmekten çekinmiyorlar. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde "en iyi yöntem"den söz edenlerin sayısı son derece azdır. Yabancı dil öğretiminde iletişimci yaklaşımın en övgüye değer yönlerinden biri, esnekliğe açık olmasıdır. Eklektik, seçmeci yaklaşımın ilkesi ise yararları kanıtlanmış olan her yol geçerlidir. Bu çerçevede, Türkçe'nin yabancı dil dersinde kullanımının olası yararlarından söz ederken Türkçe'nin her yerde, her zaman, her öğrenci grubu için mutlaka kullanılması gerektiği yönünde bir iddiamız yoktur.

Son zamanlarda anadilinin yabancı dil öğretimindeki yararları üzerinde duran uzmanlarda sayıca bir artış görülmüştür. Özellikle Almanya'da (bkz. Appel 1992) ve Avustralya'da (bkz. Shamash 1990) yaygınlık kazanan fikirlere Amerika ve İngiltere'deki meslekî dergilerde de yer verilmektedir (bkz. Collingham 1988; Hopkins 1989; Atkinson 1987; Lewis 1993; Phillipson 1992).

Türkiye'de Başkan (1969) ve Sebüktekin (1981) gibi uzmanlar anadilinin yararları üzerinde yıllar önce durmuşlardır. Başkan'a göre "yabancı dil dilin hem kendisi, hem de ak-

tarmak istediği bilgi ayrı-ayrı birer düğüm olduklarından, öğrencinin sadece dilin üstüne eğilebilmesi için, bu düğümlerden bilgiye ait olanının 'çözük' olarak verilmesi, öğrenciyi rahatlatacaktır. Bu yüzden de, öğrenci anadili Türkçede kavradığı bilginin ve anlamın, bu kere yabancı dilde nasıl anlatılmış olduğunu öğrenme fırsatı bulacaktır" (s. 70). Sebüktekin ise "Türkçenin açıklayıcı ve zaman kazandırıcı işlevlerinden" söz ederek "... yabancı dilin ve dil ötesi bildirişim yollarının tümüyle denenip yine de yetersiz kaldıkları durumlarda Türkçeye kısa bir süre için başvurmanın hiçbir sakıncısı yoktur" demektedir (s. 74). Sebüktekin, "öğrencinin her yeni deneyimini daha önceki deneyimlerinin bağlamı içinde değerlendirdiği kabul edilirse, yabancı dili de anadili açısından değerlendirmesi doğaldır. Öyle ise, anadili bir yana itme olanağı bulunmadığına göre onu görmezlikten gelme yerine yabancı dil öğretiminde ondan nasıl yararlanılabileceği hesaplanmalıdır" dedikten sonra, şöyle devam eder: "Öğrenci, yabancı dil öğrenimi sırasında zihinsel güçlerini işletirken ister istemez anadile başvuracak, onunla yabancı dil arasında karşılaştırmalar yapacaktır. Bu bilişsel sürecin ürünü olarak ortaya çıkabilecek sorular açıkça sorulmalı ve öğretmen tarafından doyurucu bir biçimde yanıtlanmalıdır. Ayrıca, öğrencinin özel ilgileri ve gereksinimleri doğrultusundaki sorularını Türkçe olarak sormaları doğal karşılanmalıdır (s. 74).

Danchev (1982) ve Atkinson (1987) da anadilinin kullanımını hem doğal hem öğrencilerin tercih ettikleri bir dil öğrenme süreci olduğuna göre, öğretmenlerin bu süreçten faydalanmaları gerektiğine işaret etmektedirler. Harbord (1992), anadilinin kullanımını öğrencilere fırsat tanıdığı için in-

sancıl bir yaklaşım olduğunu belirttikten sonra, anadilinin kullanılmasının en çok ifade edilen gerekçesinin zaman kazanma yönünde olduğuna işaret eder.

Zaman kazanma ne kadar önemli olursa olsun, anadilinin kullanılması için yeterli bir gerekçe değildir. Anadil kullanmakla öğrencilerin bilinçsiz olarak yaptıkları çeviriler, sözcük düzeyinden kurtarılarak, işlevsel düzeye getirilebilir. Anadili ile yabancı dil arasındaki kaçınılmaz etkileşimi bilinçli bir şekilde işlemek öğrencilerin düşünme süreçlerine nitelik ve esnek kazandırabilir.

Anadilinin kullanımının bir başka yararı da Finocchiaro (1982), Saville-Troike (1976) ve Auerbach (1992) tarafından belirtilmiştir. Bu da öğrencinin kendi dilinden gurur duyması ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunmasıdır. Bu nedenle, bazı uzmanlar (Rampton, Atkinson, Medgyes, Saville-Troike gibi) yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenlerinin ancak öğrencilerin anadilini bilen adaylar arasından seçilmesi gerektiğini iddia etmektedirler.

Yabancı dillerin -özellikle İngilizcenin- hayatımızın her yönüne girdiği bu günlerde, öğrenci kendi dilini ikinci sınıf, yetersiz bir iletişim aracı olarak görebilir. Anadili makul dozlarda kullanmakla öğrencilerin kendi diline, kültürüne ve benliklerine değer verip olası aşağılık duygularından kurtulmalarına yardımcı olunabilir. Son olarak, anadili bilinçli bir şekilde kullanıldığında yabancı dil dersinin, Türk öğrencilerin Türkçe dil bilincinin gelişmesine katkıda bulunabileceği düşünülmelidir. Derste iki dilin kullanılmasıyla öğrencilerin dikkatleri bir dilin diğeri ile örtüşen ve çakışan noktalarına çekilecektir, kendi dillerinin ifade biçimleri daha açık bir şekilde gösterilebile-

cektir. Goethe'nin dediği gibi, "yabancı bir dil bilmeyen, kendi dilini bilemez."

Yabancı dil dersinde Türkçe'ye yer verilmesi, "ya hep, ya hiç" türünden bir yaklaşımla olmaması gerekir. Ancak, bu yolla hem yabancı dil öğrenilmesine, hem de anadildeki bilgilerin pekiştirilmesine, hatta genişletilmesine katkıda bulunulabilir. Türkiye'nin her ne kadar yabancı diller bilen bireylere ihtiyacı var ise de, anadilini yetkin bir şekilde kullanabilenlere daha büyük bir ihtiyacı vardır. Eğiticiler olarak, konumuz ne olursa olsun, önemli görevlerimizden biri öğrencilerimizi düşünen, eleştiren ve düşüncelerini ifade edebilen bireyler olarak yetiştirmektir. Yabancı dil öğretirken öğrencilerimizin anadili bilinci, duyarlılığı ve kullanma becerisini de geliştirebilirsek yararı tartışılmaz olan bir işi başarmış olacağız.

KAYNAKÇA

Aksan, D. "Anadili." *Türk Dili* 285 (1975), 422-434.

Appel, J. "Survey Review: A Cross-Cultural Perspective - German Books on EFL Methodology." *ELT Journal* 46/3 (1992), 303-312.

Appel, R. ve P. Muysken. *Language Contact and Bilingualism*. Londra: Edward Arnold, 1987.

Atkinson, D. "The Mother-Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?" *ELT Journal* 41/4 (1987).

Auerbach, E. R. "Reexamining English Only in the ESL Classroom." *TESOL Quarterly* 27/1 (1993), 9-32.

Ausubul, D. A. "Adults vs. Children in Second Language Learning: Psychological Considerations." *Modern Language Journal* 48 (1964), 420-424.

- Başkan, Ö. **Yabancı-Dil Öğretimi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1969.
- Brown, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987.
- Collingham, M. "Making Use of Student's Linguistic Resources." S. Nicholls ve E. Hoadley-Maidment (haz.) **Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults**, 81-85, 1Londra: Edward Arnold, 1988.
- Cummins, J. "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education." **TESOL Quarterly** 14 (1980), 175-187.
- Danchev, A. "Transfer and Translation." **Finnlance** 2 (1982), 39-61.
- Dulay, H. C. ve M. K. Burt. "You Can't Learn Without Goofing." J. C. Richards (haz.) **Error Analysis**, Harlow, Longman, 1974.
- Flege, J. E. "The Phonological Basis of Foreign Accent." **TESOL Quarterly** 15 (1981), 443-455.
- Guiora, A. Z., R. C. Brannon ve C. Y. Dull. "Empahty and Second Language Learning." **Language Learning** 22 (1972), 11-130.
- Harbord, J. "The Use of the Mother Tongue in the Classroom." **ELT Journal** 46/4 (1992), 350-355.
- Harrison, B. **English as a Second and Foreign Language**. Londa: Edward Arnold, 1973.
- Hopkins, S. "Use of Mothed Tongue in the Teaching of English as a Second Language to Adults." **Language Issues** 2 (1989), 18-24.
- Kellermann, E. ve M. Sharwood Smith. **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon, 1986.
- Lambert, W. E. **Language, Psychology, and Culture**. Stanford: Stanford University Press, 1972.
- Lennenberg, E. **The Biological Foundations of Language**. New York: John Wiley and Sons, 1967.
- Lewis, M. **The Lexical Approach**. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

- Macnamara, J. "Comparison Between First and Second Language Learning." **Working Papers on Bilingualism** 7 (1975), 71-94.
- Medgyes, P. "Native or Non-Native: Who's Worth More?" **ELT Journal** 46/4 (1992), 340-349.
- Odlin, T. **Language Transfer**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Phillipson, R. "ELT: The Native Speaker's Burden?" **Elt Journal** 46/1 (1992), 12-18.
- Rampton, M. B. H. "Displacing the 'Native Speaker': Expertise, Affiliation, and Inheritance." **ELT Journal** 44/2 (1990), 97-101.
- Saville-Troike, M. **Foundations for Teaching English as a Second Language**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1976.
- Sebüktekin, H. **Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil izlenceleri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 1981.
- Shamash, Y. "Learning in Translation: beyond Experience in ESL." **Voices** 2/2 (1990), 71-75.
- Urgese, T. "L1 as a Useful Tool in Teaching Foreign Languages." **The English Teaching Forum** 25/3 (1987), 39-40.
- Walsh, T. M. ve K. C. Diller. "Neurolinguistic Considerations on the Optimum Age for Second Language Learning." K. C. Diller (haz.), **Individual Differences in Language Learning Aptitude**. Rowley: Newbury House, 1981.

TARTIŞMA

BAŞKAN — Efendim, sayın konuşmacıya teşekkür ediyorum. Keşke mümkün olsa da bunun devamını dinleyebilirsek, ama onlar basılı olarak elimize geçecek.

Cihat AKÇAKAYALIOĞLU — Efendim, ewela konu dışı bir ifadede bulunmak istiyorum. Şu toplantıda hep genç üyelerimizi görmüş olmaktan büyük bir sevinç ve övünç duyduğumu anlatmak istiyorum. Bir zamanlar, bu topluluk içerisinde benim yaşımda -benim yaşım 77, 33 yıllık da dernek üyesiyim-, üyelerimiz oldukça fazla idi, bu niçin azalmıştır? Lütfen derneğimiz bunun çaresini bulsun ve eski üyelerimiz de koşu koşu gelsinler.

Şimdi konuya geçiyorum. Efendim, "anadil" terimine karşıyım. Atatürk'ün bir ifadesi vardır. "Millî dil ile millî duygu arasında yakın bir bağlantı ve etkileşim vardır". "Anadil" kelimesi ve kavramını özellikle dikkatinize arz ediyorum. Zamanımızın siyasal ve toplumsal koşulları altında birtakım yanlış yollara doğru sürükleyen bir terimdir bu.

Bizim dilimiz, millîdir. Bir insan Fransızca düşünürse Fransız gibi hareket eder ve düşünür, Türkçe düşünürse, Türk gibi hareket eder ve düşünür. Yanılabilirim, sizin gibi aydın insanlar doğruyu da eğriyi de, saçmayı da lütfen dinlerler.

İkinci bir nokta, Sayın Doçent konuşmacımız ile Sayın Başkanımıza şükranlarımı arz ediyorum, kendilerinden çok yararlandım; ama, ben gençliğimden beri bu konuyla uğraşan bir adamım. Bir noktaya değindiler, dediler ki, diyorlar ki, Türkçe çağımızın ihtiyaçlarına uygun bir içeriğe sahip değildir. Hayır efendim. Lütfen emredin, ben size...

BAŞKAN — Bir yanlış anlama mı oldu acaba? Sayın Konuşmacı böyle bir şey söylemediler efendim, kendileri de bana itiraz ettiler.

Cihat AKÇAKAYALIOĞLU (Devamla) — Müsaade buyurun. İstedığınız kelimenin karşılığını Türkçede bulayım, ewelâ buna karşıyım. Türkçe zengin ve geniş bir dildir. Bir hatamız var, biz dilimizi bilmiyoruz. Okullarımızda "anadil" kavramıyla hareket etmenin doğru olmadığını, "millî dil" kavramıyla hareket etmek gerektiğini tekrar vurguluyorum. Bugünkü ulusal ve toplumsal koşullar içerisinde "anadil" kavramı Türkiye'yi bölünmeye doğru götürüyor. Bunu bir düşünmek zorundayız. Bilimsel olarak, siyasal olarak düşünmek zorundayız. Bunu özellikle vurgulamak istiyorum. Kabul ve tevessül buyurulursa daha başka maruzatımı son oturumda sunacağım. O oturumun başkanı lütuf buyururlarsa... Özür dilerim, saygılar sunarım efendim.

BAŞKAN — Teşekkür ederim efendim.

Buyurun efendim.

Joshua BEAR — Söylenilenlerin hiçbir temeli olmadığını söyleyeyim.

BAŞKAN — Son derece yanlış olduğunu Sayın Konuşmacı vurguladı.

Efendim, başka herhangi bir soru var mı? Lütfen sorularınız anadil ve yabancı dil öğretimi konusuna inhisar etsin, onun dışındaki konuları görüşme isteğimiz varsa, elbette saygımız var, yalnız süre itibarile çok kısıtlıyız.

Buyurun efendim.

Kemal KOÇAK — Sayın konuşmacıya teşekkür ediyorum. Dünkü ve bugünkü oturumlarda Millî Eğitim Bakanlığı'na özellikle Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na, yöneltilen birkaç sorunun cevabını vermek istiyorum. Çünkü öğlenden sonraki oturumun zamanı sınırlı, ayrılan zamanı isabetli kullanmak gerekir. Öncelikle Sayın Konuşmacıya bir soru yöneltmek istiyorum. İlköğretim okullarının altıncı ve sekizinci sınıflarında Türkçe ve yabancı dil derslerindeki başarısızlıkların sebepleri nelerdir? Sizce neler olabilir?

Bir konuyu da önemle ifade etmeliyim. Yaptığımız toplantı "İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI" toplantısıdır. İlköğretim okulları, diğer illerimize göre Ankara'da çok sayıda bulunmaktadır. Üniversite, fakülte ve yüksek okulların yakınlarında en az bir ilköğretim okulunda eğitim-öğretim yapılmaktadır. Toplantıya katılan bilim adamı, araştırmacı-yazar, daha önce Talim ve Terbiye Kurulu Üyeliği, Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkez teşkilâtında yöneticilik yapanlardan şu anda burada bulunan değerli şahsiyetlerden ilgi ve ihtiyaç duyanların, Ankara'daki ilköğretim okullarından herhangi birine giderek "alan araştırması" yapması beklenirdi. Araştırma ile ilköğretim okullarının eğitim-öğretim, öğrenci ve personel işleri ile bütçe, donatım, bina ve tesislerinin durumu objektif olarak tespit edilebilirdi. Bu okullarda, türkçe öğretimi 60-90 kişilik sınıflarda nasıl yapılıyor? Eğitim ortamı-öğrenme ortamı programın uygulanmasına ne derecede uygunluk göstermektedir? Neler yapılabilir? Sorunlar nelerdir? Bu sorunlar neden, nereden ve kimden kaynaklanmaktadır? Bunlar nasıl çözülebilir? Bu ve benzeri soruların cevapları gerçeğe uygun veya yakın verilebilirdi." Alan araştırması"nın sağlayacağı katkı, % 1-2 oranlarında bile olsa, eğitimi etkileyen ve

eğitimden etkilenenlerin g6r6ş, d6ş6nce fikirlerini yansıtacağından daha faydalı olacaktır. Bu durumda toplantıya katılanlar - hangi konumda olursa olsun - etkilendikleri ve etkiledikleri 6l6de şahs6 fikir, d6ş6nce ve kanaatlerini ortaya koymaktan ileriye gidemeyeceklerdir. B6yle olmasına rağmen bu toplantının yine de faydalı olacağına inanıyorum. Bu arada, toplantının d6zenlenmesinde emeği ge6enlere de ayrıca teşekkür ederim. Konuşmacıdan, soruma bu 6er6evede cevap vermesini bekliyorum.

Mill6 Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na y6neltilen soruların cevapları olur arzusuyla a6ıklama yapıyorum. TEGEM, 1988 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı b6nyesinde kurulmuş, il ve il6e boyutlarında teşkilatlanmıştır. Mill6 Eğitim Bakanlığı'nın "Teşkilat ve G6revleri Hakkında Kanun" y6r6rl6đe konulduktan sonra, bu birim g6revini Eğitimi Araştıрма ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı b6nyesinde y6r6tmektedir. TEGEM, T6rk6e eğitimi ile ilgili 2.000'e yakın raporu değerlendirmiştir. Bu raporlar il ve il6elerden gelmiştir. Şu anda ilköğretim kurumlarında okutulan T6rk6e Ders kitapları, TEGEM tarafından hazırlanmış ve Mill6 Eğitim Bakanlığı'nın Ders Kitapları Dizisi'nde yayımlanmıştır.

İlk6đretim kurumlarında okutulan T6rk6e Ders kitapları hakkında konuşmak, değerlendirmeye y6nelik bilimsel araştıрма yapılmadığından şahs6 olmaktan 6teye gidemez, Kaldı ki, "ders kitaplarında aranacak nitelikler" hen6z emekleme safhasındadır. Ders kitaplarının Şekil ve muhteva y6n6nden yanlış-doğru, yeterli-yetersiz, olur-olmaz gibi yargılarla nitelendirilmesi s6bjektif bir değerlendirme kapsamına girer. Bug6ne kadar 6zel sekt6rce, ders kitaplarının gelişme,

değişme ve yenilenmesine ne derecede katkıda bulunduğu da cevaplandırılması gereken bir konudur.

Sözlük ve imlâ komisyonlarının çalışmalarının sonuçlanmadığından bahsedildi. Eğitimden etkilenen ve eğitimi etkileyenlerin, eğitim hareketlerini takip etmeleri gerekir. Bilgi çağında Ankara'da bulunmak bir nimettir. Komisyon çalışmaları 1985'ten beri devam etmektedir. Lügat Hazırlama Komisyonu çalışmalarını bitirmek üzeredir.

Saygıdeğer Hocam Mustafa Firengiz Bey, Türkçe dersinin programının bile olmadığını ifade ettiler. Hocamın bu ifadesine katılmak mümkün değildir. Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edilen eğitim-öğretim programları Tebliğler Dergisi'nde yayımlanır. Kitap halinde basım ve dağıtımı yapılır (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 26.10.1981; 2098, Temel Eğitim Programı, 1 - Türkçe Eğitimi 2 - Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, M. E. Basımevi, İstanbul, 1982). Öğretmen, yönetici ve deneticilerce Tebliğler Dergisi gerektiği gibi okunmuyor, okudum diye imzalanıyor demek istiyorlarsa, kısmen de olsa dedikleri doğrudur. Bu durum yönetimin iş ve işleyişle ilgilidir. Yayımla ve dağıtımdan kaynaklanan sorunların çözümünü başka boyutlarda değerlendirmek gerektiği kanaatindeyim.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Ben teşekkür ederim.

Joshua BEAR — Soru, doğru anladıysam "altıncı, yedinci ve sekizinci" sınıflarda Türkçe ve yabancı dil derslerindeki başarısızlığın sebepleri nelerdir?" Türkçe öğrenimi alanım olmadığı için o konuya pek girmek istemiyorum. Bence, ya-

bancı dil derslerindeki başarısızlığın sebepleri çoktur, ancak zaman açısından çok genel bir cevap vermek zorundayım. Türkiye'yi tümüyle düşünürsek altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardaki öğrencilerin hiç yabancı dile günlük hayatlarında ihtiyaçları yoktur, çocuklar bunun farkındadırlar. Hiç ihtiyacı olmayan bir kişiden, bir yabancı dil öğrenmesini beklemek yanlıştır. İnsanın bir şeye ihtiyacı varsa onu öğrenir. Belki büyük şehirlerde, özellikle bazı okullarda öğrencilerin gerçek ihtiyacı olabilir; öğrencilerin kendi istekleri, gereksinimleri olmaması mutlaka bu konuda öğrenme sürecini etkiliyor.

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Ben teşekkür ederim.

Efendim, öğleden sonraki programımızda herhangi bir saat değişikliği yapmıyoruz, onun için saat 14.00'de tekrar teşrifinizi bekliyoruz.

Tekrar çok teşekkür ederim.(Alkışlar)

VIII. OTURUM

Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Panel Üyeleri

- **Osman BOLULU**
(ABECE Dergisi Yazı İşleri Müdürü)
- **Kemal KOÇAK**
(MEB Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi)
- **Emin ÖZDEMİR**
(A.Ü. İletişim Fakültesi Öğretim Görevlisi)
- **Osman Nuri POYRAZOĞLU**
(Emekli Öğretmen)
- **Nuran TİN**
(TED Ankara Koleji Vakfı İlk Kısım Öğretmeni)
- **Doç. Dr. Alemdar YALÇIN**
(Gazi Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)
- **Oturum Başkanı:** Prof. Dr. Özcan DEMIREL

A. PANEL ÜYELERİNİN KONUŞMALARI

BAŞKAN — Efendim, saygılar sunarak toplantımızın son oturumu olan paneli açıyorum. Hepiniz hoşgeldiniz.

[Panele katılan panelistler tanıtıldı]

Az önce panelist arkadaşlarla bir görüşme yaptık. Panelimiz iki tur şeklinde olacak, bu iki turda da herkes olaya kendi açılarından bakıp, sorunu irdelemeye ve belirlenen sorunlara çözüm yolları bulmaya çalışacaklar.

Emin Özdemir hocamız Türkçe ders kitaplarının nitelikleri, varsa sorunları ve öneriler üzerinde duracak; Sayın Kemal Koçak Bey, Türkçe öğretim programları, özellikle mevcut Türkçe öğretim programlarının bugünkü yapısı, karşılaşılan güçlükler ve ileride ne tür düzenlemeler, iyileştirmeler yapılacak bu konuda bize bilgi verecek. Sayın Alemdar Yalçın, Türkçe öğretimindeki yöntem ve teknik konusunu irdeleyecek. Nuran Tin Hanım, sınıf içi uygulamalardan söz edecek, özellikle sınıf öğretmeni olarak, yıllarını veren uygulamacı bir kişi olarak uygulamada ne tür sorunlarla karşılaşılıyor, bazı sorunların belirlenmesi ve daha sonra da çözüm yolları üzerinde duracak. Sayın Poyrazoğlu Bey de anadil öğretimi ve Türkçe öğretiminin ölçme ve değerlendirilmesi konusunu irdelemeye çalışacak. Son olarak da Osman Bolulu Bey Türkçe öğretimi uygulamaları konusunu irdeleyecek.

Ben bu doğrultuda ilk sözü Sayın Emin Özdemir Bey'e vermek istiyorum, kendileri Türkçe öğretimine büyük emeği geçmiş, Türkçe konusunda özgün çalışmaları olan bir hocamız. Bu arada ilköğretim kavramı üzerinde de bir iki kelime

söylemek istiyorum. Biz hep ilköğretim dedik; ilköğretim, esasında sekiz yıllık temel eğitimi kapsayan bir kavram, daha çok ilkokul gibi algılanıyorsa da ilköğretim sözcüğünü tercih ediyoruz. Ortaöğretim üç yıllık bir süreyi kapsıyor. İlköğretimin ikinci kademesi orta 1, 2, 3 ortaokulu kapsamakta ve sorunları farklıymış gibi görünmektedir. Birinde sınıf öğretmeni, diğerinde dal öğretmeni, Türkçe öğretmeni olarak Türkçe dersleri vermekte. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar farklı olmaktadır. Çünkü bu öğretmenler, bir yerde toplu ders öğretmeni gibi oluyor. Bu bağlamda baktığımız zaman sınıf öğretmeni, dal öğretmeni ayrımı içerisinde ilköğretimde Türkçe öğretiminin de belli bir ikilem içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Ders kitapları ilkokullarda daha çok Millî Eğitim Bakanlığı'nın önerdiği, bastırıldığı, yayınladığı kitaplar olmakla beraber, ortaokula geldiği zaman seçimli olabiliyor. Değişik kişilerin yazdığı kitaplar gündeme gelebiliyor. Bunun gibi sorunlara fazla girmeden sözü sayın Özdemir'e bırakıyorum. Buyurun Sayın Hocam.

Emin ÖZDEMİR — Teşekkür ederim. Sayın Başkan, değerli dinleyenler; hepinizin bildiği gibi Türkçe öğretimi dört ana etkinliği içerir: Dinleme, okuma, konuşma ve yazma; ama yine hepinizin bildiği gibi bu etkinlikler birbirinden tümüyle bağımsız değildir. Aralarında yatay ve dikey geçişimler, etkileşimler vardır. İşte nasıl Türkçe eğitimini ya da Türkçe öğretimini oluşturan etkinlikler arasında böyle dikey ve yatay geçişler, etkileşimler söz konusuysa Türkçe öğretimini oluşturan sorunlar arasında da çok sıkı etkileşimler vardır. Dahası şöyle denilebilir: Türkçe öğretiminde bir sorun, bir başka sorunun nedeni ya da sonucudur. Sözelimi şimdi ben burada Türkçe kitapları, eski deyişle ilkokullarda,

ortaokullarda, bugünkü deyişle ilköğretim okullarında okutulan Türkçe kitaplarının fiziksel, içeriksel, yöntemsel özellikleri üzerinde duracağım; ama özellikle altını çizmek isterim ki, benim burada sayıp dökeceğim sorunlar yalnızca kitaplara özgü değildir. Örneğin bir boyutu öğretim izlencesiyle ilgilidir. Çünkü bildiğiniz gibi her kitap, öğretim izlencelerinde saptanan özel amaçların öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi beceri ve davranışların bir yansımasıdır. O amaçla oluşturulmuş bir üründür, o amaçla oluşturulmuş bir yapıdır, yaratıdır diyeyim. Öyleyse izlenceyle çok sıkı bir ilişkisi var. Tıpkı bunun gibi, bu kitaplar için yazılan metinler ya da seçilen metinlerin işlenmesi Türkçe öğretiminde saptanacak yöntemle çok sıkı sıkıya ilgilidir. Çünkü metin nasıl alınacaktır, nasıl yorumlanacaktır? Söz düzeyinde, düşünce düzeyinde, dil düzeyinde. Öyleyse yöntemle çok sıkı sıkıya bir ilişkisi vardır. Bu kitaplar ne denli iyi hazırlanmış olursa olsun amacına ulaşması onu kullanacak ele bağıdır, öyleyse öğretmen yetiştirilmesiyle sıkı sıkıya ilgilidir. Bu kitaplar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, hangi ortamda kullanılacağına bağıdır. 25 kişilik sınıfta bu kitabın amacına ulaşma şansı ve olanağı farklıdır, aynı kitabın 75-80 kişilik sınıflarda kullanımının durumları birbirinden çok farklıdır.

İşte bu genel çerçeveyi çizdikten sonra konuma geliyorum. Yadsınmaz bir gerçektir ki, bugün dünyada eğitim teknolojisinde çok hızlı gelişmeler vardır. Öylesine hızlı gelişmeler vardır ki, öğretim izlencelerini ve ders kitaplarını amacına ulaştırmak için birtakım yan araçlar, gereçler hazırlanmakta, kullanıma sunulmaktadır. Hatta bu iş, başlı başına bir endüstri halini almıştır. Nitekim anadili öğretiminde de bu doğrultuda görsel ve işitsel araçlar hazırlanmıştır. Slayt-

lar, kasetler, bantlar, resimler videolar, kısacası görsel ve işitsel araçlar anadili öğretiminin buyruğuna sunulmuştur. Bu bakımdan bu gelişimde ders kitapları da önemli içeriksel ve biçimsel açıdan doku değişikliğine uğramaktadır. Batıda, bir ölçüde bizde de, bakıyorsunuz televizyonun, sinemanın sunduğu olanaklar ders kitaplarında kullanılmaya başlıyor, metinler senaryo tekniğiyle yazılıyor, öğrencinin katılımı ön plana geçiyor. Yani kitap odaklı oluştan çıkıyor, öğrenci odaklı bir anadili öğretimi ön plana geçiyor.

Peki batıdaki durum böyle iken, bizdeki durum nedir? Yani bu gelişime biz de ayak uyduruyor muyuz? Bu gelişimin içinde miyiz, dışında mıyız? Elbette biz de bu gelişimin içindeyiz, bizim de ders kitaplarımızda çok büyük gelişmeler, yenileşmeler, değişimler var; ama hemen söyleyeyim ki bu gelişmeler ve değişimler büyük ölçüde kitapların fiziksel yapısındadır. İçerikte değildir, yöntemde değildir, metin düzeyinde ve metin örgüsünde değildir. Fiziksel yapısındadır dedim. Bakın 1950 yılında ilkokullarda okutulan Türkçe kitaplarının kâğıdı üçüncü hamurdur, bugün bu kâğıt birinci hamura dönüşmüştür. Eski dönemlerde, eski dönem deyince işte 1980 öncesini söz konusu yapıyorum. Bakın genellikle kitaplarda resimler siyah beyazdır, bugün renklidir. Kitapların oylumu, boyutu, kapak düzeni, sayfa düzeni değişmiştir ama söylediğim gibi içerik yönünden böyle bir değişikliğe rastlamıyoruz. Bu arada şunu da ekleyeyim. Bizde kitap öğretmenden de, öğrenciden de öncedir. Çünkü kitap odaklı bir öğretim düzeni içerisindeyiz. Bu yönden özellikle şunu söylemek istiyorum, kitapların üzerinde durma, ayrıntılı bir biçimde değişik boyutlarıyla ele almak, bir boyutuyla az önce söylediğim sorunlara da gönderme yapmamı gerekli kılar.

Nedir bizdeki bugün okutulmakta olan, yani ilkokullarda ve ortaokullarda okutulmakta olan kitapların içeriksel açıdan sorunları? Bir defa bu sorunların başında bu dersin doğası, yapısı yanlış algılanmıştır. Bu yanlış algılanma dün vardı, bu yanlış algılama bugün de var. Nedir? Ders bir bilgi dersi gibi algılanmakta, oysa Türkçe dersi hepimizin bildiği bir gerçektir ki, bir bilgi dersi değil, bir beceri, bir alışkanlık dersidir. Bir bilgi dersi değil, güzelduyusal, yani estetik boyutu olan bir sanat dersidir, bir dil dersidir; bizde ise demin de söylediğim gibi bilgi dersi olarak algılanmış, bu doğrultuda metinlerin seçimi yapılmıştır, bu doğrultuda metin yazımına gidilmiştir. Bunun için de bu ders bu ölçünün yanlışlığından ötürü kimliksizleşmiş, melez bir ders niteliğini kazanmıştır.

Abarttım sanılmasın. Bakın her parçanın altında mutlaka bir kıssadan hisse çıkarılacaktır. Diyelim ki şiir mi okuyorsunuz, o şiirde şiirsel tat, dil tadı, ses değeri, Türkçenin güzel kullanılışı önemli değildir. Önemli olan bu öğrenciye nasıl bir öğüt veriyor, nasıl bir ahlâkî değer aşıyor, özellikle buna bu bakımdan bakıyoruz ki Türkçe dersi giderek bir boyutuyla ahlâk dersinin ikiz kardeşi yahut süt kardeşi oluyor. Bir dil dersi, bir okuma dersi, bir beğeni dersi, bir çocuğun duyarlılığını geliştirme dersi olmaktan büyük ölçüde uzaklaşıyor ve duyarlılığını geliştirme dersi olmaktan büyük ölçüde uzaklaşıyor ve böylece amaç çocuğun dil evrenini kurma ve geliştirme, dil bilincini oluşturma yerine az önce de altını çizerek, vurgulayarak belirttiğim gibi birtakım bilgileri aktarma, aşılama dersi oluyor. Şiirler için böyle bu, öyküler için böyle bu, masallar için böyle bu. Oysa bilinen bir gerçektir ki, bugün genelleyerek söylüyorum, hemen birçok ülkede artık anadili öğretimi, dil öğretimi masallar, öyküler, roman par-

çaları, geziler, anı yazıları, kısacası okutulan ürünler özellikle hem ilköğretimde, hem ortaöğretimde çocuğa kurmaca bir dünya sunma, o kurmaca dünya içerisinde yaşantısını ve duyarlılığını zenginleştirmedir; ama bizde demin de söylediğim gibi bu kurmaca dünyayı sunma yerine birtakım bilgileri aktarma temel amaç oluyor. Daha doğrusu çocuğun özellikle aklına seslenme, duyarlılığını bir tarafa atma, ister istemez bu yanlış yaklaşımın sonucu olarak öğretimde ortaya çıkıyor. Ünlü Alman yazarı, romancısı, düşünürü Goethe'nin bir sözünü anımsıyorum burada. Goethe diyor ki "Bir şey ki yalnızca benim aklıma hitap eder, duygularımı bir yana atar, kalbime seslenmez, ben o şeyden tiksiniyorum."

Şimdi bizde metin yazımında olsun, metin seçiminde olsun iki ölçü karıştırılıyor birbirine. Biliyorsunuz çağdaş kitap yazma tekniğinde çocukların yaş düzeyini, ilgi alanını, öğretim amaçlarını ön plana alıyoruz. Biz buna "çocuğa görelilik ilkesi" diyoruz. Oysa Türkiye'de -rahatça söylüyorum bunu, örnekler elimdedir- "çocuğa görelilik ilkesi"yle "çocuk-suluk ilkesi" karıştırılıyor. Çocuğa görelilik değil, çocuksuluk ön plana çıkıyor, çocuğa görelilik eğitseldir, işlenmiştir, amaçlıdır, oysa çocuksuluk ikelliktir. Öylesine ki, eğer anlam çarpıtılırsa, bozulursa, çakıl çukul olursa düzeysiz olursa, estetik dokudan ve şiirsellikten uzaklaşırsa sanılıyor ki çocuğa göre yazılıyor.

Bakın, Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan Türkçe ders kitapları yayımlandığı zaman ben sadece bir okur olarak ve konuya ilgili birisi olarak bu kitaplardan ilk birinci, ikinci, üçüncü sınıf kitaplarına aldım; şöyle bir okudum ilkönce merakla. Bir de gördüm ki, gerçekten metinlerin çoğunda çakıl

çukul bir anlatım var, dayanamadım o gün bunların bir, iki, üçüncü sınıfla ilgili bulduğum yanlışlardan bazılarını şöyle bir kağıda döktüm bir mektupla Millî Eğitim Bakanlığı'na bildirdim; ama üzülerek söyleyeyim, bizim Bakanlıkta böyle bir duyarlılık yoktur, yanıtız kaldı mektubum.

Şimdi, demin söylediklerimi böyle ayrıntılı olarak ifade edemiyorum, süremiz çok sınırlı; bakın hemen bir tümce örnek verip geçeceğim. Çocuk okumayı sökmüştür, okuma sevincini anlatan bir metin yazılmıştır ilkokul birinci sınıfta (sayfa 11). Şöyle geliyor cümle "Sevincimden annemin hemen boynuna atladım" insan sevincinden annesini kucaklar, annesinin boynuna sarılır, ama boynuna atlanmaz; çünkü boynuna atlama bir tehlikenin işaretidir, bir kaçışın, bir saldırının işaretidir. Aynı şey yine birinci sınıfta askerliğin önemi yüceltiliyor, anlatılıyor, deniyor ki "düşmanla gözünü kırpmadan savaşıyorsun". Gözünü kırpmadan insan adam öldürür; ama gözünü kırpmamak deyimi olumsuz bir anlam içerir, korkusuzca, yiğitçe savaşıyor dersin, ama bunu söyleyemezsin. Daha böyle bir yığın yanlışlar, işte bu demin söylediğim ölçütün, yani çocuğa görelilik yerine "çocuksuluk" ölçütünün yansımasıdır.

Biliyorsunuz, çocuğa görelilik ilkesinin gerçekleşmesi çocuğu yaşıyla, diliyle, ilgi alanıyla tanımayı gerektirir; ama bizde bu konuda yapılmış somut araştırmalar yoktur, ne Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda araştırmalar yapmıştır, ne Kültür Bakanlığı bu konuda araştırmalar yapmıştır. Meselâ dün burada, çok ilgimi çekti, bu toplantıda çocukların dil gelişimi incelendi, ama incelenen dil gelişimi daha çok batılı ölçütler içerisinde ve özellikle de okulöncesi bebeklik dönemine aitti.

Dysa böyle bir inceleme diyelim ki 7 yaş çocuğu, 6 yaş çocuğu, 8 yaş çocuğu üzerinde yapılırsa okula başlarken bu çocuğun konuşma dil dağarcığı, dinleme dil dağarcığı bilinir; öğretmen buradan yola çıkarak çocuğun dil dünyasını kurup geliştirebilir, hatta ders kitabı yazarları bu araştırmalardan yola çıkarak, metinleri bu doğrultuda oluşturup geliştirebilirler. Dysa bizde ders kitabı yazarı az önce söylediğim örneklerde olduğu gibi, sadece işte çalاکalem yazar, ne veriyse ortaya çıkar. Şimdi gerçekten Talim Terbiye Kurulu - bütün kurum adları değişmiştir, Talim Terbiye Kurulu kalmış-sanki adıyla bu yaşamın dışında kalmış gibi bu konulara uzanmıyor. Gönderilen kitapları ya öneriyor ya önermiyor, ama bu konuda ışıklandırıcı, yol gösterici çalışmaların dışında kalıyor.

Onun için ders kitaplarında sağlıklı bir beklentiye gitme, yazma açısından, okuma açısından beklediğim bu Türkçede kullanım sıklığı, yani frekansı en yüksek sözcük dizgelerini saptamaya bağlıdır bir ölçüde. Şunu yine söyleyeceğim, Türkçe ders kitaplarında benim gördüğüm ve gözlemlediğim kadarıyla yazılan metinlerde olsun, seçilen metinlerde olsun, sözcük örgüsü açısından Türkçenin kendi öz değerlerine dayandırılmıyor, sorun buradan kaynaklanıyor. Öğrenci için de buradan kaynaklanıyor, öğretmen için de buradan kaynaklanıyor, çocuğun hançeresine uymayan söyleyişte zorluk çektiği sözcükleri söyletemiyor. Siz ne kadar zorlatırsanız zorlatın, bugün "müddeiumumî" sözcüğünü çocuğa ne doğru yazdırabilirsiniz, ne doğru söyletebilirsiniz.

Bu tür toplantılarda hep verdiğim somut örnekler vardır, "muvaşak" sözcüğünü çift v'li, tek f'li, şapkalı, şapkasız, 12

biçimde yazıyorlar, oysa "başarı" sözcüğünü kullanın, böyle bir duruma düşmezsiniz. Ayrıca çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirmek için ders kitaplarının altında verilmiş olan çalışmaları sözcük açısından yaptırma da Türkçe sözcükleri gerektirir. Bugün hep takıyorlar "sözcük"e, "sözcük"ü okullardan içeri sokmuyorlar. Benim "kelime"ye bir düşmanlığım yok; kelimeyi de verirsin, fakat "kelime"yle bir söz çalışması yaptırılmaz; ama sözcük dersin, "söz", "sözlü", "sözel", "sözcü", "sözlükçü", "sözlükçülük", böylece bir anlam salkımı oluşturursun, onun için ta Humbolt'tan beri söylenen bir gerçek vardır; insan bir dilde açık seçik düşünebilir, duyabilir, yazabilir, o da kendi öz dilinde, kendi anadilinde. Unutmayalım ki dil, hem düşüncenin taşıyıcısı, hem yapıcısı, hem yaratıcısıdır. Bu gerçeğin çok iyi bilinmesi gerekir. Bizde bilinmeyen budur.

Şunu bir kez daha izin verirseniz yineleyeceğim, sevginin olmadığı bir yerde hiçbir şeyi yeşertemezsiniz. Her şey sevgiyle başlar. Çocuklara ders kitaplarındaki metinleri sevgiyle okutturamazsınız, öğretmenler eğer bunu sevgiyle okutmazsa yaratıcı olamaz; ama bizim metinler, seçilen ve yazılan metinler söylediğim gibi çocuklara anadillerini sevdirecek, okumayı sevdirecek, kitaplara yönlendirecek nitelikte değil; itici, dışlayıcı biçimdedir. Ders kitaplarında metinlerin altına konulan soruların üç boyutlu olması gerekir. En azından yaratıcı, araştırmacı, eleştirici; oysa bu sorulara baktığınız zaman daha çok dondurucu niteliktedir.

Bir şeyi daha bir tümceyle bağlamak istiyorum; çünkü süre yetmedi, yazılan metinlerin, seçilen metinlerin sonunda da hiçbir belirli yöntem söz konusu değildir bizde. Hangi

yönteme göre bunları oluştuyorsunuz? İzleksel, yani tematik yönteme göre mi, türsel yönteme göre mi, yoksa dilin işlevine göre mi? Öğleden önce bir soruya değinirken söylemiştim, bunları göremezsiniz, bizde olsa olsa bir tek yöntem var o da karmaşık ve karışık yöntem. Bu karmaşık ve karışık yöntemden ötürüdür ki bizim öğrencilerimiz üniversiteye gelir, anadili duyarlılığından, anadili bilincinden uzak demeyeyim ama konuşamaz, düşünemez. Bir toplulukta söz alıp konuşamaz, susar; oysa biz, susan değil konuşan, düşünen, eleştiren, yargılayan kuşaklar istiyoruz, bunun da yolu sağlam ve sağlıklı bir Türkçe öğretiminden ve bunun araçlarından geçer.

Saygılarımla [Alkışlar].

BAŞKAN — Çok teşekkür ederiz Sayın Özdemir.

Gerçekten siz de konuyu ele alırken yöntem ile içerik arasında bir bağlantı kurdunuz, amaçlarla da bir bağlantı olmasını belirlediniz. Bu bağlantılar kurulduğu zaman program geliştirmenin temel öğeleri gündeme geliyor. Millî Eğitim Bakanlığı'nda genelde kitapların önce yazıldığı, programların daha sonra hazırlandığı söyleniyor. Umuyorum Türkçe dersi için bunlar yapılmamıştır, önce program hazırlanmıştır, daha sonra bu programa uygun kitap hazırlanmıştır diye düşünüyoruz. Yani amaç-içerik ilişkisinin kurulması için önce ortaya Türkçe öğretim programlarının çıkması, bu programlara uygun ders kitaplarının hazırlanması gerekir düşüncesiyle şunu sormak istiyorum: Acaba 1968'de ilkokul programından sonra 1981'de çıkan ilkokul programında durum böyle mi, önce program çıktı sonra kitaplar mı yayınlandı, yoksa önce kitaplar hazırlandı sonra

ona uygun program mı hazırlandı? Şu andaki öğretim programının uygulanmasına ilişkin düşüncelerle sizin de belirttiğiniz kimi eleştirilere yanıt bulabilmek amacıyla sayın Koçak'ın fikirlerini almak üzere ben sözü Kemal Bey'e bırakıyorum.

Buyrun efendim.

Kemal KOÇAK — Sayın Başkan, değerli misafirler, hepimizi saygıyla selâmlıyorum. Türkçe Eğitim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara geçmeden önce eğitim programı ile öğretim programı kavramlarını açıklamak istiyorum.

Eğitim Programı

"Eğitimde meydana gelen yeniliklerin ve yapılan araştırmaların sonuçları programlar yoluyla okullara ulaştırılır. Programlar varılacak hedefleri, bu hedeflere varabilmek için seçilecek ve belli prensiplere göre organize edilecek muhtevayı, uygulanan metodu destekleyecek araç, kitap ve teçhizatı ve hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığını belirten değerlendirme kriterlerini kapsamı içine alırlar" (Hıfzı DOĞAN, Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi, MEB Basımevi, İstanbul, 1972, s. B3).

"Eğitim programları o toplumun kültürünü etkileyen yazılı normlardan, kültürel değişimlerden haberli bir şekilde muhtabakatlar dizisini bir taraftan oluşturmaya, bir taraftan zenginleştirmeye, diğer taraftan da yeni nesillere aktarmaya çalışan hedefler manzumesidir" (Sâdik Kemal TURAL, G.Ü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadili Öğretim Metodları ve Dersi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları, 1990-1991).

"Toplumsal dinamizm eğitim programlarının dinamik olmasını gerektirmektedir. Eğitim programlarının dinamizmini objektif süreçlere yöneltmek suretiyle insan gücünü toplum isteklerine uygun nitelikte yetiştirmek mümkün olacaktır. Eğitim programları, yalnızca okulda düzenli çalışmayı değil, fakat aynı zamanda toplumda yaşama ve öğrenme şartlarını geliştirmeyi amaç edinir. Bu sebeple, eğitim programları, bir taraftan toplumun problemleri ve ihtiyaçları, diğer taraftan da yeni nesillere aktarmaya çalışan hedefler manzumesidir." (Sâdık Kemal TURAL, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadili Öğretim Metodları Dersi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları, 1990-1991).

"Toplumsal dinamizm eğitim programlarının dinamik olmasını gerektirmektedir. Eğitim programlarının dinamizmini objektif süreçlere yöneltmek suretiyle insan gücünü toplum isteklerine uygun nitelikte yetiştirmek mümkün olacaktır. Eğitim programları, yalnızca okulda düzenli çalışmayı değil, fakat aynı zamanda toplumda yaşama ve öğrenme şartlarını geliştirmeyi amaç edinir. Bu sebeple, eğitim programları, bir taraftan toplumun problemleri ve ihtiyaçları, diğer taraftan da çocukların ve gençlerin problemleri, ilgileri, gelişim özellikleri ve ihtiyaçları esas alınarak geliştirilmelidir" (Fatma Varış, Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler, A.Ü. Eğt. Fak. Yay. Ankara, 1978, s. 131-132).

Öğretim Programı

Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde "öğretim programı" şöyle tanımlanmaktadır: 1. Bir okulu bitirmek ya da bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan program. 2. Öğretilmesi istenilen ders ya da konuların amaçlar, yönergeler ve ders gereçleri ile birlikte sıralı olarak düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan kılavuz. 3. Öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğrenim yaşantılarının tümünü içine alan program" (Ferhan Oğuzkan, Eğitim Terimleri Sözlüğü, TDK Yay. A.Ü. Basımevi, Ankara, 1981, s. 120).

"Öğrenci davranışında istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturmak amacıyla ayrıntılı olarak yapılan planlamaya öğretim programı denir. Öğretim programı, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı olarak tanımlanabilir" (Halil Tekin, Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi, Ankara, 1980, s. 5).

"Öğretim programlarının felsefi, toplumsal ve psikolojik temelleri vardır. Öğretim programının amaçları saptanırken öğrencinin kendisi, çevresi, bilim ve teknik alandaki gelişmeler, büyük bilim adamlarının görüşleri dikkate alınır" (OECD Raporu, Okul Programları ve Reformu ve Eğitimin Geliştirilmesi, Ankara, 1967, s. 44-45).

Program; ne (sosyal çevre ve konu alanı), niçin (eğitim felsefesi), nasıl ve ne zaman (eğitim psikolojisi), kim (bireyin ken-

disi), ne ile (maddî imkanlar, araç-gereç, okul bina ve tesisleri) sorularının meydana getirdiği temeller üzerine kurulur.

Programın uygulanabilirliği, programı meydana getiren temellerin açık, anlaşılabilirlik, gerçekleşme derecesi ile orantılıdır. Program geliştirme, sürekli izleme ve değerlendirme ile gerçekleştirilebilir (Kemal Koçak, "İlköğretimde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar", Çağdaş Eğitim, Sayı: 188, s. 13-18).

Sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğü anlayışı ile bugüne kadar aşağıdaki programlar hazırlanmış, denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. Türkçe Eğitim Programı, Matematik Programı, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programı, İş Eğitimi Programı, Fen Bilgisi Programı, Resim-İş Programı. Bunlardan ilki "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı"dır. "Temel Eğitim" ifadesi, 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına bağlı olarak 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda "İlköğretim" olarak değiştirilmiştir.

Türkçe Eğitim Programı

1981'den beri uygulanmakta olan Türkçe Eğitim Programı incelendiğinde şu problemlerin bulunduğu söylenebilir:

1. Bu programda eğitim programı ile öğretim programı iç içedir. Halbuki eğitim programı ile öğretim programı farklıdır. Eğitim ve öğretim programının içiçeliği, programdaki "... Türkçe dersi kendi içinde bir bütünlük taşır. Uygulamada kolaylık olsun diye okuma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazım

gibi bölümlere ayrılmış görünen etkinlikler arasında sıkı bir bağlantı bulunmalı ve bu etkinliklere birbirini tamamlayıcı bir öge olarak bakılmalıdır. (s. 8, 7. madde ve 5. paragraf). Dil, bir bilgi değil beceri toplamıdır. Eğitimbilim verilerine göre beceri uygulanarak kazanılır. Türkçe'yi düzgün konuşma, iyi okuma, doğru yazma becerileri de ancak yapılarak, alıştırmalarla kazanılır. Buna göre Türkçe'de uygulanacak yöntem etkin olmalıdır; kuramsal bilgiler, beceri kazanmaya yarayacak ölçüde ve nitelikte bulunmalıdır" (s. 44, Yöntem, I-V. sınıflar, Genel Açıklamalar) anlayışından kaynaklanmaktadır.

2. Programda genel amaçlar, açıklamalar, ilkokuma-yazma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazı sıralaması yapılmıştır. Her bölümün özel amaçlarından sonra öğrencilerin kazanacakları davranışlar (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) belirtilmiştir. İlkokuma-yazma bölümünün özel amaçları ve ilkokuma-yazmada öğrencilerin kazanacakları davranışlara yer verilmemiştir.

Yazı bölümünde "Yazı programları yeniden düzenleninceye kadar eski programlar, sınıf ve Türkçe öğretmenlerince amacına ve yöntemine uygun olarak, öğrencilere işlek (okunaklı, çabuk yazabilen, güzel ve kişisel özellikleri olan) bir yazıyla yazma alışkanlığı kazandırılacak biçimde yürütülmelidir" (s. 44) kayıt ve dileğiyle yetinilmiştir. Yazı programı 12 yıl sonra ancak hazırlanabilmiştir. Üzerinde çalışmalar devam etmektedir.

"Türkçe Eğitim Programı"nda belirtilen davranışların hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere seçildiği belli değildir. Her amacın hedeflerinin ayrı ayrı belirtilmesi

yerine tamamının bir arada verilmesi yoluna gidilmiştir. Kaldı ki okullarımızda davranışlar konu olarak alınmakla birlikte, okuma parçaları da konu olarak alınmaktadır. Programa göre okuma parçalarının, metinlerin araç olarak alınması gerekmektedir. Ayrıca, her davranışın ne kadar zaman içerisinde gerçekleştirilmeye çalışılacağı konusunda süre belirtilmemiştir.

3. Özel amaçlarda belirtilen "düzeğe uygun konuşmaları dinleme, düzeylerine uygun zengin bir kelime dağarcığı (Anla-ma III. sınıflar 1, 4; s. 13), düzeğe uygun bir filmi anlatabilme (Anlatım III. sınıflar 3, s. 24; IV-V. sınıflar 3, s. 27), kelime dağarcığını düzeğe uygun olarak zenginleştirebilme" (Dilbilgisi III. sınıflar 2, s. 26) ifadelerindeki "düzeğe uygunluğun" kapsamı belli değildir. Aynı ifade öğrencilerin kazanacakları davranışlarda; "okunan, düzeğe uygun bir yazıyı dinleyebilmek, izleyebilmek (Anlama I-III. sınıflar 7, s. 14; 8, 15), düzeylerine uygun okuma parçalarını dinleyenleri sıkmadan... düzeyine uygun tekerleme ve şiir okuyabilmek (öğrenciler ezberlemek için zorlanmamalıdır), düzeğe uygun bir masal, düzeğe göre hazırlanmış sözcüklerden yararlanabilmek..." biçiminde yer almaktadır.

"Öğrenci Düzeyi" başlığı altında "Temel eğitimin 4. ve 5. sınıflarında Türkçe öğretimi, ilk üç sınıftaki Türkçe öğretime dayandırılacaktır. Bu nedenle, üçüncü sınıfta, çocuklardaki anadili düzey farklılıkları, eşitsizlikleri en aza indirilmiş olmalıdır. Bir başka deyişle, dördüncü sınıf Türkçe öğretime başlarken, Türkçe dersleri için rahat bir çalışmaya imkân veren düzeğe erişmiş olan öğrenci grubu ile çalışmaya başlanacağı kabul edilebilir..." denilmektedir (s. 62).

Programın açıklamalar bölümünde veya herhangi bir yerinde hedef kitlenin (öğrencilerin) biyolojik, psikolojik-sosyolojik gelişmeleri; ilgi, merak ve ihtiyaçları gibi özellikleri, öğrenme seviyeleri ve problemlerine yer verilmemiştir.

4. "Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar" başlığı altında sıralanan "3-5 dakikalık bir masalı dinleyebilmek, 3-5 dakikalık bir filmi izleyebilmek, 5-8 dakikalık bir masalı veya öyküyü dinleyebilmek, 5-9 dakikalık bir filmi izleyebilmek (s. 5, 14, 15) 8-10 dakikalık bir konuşmayı dinleyebilmek, 15-20 dakikalık bir masal, öykü bandını dinleyebilmek, 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak okuyabilmek, 100-150 kelimelik bir mektubun anafikrini ve bir iki yardımcı fikrini anlayıp belirtebilmek" (s. 5, 18) ten kastedilen öğrenci seviyesi midir? Bu durumun açıklığa kavuşması gerekmektedir.

5. Kelime dağarcığından kastedilen her sınıf için asgarî ve azamî kaç kelimedir? Düzeye uygun bir cümleden kastedilen her sınıf için asgarî ve azamî kaç cümledir? Bu cümleler kaç kelimedenden meydana gelecektir? Düzeye uygun okuma parçasının özellikleri, her sınıf için nelerdir?

Kelimeleri tanımak, anlamlarını mecaz dışında bilmek ve konuşurken kullanmak ile dinlenirken anlayabilmek arasında farklar vardır. Dinlerken daha çok kelime ile karşılaşırız. Öğrencilere kazandırılacak kelime servetinin tespiti için bütün ders kitaplarındaki kelimeler sayılmalıdır. Kelimeler aktif ve pasif olarak tespit edildikten sonra azamî % 40'ını yazarken, azamî % 30'unu konuşurken kullanmayı sağlayabilecek öğretim metot ve teknikleri kullanılmalıdır.

İlköğretim için kelime serveti

Sınıf	Konuşurken	Dinlerken	Yazarken
1.	40-100	250-350	-
2.	100-150	350-400	25-75
3.	150-250	400-450	75-150
4.	250-400	450-550	150-250
5.	400-600	550-750	250-350
6.	600-800	750-1150	350-500
7.	800-1100	1150-1500	500-700
8.	1100-1750	1500-2500	700-1000

Kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde uygulanacak en iyi yöntemin "öğretmenin, ders yılı başında Türkçe kitaplarını gözden geçirerek o yıl sınıflarında öğrencilerine hangi kelime vb.'ni kazandıracığını saptayıp, bir plana bağlaması" gerektiği programda belirtilmiştir (s. 72).

Bu konuda "Ders Kitaplarını İnceleme Esas ve Usulleri" kapsamında yer alan hükümler, başlangıç olması bakımından önem taşımaktadır. "En uzun cümledeki kelime sayısının ilkokulların 1. sınıfında 6'yı, 2. sınıflarda 8'i, 3. sınıfta 10'u, 4. sınıfında 12'yi, 5. sınıfında 14'ü geçmemesine özen gösterilmesi" Ders Kitapları İnceleme Esas ve Usulleri, (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 21.06.1983; 2385) kelime hazinesi ölçeğinde önemli bir göstergedir.

"Hedeflenen insan tipi"ni meydana getirecek tedbirlerin alınabilmesi, programlarda bu tipin özelliklerinin belirlenme-

sine, hangi metotla ne kadar sürede, hangi basamakta nele-
rin verileceği ve nasıl değerlendirileceğinin açıkça gösteril-
mesi gereklidir.

6. Programda "... Özellikle, sınıfların ilerlemesine paralel
biçimde sesli okuma etkinliğinin üstünlüğü yerine sessiz oku-
ma etkinliği de önem kazanacaktır. İncelenecek okuma par-
çasının önce öğretmen tarafından sınıfta sesli olarak okun-
ması gerekir.

Bu durumda, öğretmenin sesli okuması önem taşır. Bu-
nun için, öğretmen kılavuz kitaplarında, okuma parçalarının
sesli okunuşlarına ilişkin, elden gelebilen açıklamalar yer al-
malıdır" (s. 64) denilerek "Öğretmen Kılavuz Kitabı" hazırlan-
ması öngörülmektedir.

Öğretmen kılavuz kitaplarının yazılıp yazılmaması tartış-
malarına, "kitaplar, öğretmen kılavuz kitaplarıyla birlikte hem
Bakanlıkça hem de özel kesimce... üretilir ve hizmete sunu-
lur" (M.E.B. Ders Kitapları Yönetmeliği, Resmî Gazete
29.05.1993; 21.595-Değ. 19.06.1993; 21.612, M.E.B.,
Tebliğler Dergisi 05.07.1993; 2386) hükmü ile anlamlı bir
biçimde son verilmiştir.

Öğretmen kılavuz kitabında, dersin işlenişiyle ilgili ör-
nekler, ölçme ve değerlendirme bilgileri ve uygulamalar, ko-
nulara uygun metot ve teknikler, eğitim ilkeleri, plân çe-
şitleri ve örnekleri, her konu ile ilgili kaynakça, ölçme durum-
ları, motivasyon sağlama yolları yer almalıdır.

7. Programda "Öğretmen, ilgi uyandırma, özendirme, ce-
saretlendirme görevini hiçbir zaman aklından çıkarmamalıdır.
Öğrenci, öğretmenin dileğinden çok yaptığından etkilenir.

Öğretmen, doğrudan doğruya kendisinin en canlı, en etkili bir örnek olduğunu bilmeli ve öğrencisinin gözlerinin önünde Türkçe dersinin her türlü etkinliğinin en güzel örneği olarak davranmalı, hemen tüm hayatını mesleğinin gereği haline getirmelidir" (s. 67) denilerek öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden bazılarına yer verilmektedir.

Bu sebeple, 1739 sayılı "Millî Eğitim Temel Kanunu"nun (45. madde) öngördüğü "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak niteliklerin" bir an önce tespit edilmesi gerekmektedir. M.E.B. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi işbirliğinde 29-31.05.1993'te İstanbul'da düzenlenen Öğretmen Yetiştirme Toplantısı Raporları, bu konuda atılmış önemli adımlardan biri olma özelliğini taşımaktadır.

B. Türkçe Eğitiminde kullanılması öngörülen araç ve gereçler programda yer almıştır (s. 83-85). Fakat, genel ifadelerle yetinilmiştir.

Türkçe Eğitiminde kullanılacak yardımcı materyallerin hazırlanıp kullanılması gerekmektedir. Ses kaseti, video kaseti, resim, tablo, slayt, çizgi film, episkop gibi materyallerin bir kısmı az sayıdaki okulumuzda bulunmaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin uygulamaya geçtiği ülkemizde yabancı dil laboratuvarları gibi Türkçe eğitimi için materyallerin sağlanması ve bu materyallerle okullarımızın donatılması gerekmektedir.

Örneğin, Atatürk'ün "10. Yıl Nutku"nu sınıfta kendi sesinden dinlemek, video ile görüntülemek, her paragrafını teppeğe gözler önüne sermek neticeyi kolaylaştıracaktır.

Programda telâffuza yer verilmemiştir. Ses kasetleri ve video kasetleri ile Türkçe'yi güzel kullanan insanların konuşmaları dinletilerek, görüntülenerek telâffuz eğitimi yaptırılabilir. Yazarların hayatları filminden gösterilebilir. Okunan parçadaki birçok insan, yer ve diğer ayrıntılar göze ve kulağa hitabeden bu araçlarla sınıfa taşınabilir.

Bu konuda DAYM, FRTM, Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı olmak üzere ilgili ana hizmet birimlerine görev düşmektedir.

9. Ders kitabı dışındaki serbest okumayı gerçekleştirecek çocuk kitapları ya da öğrenci kitapları diyebileceğimiz kitaplar bakımından okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıkları okuma zevk ve alışkanlığını kazandıracak, geliştirecek durumda değildir. Kitle iletişim araçları, basın ve yayın organları; okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılması yönünde kullanılabilir. Hemen hemen her konuda festival, panayır, fuar, yarışma düzenlenmesini teşvik edici, destekleyici etkinlikler yapılmasına rağmen, serbest okumayı teşvik edici ve destekleyici herhangi bir faaliyet bulunmamaktadır. Bu çerçevede 1992-1993 öğretim yılından itibaren ilkokullara konulan Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma Dersi Programından dönüşümlü olarak okutulacak Okuma dersinden faydalanılabilir. Programın amaç ve açıklamaları da zaten serbest okumayı öngörmektedir.

Programda öngörülen araçlardan bazıları şunlardır:

1-3. sınıf düzeyinde sözlük, ansiklopedi, şiir antolojisi, öykü antolojisi, masal antolojisi, biyografi antolojisi, okuma zevkini geliştirici kitaplar ve dergiler.

4-5. sınıflar için, sözlük, ansiklopedi, yazım kılavuzu, başvuru kitapları, klasik eserleri tanıtan kitaplar, Türk ve dünya edebiyatından seçilmiş çeşitli türde kitaplar.

6-8. sınıflar için, sözlükler, ansiklopedi, dilbilgisi ve yazımla ilgili başvurma kitapları, klasik eserler ve klasik eserlerden bu sınıfların düzeylerine uyarlanmış biçimdeki kitaplar, antolojiler.

Her sınıf için öğretmen kılavuz kitabı, ders kitaplarındaki metinlere ait plak, bant ve kasetler, film ve slaytlar (tiyatro, karagöz, kukla ve eserlerin oyunlaştırılmış biçimleri, belgesel örnekler).

Yukarıda belirtilen araç ve gereçlerin çoğu okul ve sınıf kitaplıklarında, yeterli sayıda ve ihtiyacı karşılayacak biçimde bulunmamaktadır. "Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği", günün ihtiyaçlarına göre gözden geçirilerek okul ve sınıf kitaplıklarına işlerlik kazandırılmalıdır.

Yabancı dil kitaplarında olduğu gibi Türkçe ders kitaplarının da kaset, video, slayt vb. araçlarla işlenmesini sağlayacak çalışmalara yer verilmesidir. Millî kültürümüze mal olmuş Karagöz, Keloğlan, Dede Korkut, Nasreddin Hoca, İncili Çavuş, Battal Gazi, Yunus Emre, Köroğlu gibi şahsiyetler ile diğer Türk büyüklerinin hayat hikâyeleri çizgi roman, çizgi film haline getirilebilir.

Teşekkür ederim, bir sonraki dönemde devam etmek üzere. (Alkışlar)

BAŞKAN — Sayın Koçak'a teşekkür ederiz.

Bu sorunları belirlerken siz de çok iyi irdelemişsiniz, ancak anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı gibi ayrımın, Özde-

mir Hocamızın belirttiği gibi dört temel dil becerisine dayalı olarak yürütülmesinde yarar olacağını biz her vesileyle vurguluyoruz. Dilde dört temel becerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olması gerekiyor ve amaçların ya da program hedeflerinin bu doğrultuda belirlenmesi, bunlara uygun hedef davranışlarının belirtilmesi, bunlara uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin belirlenmesi ve ölçme, değerlendirme bu ölçüler içerisinde olması düşüncesi bir öneri demeti içerisinde yer alabilir diye düşünüyorum. Tabii hedeflerden söz edildi, inşallah 1993'deki programda bu daha sistemli şekilde ele alınabilir. Yöntem ve tekniklerden yeterince bahsedilmediğini vurguladınız. Ancak kılavuz kaynak kitaplarla her sınıftaki öğretmene belki bir yol gösterilmeye çalışıldı, araç gereç listesi verildi, ölçme konusunda da kimi açıklamaların bu kılavuz kaynak kitaplarında bulunduğu söyleniyorsa da acaba sınıf öğretmenleri bu konuda ne diyor? Bu program 1981'de hazırlanmış, 1993 yılında acaba sınıf öğretmenine ulaşabilmiş mi? Türkçe öğretmenleri programa bakarak Türkçe dersini işliyor mu ya da kitaba bağlı kalarak mı ders işliyorlar, program bir yerde ona yol gösteren bir araç mıdır? Bu konuda sınıf öğretmeni olan arkadaşımız ne diyor? Bu konuda Nuran Tin Hanım'ın görüşlerini almak istiyoruz.

Siz ne diyorsunuz, yani elinizde bir kılavuz kitap var mı, programlara bakıp benim amacım buymuş, ulaşmak istediğim nokta bu diyor musunuz? Sizin Türkçe derslerini işlerken hedefiniz nedir?

Buyurun efendim.

Nuran TIN — İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi, çocuğun ailesi ve çevresinde öğrendiği dili okulda öğretim et-

kinlikleri içinde geliştirmektir. Türkçe öğretimi, çocuğa ana dili üzerinde çeşitli beceriler kazandırarak onu bilinçlendir- melidir. Çocuk gözünü anadilinin konuşulduğu bir ortamda açar, anlama ve anlatma yönünden dil bilinci uyanır. Dilin temel niteliği anlama ve anlatmayı sağlayan bir araç oluşudur. Çevremizde iletişim kurmamızda en önemli etken anadilimizdir. Türkçe öğretimi dört eğilim, konuşma, yazma, okuma, izlemenin gerçekleştirilmesiyle sağlanır. Bu dört temel öğeyi gerçekleştirdikçe öğrencinin dilini kullanmadaki başarısı artar. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretiminin genel amaçlarını şöyle saptamıştır: Anlama gücünün geliştirilmesi, anlatma beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, temel dilbilgisi kurallarının kavratılması, dil sevgi ve bilincinin uyandırılması.

Türkçe derslerinin işlenişinde biz öğretmenlerin göz önünde tutmamız gereken ilkeleri de şöyle sıralayabiliriz: Dili- mizi doğal bir ortam içinde öğretmeliyiz; öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket etmeliyiz; Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanmalıyız; değişik dil çalışmalarını arasında bir ilişki kurmalıyız; ders araç ve gereçlerinden bol bol yarar- lanmalıyız.

Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinden "okumak" bir yazıyı, sözcük ve cümlesi, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavramadır. İyi okuma, gözün zihin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır. Biz okurken, önce, yazıdaki görsel simgeleri tanıma- ya çalışırız. Bu tanıma zihinde birtakım çağrışımları uyan- dırır. Bununla da daha önce edinmiş olduğumuz kavramlar

arasında bağlantı kurarız, yazıyı seslendiririz. Böylece tanımak, anlamak, sesledirmek birbirini tamamlamış olur. Okuma, çocuğun dünyasını zenginleştirir, kişiliğini biçimlendirir.

İnsanın her yaşta öğrenme aracı okumadır. Bu nedenle çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışırız. Çocuğun okuma alışkanlığı geliştirmesinde zekâ yaşı, toplumsal çevresi, sosyal yaşantısı önemli bir rol oynar. Okuma, davranış ve duyguları olumlu ve geniş ölçüde etkiler. Bireyleri okumuş hale gelen toplumlar, uygar toplumlardır. Bu nedenle okuma aynı zamanda bir toplum konusudur. Okuma, okul programlarımızın temelidir. Her derste okumaya yer veririz. Çünkü biliyoruz ki iyi okuyan, okuduğunu iyi anlayan öğrencilerin derslerinde ve hatta hayattaki başarıları da iyi olmaktadır.

Okuma çalışmalarımızı iki ana başlık altında toplarız: "Sesli okuma" ve "sessiz okuma". Sesli okuma çok sık başvurduğumuz bir okuma biçimidir. Gözün algıladığı, zihnin kavradığı sözcük veya sözcük kümelerinin konuşma organları yardımıyla söylenmesidir. Başarılı bir sesli okuma çalışmasında öğrencinin yazının anlamını kavramasına, ses tonu ve vurgulamasına dikkat etmesine çalışırız. Sesli okuma çalışmalarımızda Türkçe kitaplarımız öğrencilerimizin ana kaynağıdır. Baş vurduğumuz en önemli kaynağımız Türkçe kitaplarımızdır, ayrıca öğrencilerimize değişik yazılar da seçebiliriz. Böylece sınıf içi çalışmalarımız biraz daha ilginç olur. Bu yazıları seçerken, konuların eğitici ve güzel olmasına, duygu düşünce bakımından çocuğa uygun olmasına, sözcük ve deyim ile terimler bakımından sade ve açık bir dile sahip olmasına, akıcı, anlaşılır bir anlatıma sahip olmasına dikkat

ederiz. Dikkat edeceğimiz bir başka konu da seçtiğimiz parçanın bir ders süresi içerisinde bitirilmesidir.

"Sessiz okuma" öğrencilerin başını, gövdesini, dudaklarını hareket ettirmeden gözle yaptığı okuma çalışmasıdır. Öğrencilerin metni çabuk okumasını sağlar; ikinci sınıftan itibaren başlarız, üçüncü ve dördüncü sınıflarda sesli ve sessiz okumayı ayrılan zaman eşittir. Beşinci sınıflarda ise sessiz okuma zamanla daha fazladır. Sessiz okuma için okuma kitaplarımızın dışından da metinler seçeriz. Sessiz okuma öğrencide kavramayı artırır, sözcük dağarcığını geliştirir, okuma hızını artırır, okuduğunu doğru algılar.

Sesli ve sessiz okuma çalışmalarımızda sınıf kitaplığından, okul kütüphanesinden geniş ölçüde yararlanırız. Okumayı bir araç olarak ele alıyoruz, öğrenme istek ve ihtiyacını gidermek için öğrencilerin okumayı bir araç gibi kullanmalarını sağlıyoruz. Türkçe derslerinde amacımız öğrencilerimize zevk vermektir. Bu nedenle şiir okuma çalışmalarına da geniş ölçüde yer veriyoruz. Başvurduğumuz bir çalışma etkinliğimiz de "inşat" olmaktadır. Bu çalışmalarla öğrencilerin şiir okuma, dinleme zevk ve alışkanlıklarını geliştiriyoruz. Belirli gün ve haftalarda yaptığımız çalışmalarımıza geniş olanaklar sağlar. Şiir okuma çalışmalarımızda dikkat ettiğimiz noktalar şunlardır: Çocuklara çok uzun şiirler vermeyiz, ezberlemeyi mecbur etmeyiz, ses tonu ve mimiklerde aşırılığa kaçmayız. İkinci temel öğe olarak konuşma geliyoruz.

BAŞKAN — Sayın Tin, buraya geçmeden önce, bize daha çok sorunlarınız varsa onları.

Nuran TİN (Devamla) — Var, ama onları en arkaya bıraktım.

BAŞKAN — Ama esas can alıcı şey onlar, bu biraz bildiri gibi oluyor da, bize sorunlarınızı nicelikle vererseniz çok daha önemli olur. Sorunları deşmek istiyoruz ve çözüm yolları istiyoruz.

Nuran TİN (Devamla) — Peki.

Yaptığımız çalışmalarını uygulamaya koyarken, karşılaştığımız pek çok zorluklar var. Çocuk bizim elimize altı yaşında geliyor. Altı yaşında gelen çocuğun ailesinin çocuğa karşı bakış açısı bizim için çok önemli. Ailenin hem okula, hem çocuğa bakış açısı önemli. Çünkü, çocuğun başarı ortamı da o derece artıyor veyahut tam tersi olabiliyor. Çocuğun okul öncesinde ailesi tarafından okulla korkutulması durumlarıyla karşı karşıya geliyoruz. "Seni okula gönderirim", "uslu dur, ah bir öğretmenin eline düş, bu yaramazlıkları yapacak mısın bakayım?" gibi. Şimdi bu hava içinde, bu psikoloji içinde gelen çocuk büyük bir tedirginlik içindedir, bize alışması, okula alışması bir zaman almaktadır.

Türkçe okuma ve yazmaya geçişte birinci sınıfta çocuklarımızda bu tip korkular içinde gelenlerde okuma yazma geçişinde zorlanmalar olmakta, çocuklarda bir problem yaratılmaktadır. Problemleri gidermek tabii görevimiz; biz bu problemleri giderirken çocuk zaman kaybedebilmekte, okumada sınıftan kopma gösterebilmektedir. Kazanmamız zaman almaktadır. Birinci sınıfta karşılaştığımız bir sorun da bazı velilerin çocuklarının bir an önce okumalarını istemeleridir. Sabırsız davranışlar, çok kere "ah bir an önce okusun, aman daha okuyamadı" diye sabırsızlıklar görülmektedir. Bu sabırsızlık, zaman zaman sınıflar arasında da almaktadır; "sen de kaç kişi okudu, ben de şu kadar kişi okudu?" gibi.

Okuma yazmayı kavradıktan sonra çocukta bir yavaşlama, bir ilgisizlik görülmektedir. Sanki çocuk okuma yazmayı söküncü her şey bitmiştir. Halbuki okulda yapılan çalışmalar, okuma yazma etkinliklerinin eve de yansımalarına, evde çocuğun serbest okumaya yönlendirilmesinde velinin rehberliğine de ihtiyaç vardır. Çocukları çok çabuk okuma yazmaya geçirmek de yanlıştır. Bu nedenle acele etmemeye önem verilmelidir. Anaokullarından gelen çocuklarımız var. Anaokullarında, okulöncesi eğitiminde bazı yanlışlıklar olmaktadır. Bazı anaokulları öğrencilere okuma yazma öğretmeye kalkmaktadırlar. Çocuklardan çoğu yanlış öğretmenın kurbanı olmaktadır. Yanlış düzeltmek bizi zorlamaktadır; epey zamanımızı almaktadır. Harflerin yazılış yön ve biçimlerinde oldukça zorlanınız.

Ödev yapmak, ders kitabını okumak yeterli olmaktadır. Halbuki öğrencilerimize ders kitaplarının da dışında kitaplar olduğunu sezdirmek, onlarda okumayı bir ihtiyaç haline getirmek zorundayız. Birinci sınıf öğrencilerine sunulan ders araçları, alıştırma defterleri özendirici değildir. Aynı zamanda kullanışlı da değildir. Samanlı kağıtlar çok çabuk hırpalanmakta, ufak bir silinmeyle hemen yırtılmaktadır. Bu durumlar da çocuğu tedirgin etmekte, yazmaya karşı zaman zaman isteksizlikler meydana getirmektedir. Yazma yeteneğiyle okuma öğretimi paralel yürütülmelidir. Yazma çalışmalarına geçmeden önce, öğrencilere çizgi temrinleri çok bol yaptırılmalıdır. Kalemle yeni tanışan bir öğrenciye kalem tutmayı, kalemi sevmeyi, kalemi kullanmayı öğretmelidir. Bu nedenle müfredat programında öngörülen iki haftalık, on günlük çizme temrinlerini uzatmakta yarar vardır. Yaptığım uygulamalarda ben bunun faydasını geniş ölçüde gördüm.

İki, üç ve dördüncü sınıflardaki ders konuları oldukça ağır ve yüklüdür. Kitaplardaki bilgi ve ifade ağırdır. Bazı kitaplar da zaman zaman yanlış bilgilere de rastlamaktayız. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen konuları oldukça ağır ve yüklüdür. Öğrencinin serbest kitap okumaya çok kere zamanı olmamakta, ünite çalışmaları altında boğulmaktadır. Öğretmenler de bu üzüntüleri öğrencileriyle birlikte, hatta daha da fazla yaşamaktadırlar. Öğretmen, çok kere, üniteleri yetiştirebilmek, süreleri içinde işleyebilmek için Türkçe ders saatlerinden almaktadır. "Okuma" adı altında sosyal bilgi konularını al, yazılı anlatım adı altında özet yazdır. Bu çareler çözüm olmamaktadır, sıkışık bir ortamda öğrenme tam olmadığı gibi, Türkçe hayat bilgisi, ikinci devrede sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersleri mihver ders niteliğindedir. Halbuki tam tersine, Türkçe dersinin mihver ders olması, her sınıfta mihver dersin Türkçe olması en uygun olanıdır. Bizim toplumumuzda çok kere Türkçe dersi yüzeysel olarak algılanmakta, kolay bir ders olarak görülmektedir. Her konuda rastgele konuşan çocuk, ailesi ve yakın çevresi arasında başarılı görülmektedir.

Türkçe dersi etkinliklerinde başarılı olan öğrenciler, matematik problemlerini de okuyup çözebilmekte, problem çözmede zorluk çekmemektedirler. Okuma alışkanlık ve bilinçli geliştiren öğrencilerden güzel konuşma, güzel yazma, dinleme etkinlikleri başarılı olmaktadır. Okulumuzun bir özelliği olarak yabancı dil öğretimine de başlayan öğrenciler, üçüncü sınıftan itibaren bu etkinliklere sahip oldukları takdirde İngilizce öğretiminde asla zorluk çekmemekte, üstün başarılar elde etmektedirler.

TV tutsaklığı artmıştır. TV öğrencilerin dil gelişimini olumsuz olarak etkilediği gibi, onların düşünme ve hayal gücünü artırmamasını da engellemekte, donuk bakışlı, yaratıcılıktan uzak kılmaktadır. Hele bir de çocuk programlarının eğitimden uzak olması tehlikenin boyutlarını artırmaktadır. Eski yıllarda TV'den şu çocuk programını izle ödevini eve verirdik, sınıfta konuşma ve yazma etkinliklerinde faydalanırdık, artık böyle bir ödev vermekten sakınıyoruz. Çocuk programlarını izlediğiniz zaman, sizler de göreceksiniz, çoğunlukla kavgalı, dehşet, hiddet, üzücü ve ürkütücü konular işlenmektedir. Eğitici olmaktan uzaktır. TV'de çocukların konu edildiği bazı reklamlar da nezih değildir.

Teşekkür ederim. (Alkışlar)

BAŞKAN — Teşekkür ederim. Efendim, uygulamadan esas sorunları dile getirmeye çalışıyorum, ancak daha etkili bir öğretimin nasıl yapılması konusunda dilerseniz Sayın Yalçın Beyi de dinleyelim, sonra sizin sorunlarınızı irdelemeye çalışalım.

Buyurun Sayın Yalçın.

Alemdar YALÇIN — Yaklaşık iki saat sürecek panele katılarak bizi dinlemek inceliğini gösterdiğiniz için arkadaşlarım adına teşekkür ederim.

Ben sizlere öncelikle Türkçe'nin öğretimi ile ilgili problemleri sıralayacağım. Sonra bu problemlerle ilgili çözüm yolları konusunda önerilerimi sunacağım.

Problemlerin başında Türkçe öğretimi stratejileri ve bu stratejiyi belirlemekle görevli bakanlığımızla ilgili olanlar gel-

mektedir. Daha sonra sırasıyla çocuklara öğretilen kurallar ve çocuğun bu kuralları hayata geçirmede karşılaştığı problemler, eğitim programları, öğretmenlerin Türkçe öğretimine yaklaşımlarında karşılaşılan yanlışlıklar ve eksiklikler, okul yönetimi ve ailenin konuya yaklaşımındaki sıkıntılar üzerinde duracağım.

Bütün bu konularda önemli mesafeler almış olan Amerika ve Avrupa ülkelerindeki gelişmelerden kısa başlıklar halinde bilgiler aktarmaya çalışacağım.

Öğretim stratejileri ile ilgili problemler

Anadili öğretiminde izlenecek yollar konusunda büyük bir kavram kargaşası bulunmaktadır. Bu kavram kargaşası Ankara'daki bütün üniversitelerin Türkçe öğretimi ile uğraşan bölümlerinde olduğu gibi aynı üniversitenin, eğitim veren aynı bölümlerindeki öğretim üyeleri arasında da bulunmaktadır. İnsanla ilgilenen bilimlerde kavramlar arasında zaman zaman karışıklıklar olabilir. Ancak artık üzerinde tartışılmayan birtakım kavramların birbirine karıştırılması tam bir kaos yaratmaktadır. Bu durum üzülererek belirtmek gerekir ki Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda da sürüp gitmektedir.

Bugün dil öğretiminden anlaşılan şey çocukta dört ana becerinin geliştirilmesidir ve artık bu konu tartışılmamaktadır. Çocuğun dil formasyonu ile ilgili bütün öğretim stratejileri bu dört becerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılmaktadır.

Bizim üzerinde tartişılmayan konuları bile aramızda tartişmamız üstelik bunu ölkemizin büyük Őehirlerinde yeni bilgiye her an ulaşabilecek bilim adamlarının yapması ölkemizdeki Türkçe öğretiminin temel sorunlarından biridir. Bilim adamlarının birlik sağlayamadığı konularda Ağrı, Hakkari ve Muğla'da öğretmenlik yapan kimselerin birlik ve beraberlik içinde olmalarını nasıl sağlayabiliriz?

Bu kavramlar karışırsa ortaya ne çıkar? Dil öğretimi birçok bilgi ve uygulamanın insan beyninde sistemli bir biçimde yerleştirilmesi ile gelişir. Bu düzenli ve planlı bir Şekilde yapılan öğretim stratejileri ile mümkündür. Eğer öğretmenler, idareciler, müfettişler ve hatta öğrenci velileri arasında bir anlayış birliği oluşmamışsa öğretimde büyük karmaşa oluşur.

Öğretim yöntemleri

Öğretim yöntemleri konusunda da ciddi bir anlayış birliği bulunmamaktadır. Biz şu anda ölkemizde 1940-1950'li yılların eğitim yöntemlerini kullanıyoruz. Genellikle batıdan gelen birtakım yenilikler bulunmektedir. Ancak bunlar da henüz üniversitelerde tartişılmaktadır. Hacettepe Üniversitesi'ndeki bilim adamları ile ODTÜ'deki bilim adamları arasında bu konuda ciddi görüş ayrılıkları bulunmektedir.

Bir örnek vermek gerekirse yeni bir metot gelişti, çocuğa yapı olarak kelimeyi benimsetmek, sonra o kelimededen yola çıkarak yapıyı, o dilin gramerini bir bütün halinde öğretmek, veya biraz önce sayın Emin Özdemir'in de belirttiği gibi Türkçe'yi İngilizce'nin yöntemleriyle öğretmek gibi bir yolu teklif eden bilim adamlarımız da maalesef bulunmamaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulu üyesi konuşmacımız elindeki müfredat programından bazı bölümler okudu. Bu ideal bir şekilde hazırlanmış, ama somut hedefleri olmayan bir takım iyi dileklerdir. Diyor ki çocuğun anlama becerisini geliştirmek, anlama becerisini hangi yaş düzeyinde hangi ölçülerde geliştirmek gerektiğini bir hedef olarak belirlemiyor. Nereye kadar belirlemek? Bu konuda bir anlayış birliği yoktur.

Müfredat konusu

Problemlerimizden bir başkası da müfredat konusundadır. Bu sıkıntıların temel nedeni Ankara'da oturup bir masa başında müfredat geliştirme anlayışıdır. Artık Ankara'da oturarak Ağrı'daki, Artvin'deki Muğla'daki çocuğumuza, Muğla'daki velimize, Muğla'daki öğretmenimize onları gidip anlamadan, dinlemeden bir müfredat geliştirmek mümkün değildir. Bu konuda da artık bir alan taraması yapılacaksa, araştırma yapılacaksa zaman geçirilmeden bir araştırma yapılması ve bütün müfredatların bu araştırma sonuçlarına dayanması gerekmektedir.

Üzülerek belirtmek gerekir ki bu araştırmaları yapacak olan üniversitelerimiz arasında da araştırma yöntemleri konusunda anlayış birliği bulunmamaktadır. Elbette üniversitelerin bilimsel olaylara farklı yaklaşımları bulunacaktır. Ancak ülkenin eğitimini ilgilendiren konularda yapılacak araştırmaların yöntemlerinde bilim adamlarımızın birleşmeleri gerekmektedir. Avrupa Parlamentosu Eğitim Alt Komisyonunun bu konularda geliştirdiği ve uyguladığı yöntemler vardır.

Bütün bu kavramlarda bilim adamlarımızın ve eğitimcilerimizin birleşememeleri Türkçe'nin öğretiminde ciddi bir kriz

yaratmaktadır. Gerçi bu konuda konuşan her konuşmacı: "Türkçe'nin öğretiminde ciddi bir kriz vardır" diyor ve genellikle karamsar bir tablo çiziyor. Bu da zamanla bir karamsarlık ve ümitsizlik yaratıyor. Ben de aynı iddialı sözlerle karamsarlık yaratmak istemem, ama bu bir gerçektir. Teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği, dünya yuvarlağının gittikçe daha fazla küçüldüğü, televizyon yayınlarının hızla geliştiği bir ortamda ülkemiz bir kültür şoku geçirmektedir. Geçirilen bu kültür şokundan da en çok çocuklarımız etkilenmektedir. Çocuklarımız hızla kendi kişilik ve kimliklerini yitirerek başka kişilik ve kimliklere bürünmektedir. Bu tehlike karşısında bilim adamlarımız ve eğitimcilerimiz hızla birleşmez, bir kavram birliğine varmazlarsa tarihte yaptığımız bir hata tekrarlanacaktır. Dokuzuncu yüzyılda Arapça ve Farsça'ya teslim olan Türk aydını Selçuklu ve Osmanlı döneminde gramerinde ve dilin diğer unsurlarında Arapça ve Farsça'ya teslim olmuşlardır. Bugün de aydınlarımızın bu kararsızlıkları ve kavram kargaşası yüzünden dilimiz, İngilizce'nin gramerine ve diğer unsurlarına teslim olacaktır.

Yeni gelişmeler

Bu kavram kargaşasını nasıl önleyebiliriz? Ben bu konuda batılı toplumların yaptıklarından örnekler vereceğim. Çünkü bilindiği gibi bizim toplumumuzda siyasî ve sosyal yapı olarak tercihini batı tipi demokrasiler lehinde yapmıştır. Öyle ise Türkçe'nin öğretimi demokratik toplumun ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmelidir. Bu bakımdan ele alınca İngiltere'de ve Amerika'da anadili eğitimi ile ilgili olarak şu değerlendirmeler göze çarpmaktadır:

Eğer bir toplumun fertleri, içinde yaşadıkları toplumun dilini dört önemli alanda, kendi kişisel yetenekleri açısından kullanma becerisine ulaşamamışlarsa o toplum yeteri kadar demokratikleşmiş sayılamaz. Yani düşününüz ki bugün kırsal kesimde yaşayan bir kadını okuma yazma bilmiyor, bir devlet dairesinde duygu ve dileklerini anlatamıyorsa, televizyonlarda istediğimiz kadar kadın hakları ile ilgili konuşmalar yapalım, paneller düzenleyelim bunların hiçbir geçerliliği olmaz.

Hedef ne olmalıdır? Hedef kişinin anadilini duygu ve dileklerini anlatabilecek, haklarını sonuna kadar savunacak kadar okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanında başarılı bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Bu demokratikleşmenin, demokratik hak ve özgürlükleri kurumlaştırabilmenin temel koşullarından biridir.

Batılılar bunu tartışılmayan temel "konsept" olarak almakta ve bütün bilim adamları bu konuda birleşmektedir. Yani bilgiyi kullanmakta kişilere verilecek eğitim, ana hedef, biraz önce sayın oturum başkanımız söylediler, "çocuğu dil becerilerini kullanmakta Millî Eğitim Bakanlığı yoluyla nereden alıp nereye götüreceğiz?" sorusunun karşılığı ülkenin her yerinde ve herkese uygulanması gereken ortak hedef budur? Yani demokratik toplumda kişinin kendi kutsal sayılan haklarını, kendi kültürel haklarını savunabilecek düzeyde dil eğitiminden geçirilmesi. Bu ana hedef belirlendikten sonra bu hedef için altyapı oluşturulmuştur.

Altyapının dayandığı iki nokta tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi çocukların dil becerisinin gelişmesine birinci derece etkili olan fizikî unsurların belirlenmesidir. Bunlar her yaş

grubundan öğrencinin üzerinde yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Amerika'da her yaş ve öğrenme seviyesindeki 12800 öğrencinin göz yapılarının, işitme organlarının çalışma özellikleri, ışık, kağıt ve kitaplarla göz arasındaki ilişkinin tesbiti, görme ve işitme kusuru olanların dil becerilerinin gelişmesi ile normal öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi tespit edilmiştir. Özellikle son yıllarda tıpta meydana gelen büyük gelişmeler dolayısıyla beyinde dil formasyonunun olduğu merkezler, hızlı anlama ve kavramının, saniye ve saniyeden daha hızlı kavranma süresinin ölçülmesi gibi konuların tamamı bilimsel ölçülere dayandırılmıştır.

Alt yapının dayandığı ikinci önemli nokta ise toplumun nasıl bir insan istediği konusunda varılan, tartışılmayan bir noktadır. Demokratik toplum insanların hak ve sorumluluklarındaki eşitlik ilkesine dayandığına göre kişilerin eşit oldukları hak ve ödevlerini eksiksiz yapabilecekleri kadar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisine sahip kılınmalıdır.

Eğer kişiyi seçme ve seçilme yeteneğinde bir genç olarak yetiştireceksek onun konuşma yeteneği, bulunduğu ülkenin parlamentosundaki gelişmeleri veya yaşadığı belediyedeki gelişmeleri takip edecek düzeyde bir konuşma yeteneğine ulaştırılmalıdır.

Çocuğun okuma ve yazma düzeyinde meydana gelecek gelişme ile ilgili olarak da belirlenen hedef 4 yaşından 15 yaşına kadar zorunlu bir dil eğitimi ile yaşadığı ülkenin basınını rahatlıkla takip edecek seviyeye getirmektir. Bir gazetedeki fıkra, makale, haber ve röportajlardan yararlanabilen, bir ölüm ve doğum ilanı yazabilen, gazete haberleri ile ilgili sağlıklı yorum yapabilen insanlar yetiştirme konusu tartışılmıyor.

Ülkemizde Türkçe'nin öğretimi ile ilgili böyle bir yapı maalesef belirlenmiş değildir. Bazı üniversitelerden seçilen öğretim üyelerimiz Talim ve Terbiye Kurulu'nda bir odada toplanmakta, Hakkari'deki öğretmenin, Edirne'deki öğretmenin, Anadolu Lisesi'ndeki öğretmenin okutacağı dersin programını yapmaktadır. Hakkari'deki çocuğun, Urfa Lisesi'ndeki çocuğun ve Fen Lisesi'ndeki çocuğun aynı düzeyde kabul edildiği ve standart eğitime tabi tutulduğu Türkçe öğretim sistemi de ciddi sıkıntılar yaratmaktadır.

Oysa yapılması gereken şudur: Bilim adamlarımızın artık Ankara, İstanbul gibi metropol şehirlerden çıkarak Anadolu'ya dağılmaları, çocuklarımızın konuşma, okuma, yazma ve dinleme yeteneklerindeki bozuklukları, sebeplerini araştırmaları, bunların tedavisine ve düzeltilmesine yönelik tutarlı programlar hazırlamaları gerekmektedir.

Ben oldukça geniş hazırlanmışım galiba, süremi aştığım için özür dilerim. Söyleyeceklerim bitmedi ama öğrenci velileri ile ilgili bir iki "spot" söz söyledikten sonra konuşmamı tamamlayacağım.

Batı Avrupa ülkelerindeki Türk işçi çocuklarının iki dillilik ve iki kültürlülük problemleri ile ilgili olarak Avrupa'da yaptığımız bir çalışmadan sonra Türkiye'nin Sesi Radyosu'ndan onlara yönelik programlar yapmak üzere prodüktör arkadaşlarımız bize geldiler. Biz de öğrenci velilerinin bu konudaki rollerini bildiğimiz için canlı telefon bağlantılarıyla konuyu velilerle tartışmanın yararlı sonuçlar vereceğini söyledik. İlk canlı telefon bağlantısına Niğde Aksaray'dan Avrupa'ya çalışmaya gitmiş olan bir öğrenci velisi çıktı. Sunucu: "Çocuğunuzun Türkçesi nasıl?" diye sordu. Veli "Eyi, eyil"

karşılığını verdi. Oysa velinin çocuğu ile konuştuğu toplam Türkçe kelime sayısı 60-70 kelime, evde kullandığı ise 100-150 kelime arasında değişmekte ve standart Türkçe'den farklı bir diyalektle konuşmaktadır. Burada şunu anlatmak istiyorum, bizim öğrenci velilerimiz çocuklarının Türkçelerini yeterli görmektedir. Oysa Türkçe'yi bir kültür dili olarak kullanma alışkanlığında olan insan sayısı ülkemizde parmakla gösterilecek kadar azdır. Öğrenci velilerinin bu yanlış anlayışları yüzünden çocukların Türkçe seviyeleri sınırlı kalmaktadır. Çocuklarını bir de yabancı dil için özendirip onun öğrenilmesini ön plana çıkarınca Türkçe öğretimi bir başka krizle karşılaşmaktadır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin durumu

Okul yönetimlerine gelince idarecilerimizin tek ölçüleri öğrencilerinin test yöntemiyle öğrenci alan kurumlara öğrenci sokabilmektir. Oysa dil becerilerini kazanmada test çok yararlı bir çalışma tekniği değildir. Özellikle yazma ve dinleme becerisi ile test tekniği arasında bir bağlantı bulunmamaktadır. İdarenin teste verdiği önem kadar Türkçe öğretimine de önem vermeleri ve sadece Türkçe öğretmenlerini değil, bütün öğretmenleri yönlendirmeleri gerekmektedir.

Türkçe öğretmenleri de bu durumdan etkilenmektedirler. Onlar da öğrenci başarısını testle ölçmektedir. Özellikle ilk, orta ve lise öğretiminde son sınıflarda test ağırlıklı öğrenim dışındaki öğretim teknikleri ilgi çekici olmamakta, öğrencinin derse karşı motivasyonu sağlanamamaktadır.

Son sınıf öğrencileri artık dersleri bir angarya olarak görmekte ve değerlendirmektedirler. Bütün bu problemlerin

özölmesi için bir bütün halinde temel ve kalıcı önlemler alınması gerekmektedir.

Özetle söylemek gerekirse sayın Özdemir'in de belirttiği gibi her Şey sevgi iledir. Sevgi olmadan anadili öğretimi olmaz.

BAŞKAN — Sayın Yalçın'a teşekkür ederiz. Gerçekten ben Şu belirlemelerine katıldığımı tekrar vurgulamak ve ifade etmek istiyorum. Dil öğretiminde dört temel dil becerisi anlayıŐının programlarda yer alması gerekir. Sayın Koçak'ın da belirttiği gibi 1981 Programında sistematikiğin yanlış kuruluğu görölüyor; artık bunun tartışma götürmeyen bir birlik olması gerektiği Sayın Yalçın tarafından da vurgulanmıŐ oldu. Bu arada "müfredat" sözcüğünü katılmıyorum, eğitim programı diyorum, geri rahmetli Hocamız, Selâhattin Ertürk, ona "yetiŐek" demiŐtir. Ancak "izlence"de "yetiŐek"de demiyorum, ama biz "müfredat" anlayıŐını giderek eğitim programı haline dönüŐtürmek istiyoruz. Çünkü müfredat, konuların bir toplamıdır, bileŐkesidir; bu anlayıŐın deđiŐmesine uygun olacağı görüşündeyim. Masa başında program geliştirme çalışmaları yapılmaması görüşüne de katılıyorum. Ancak yöntem ya da yaklaşım kavramına gelindiğinde buna "yapısalcı yaklaşım" demek gerekir. Yapısalcılık bir yaklaşımdır, bir yöntem değildir. Bu, daha çok içerik düzenlenmesinde kullanılan cümle kalıplarıyla içeriğin desenlenmesidir ve 1950'lerde çıkmıştır. Biz yapısalcı yaklaşımla dil eğitimini terk edeli 40 sene oldu, Şu anda Sayın Özdemir Hocamızın da dile getirmiş olduğu "işlevsel-kavramsal" yaklaŐımdan söz ediliyor. Avrupa Konseyi'nde yapılan çalışmalarda da her dilin işlevleri neler olduğu belirlenmiş, ama Türkçe üzerinde böyle bir

çalışma yapılamamış. Ben, Avrupa Konseyi'nde Millî Eğitim Bakanlığı'nı temsilen katıldığım toplantıdan sonra verdiğim raporda Türkçe için de böyle bir çalışma yapılmasının gereğini vurguladım. Tabii rapor rafa kaldırıldı. Şu ana kadar böyle bir çalışma yapılmadı; eğer bir çalışma yapılmış olsaydı, ona uygun hedefleri belirleyecek, öğretim yöntem ve tekniklerimiz de ona göre farklı olacaktı.

1981 Türkçe Programı ideal bir program değil, zaten Sayın Koçak da görüşlerini "meli-malıyla" ifade etti, yani şunlar şunlar yapılmalı diyor. Onlardan memnun değiller ki 1993'de yeni bir Türkçe Programı hazırlanacak demektir. Acaba ilkokullarda en etkili Türkçe öğretiminde hangi yöntemi kullanabiliriz? Anlatma, eski deyimle "takrir" yöntemini mi kullanırsınız, tartışma yöntemini mi, yoksa örnek olay yöntemini mi? Gösterip yaptırma mı olacak, yoksa seçmecî yöntem mi gündeme gelecek? Gösteri tekniği ya da özellikle ilköğretimde çok etkili olan drama tekniğinden Türkçe öğretiminde nasıl faydalanırsınız? Rol yapmayı nasıl uygulayabiliriz? Sınıf öğretmeni bu tür yöntem ve teknikleri uygulamada ne tür güçlüklerle karşılaşabiliyor? Bu konuda biz ne söyleyebiliriz, sorunlar ve buna ilişkin çözüm önerileri neler olabilir? Yöntem ve teknik seçiminde nelere dikkat edilmesi gerekir. Öğretmenlerimizi bu konuda nasıl bilinçlendirilebiliriz, nasıl eğitebiliriz, hizmetiçi eğitim nasıl yapılabilir, hizmet öncesi eğitimde biz üniversitedeki hocalara neler düşebilir? Bu tür belirlemeler ışığı altında ben Osman Nuri Poyrazoğlu'ndan önce Osman Bolulu'ya söz vermek istiyorum. Çünkü özellikle bu karşılaşılan sorunları 40 yıllık deneyimiyle gündeme getirecek ve daha çok öğretmen faktörlü programları, öğretmen faktörünü de merkeze alarak belirlemelerini dinle-

mek istiyoruz. Daha sonra ölçme değerlendirme konusunda da Sayın Poyrazoğlu'na söz vereceğiz.

Buyurun Nuran Hanım.

Nuran TIN — Ben çok özür dileyerek konuya girmek istiyorum, ön hazırlığımda ben okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerini dile getirirken, hem uyguladığımız metotları, hem karşılaştığımız zorlukları, hem de çözüm yollarını okuyarak verecektim, siz müdahale edip tamamen problemlerimizi dile getirmemi isteyince konuşmamı kesmek zorunda kaldım, onu belirtmek isterim.

BAŞKAN — Onu, ikinci turda dile getirebilirsiniz.

Osman BOLULU — Teşekkür ederim Sayın Başkan, dinleyicileri de saygıyla selamlarım.

Bir yerde Sayın Emin Özdemir'le aynı düşünceyi paylaşıyorum: Türkçe dersi bilgi dersi değildir, anlamada ve anlatmada beceri ve alışkanlık kazandırmaktır. Burada, 1974'te yayımlanmış bir kitabımın başındaki şu sözleri yineleyeceğim: "Türkçe dersi bir bilgi dersi olmaktan çok; doğru, iyi ve güzel yazıp konuşma beceri ve alışkanlığını kazandıran, insan zihin ve kişiliğini geliştiren bir derstir. Bu derste düşüncelerin matematiği yapılır."

Bu söylediklerimiz, tam anlamıyla biliniyor mu? İsterseniz, başkasına yönelmeden, kendimden bir örnek vereyim. Gazi Eğitimin giriş sınavlarında yönelttikleri soruya, iki sayfa içinde yanıt verilmesini istemişlerdi. Ben bilgiçlik taslayıp sekiz sayfalık yanıt yazmıştım. Benden kopya eden sınavı kazandı, şaşırđım. Ertesi yılki sınavda başarılı olup okula girince duru-

mu, şikâyetle Mustafa Nihat Hocaya aktardım. "Haa, o ukâlâ sen misin?" dedi. Arşivden kâğıdımı çıkarıp getirdi. İnceledik birlikte. Sözüne egemen olamayan, diline de düşüncesine de egemen olamaz anlayışına çekmek istiyordu beni.

Öğretim programlarında her öğretmenin bir anadili öğretmeni olduğu yazılıdır. Niçin? Öğretmen önce anlatacaktır, anlamayı sağlayacaktır. Sonra doğru yanıt alacaktır. Bunun için ona önce dil gereklidir. Ama anadilinin gereğini, anadili ile düşünülebileceğini öğretmenlerimiz kavramışlardır mıdır? Bu dersle neler kazandırılacağına bilincinde midirler?

Türkçe dersiyle nelerin kazandırılacağı üzerinde duralım: Bu ders, bilgi dersi olmaktan çok; doğru ve iyi anlamayı; söz ve yazıyla anlatım gücünü; iyi yazı ve kitaplara ilgi duyarak onları bulup okumayı; sözcüklerin doğru okunuş ve yazılışını öğrenmeyi; sözcük gömüsünü genişleterek, düşüncesini zenginleştirmeyi; Türkçeyi güvenle ve güzel kullanmayı, doğayı, insanı ve insanlığı sevmeyi konu ve amaç edinir. Bu anlayış ve bilinç ile Türkçe öğretimi yapılmazsa başarıya ulaşamaz.

Çatısı altında bulunduğumuz okulu suçlamak, kötülemek istemem. Ama ülkemizde bilinçsiz bir yabancı dil hayranlığı var. Yerli yersiz, zamanlı zamansız yabancı dil tutkusuna kapılıyoruz. Anadilimizi iyi öğrenmeden, yabancı dille bilgi, bilim geliştirmeye çalışıyoruz. İnsan anadiliyle düşünür, anadiliyle bilim yapar. Ondan sonra bir yabancı dil öğrenirseniz, ufkunuz genişler. Ne güzel! Ama öyle mi? Kimi öğretmenlerimiz, öğrencilerimiz Türkçenin yoksul bir dil olduğunu, bu dille bilim yapılamayacağını söylemekten çekinmiyorlar. 1300 yıl önce yazılı anıt dikmiş, bu anıtın üstünde soyut kavramları

karşılayan sözcükleri kullanabilmiş bir Türkçe, yoksul dil olur mu hiç? Önce onu anlamasını bilmek, sonra da bilinçle işlemek gerekir.

Okullarımızdaki Türkçe çalışmaları, ders kitaplarında gösterilen yöntem ve biçimlere bağlı kalıyor. Türkçe dersinin bir düşünme dersi olduğunun ayırdına varmış değil çoğumuz. Dille orta düzeyde de düşünülür, yüksek düzeyde de; dil eğitimi, bir zihin eğitimidir. Basit bir örnek vereyim: "Komşunun karısını hastaneye kaldırdılar." cümlesini öğrenciye inceliyorsunuz. Burada "kaldırmak" sözcüğünün yerine nelerin kullanılacağını, bu sözcüğün niçin seçildiğini sorabileceğimiz gibi, hastanın durumu hakkında yorum yaptırabilirsiniz. İlkel anlatımdan anlatımın arka bölümündekilere doğru gidersiniz. Yorumlamaya, soyut düşünmeye götürebilirsiniz öğrenciyi.

Çoğu kez, kitaplardaki metnin altındaki yabancı sözcüklerin cümle içinde kullanılmasıyla sorunun çözüldüğü sanılıyor. Sözcük üzerinde ya cümlenin anlaşılması için durulur ya da sözcüğün yazımı, kökeni, yapısı, o sözcüğün anlam çevresi kavratılmak için durulur. Sözcük yoluyla doğru yazımın, doğru kullanımın kavratılması ve düşüncenin geliştirilip boyutlandırılmasıdır esas olan. Eski sözcüğü, cümle içinde kullanırmak, ölü sözcüklerin yaşamasına katkıda bulunmak, dolayısıyla öğrencinin kafasını da eskiye bağlamaktır. Bunun tipik örneğini bir ortaokulu denetlediğim zaman gördüm., Öğretmen dimağ sözcüğünü cümlede kullanırmak istiyordu. Çocuk "babam dün akşam dimağ salatısıyla rakı içti." dedi, ortaya gülünç bir durum çıktı.

Suçtu yalnız okullarımıza ve öğretmenlerimize yüklemeyelim. Genelde bir dil savrukluğu, dile özensizlik söz konusu.

İmrenilecek makamlara çıkmış olan büyüklerimiz, "Yanlış şamata yapıyorlar." diyorlar. Şamatanın doğrusu ne ola ki? Bir reklamda "Altı heyecan verici deodorant." deniliyor. Yani üstü değil altı mı heyecan veriyormuş. Gazetenin birisi "dayalı döşeli dört şehirde ev veriyoruz." ilanında bulundu. Dayalı döşeli olan dört ev midir, dört şehir midir? Aynı gazete "üç akülü araba"da demişti. Araba mı üç tane, akü mü? Bir profesörün yazısının başlığı "BİR KÜLTÜR BAKANLIĞI YAYINI ÜZERİNE" Kaç tane Kültür Bakanlığı var ki?

Genelde dil savrukluğu yanında, ders dışı özgün ve değerli yapıtlar okutulmuyor. Düşünce tek kanaldan beslenmeye çalışılıyor. Çoğu zaman ders dışı kitap okuyan öğrenci baskıya, takibe uğruyor. Dil ve düşüncemizin boyutlarını genişletemiyoruz. Ne zaman anadilimizi iyi öğrenirsek, ulusal bağlarımız o derece kenetlenir, o derece bilim katına yüceliriz.

Teşekkür ederim efendim.

BAŞKAN — Bizim toplantılarımız böyle tatlı geçiyor, fakat insan zamanı tam ayarlayamıyor, devam edebiliriz. İkinci turumuz da olacaktı ama herhalde vakit kalmayacak, çünkü dört temel dil becerisinin nasıl ölçüleceği konusunda Sayın Poyrazoğlunun da görüşlerini alacağız. Galiba, ikinci tura zamanımız kalmayacak. Nuran Hanıma bir sözümüz var, onu vereceğiz, ikişer dakika dersek, tamam, o zaman uzatacağız.

Buyurun.

O. Nuri POYRAZOĞLU — Emekli Türkçe öğretmeniyim ben. Sınıflara girip ders yapmıyorum artık. Ama yine de Türkçe öğretimiyle yakından ilgileniyorum.

Bana böyle bir görev verilince konuyla ilgili kuramsal bilgi veren kaynakları, Türkçe dersi öğretim izlencelerini, yönetim metnindeki "ölçme ve değerlendirme"ye ilişkin yargıları (maddeleri) inceledim. Bu konuda yapılmış bir araştırmayı inceleme fırsatı buldum. Kendim de "mini" bir araştırma yaptım. Ulaşabildiğim Ankara merkezindeki ilköğretim okullarının beşinde görevli 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle orta kısımda (VI., VII., VIII. sınıflarda) Türkçe dersi okutan öğretmenlere bir sormaca (anket) uyguladım.

Edindiğim bilgilerin ışığında, bu çok sınırlı zaman dilimi içinde sizlere ilköğretim okullarındaki Türkçe derslerinde "ölçme ve değerlendirme" bakımından karşılaşılan güçlükleri sergilemeye çalışacağım. Bu bilgilere dayanarak ana çizgileriyle birkaç çözüm önerisinde bulunacağım.

Konuya girmeden önce "ölçme ve değerlendirme" kavramlarıyla ilgili çok kısa bir açıklama yapmak istiyorum. Korkmayın, can sıkıcı, bilimsel kuruluklarla dolu bir açıklama değildir bu. Sizleri "konunun havası"na sokmak için bu açıklamayı gerekli görüyorum.

Öğretmen yetiştiren okullarda "Ölçme ve Değerlendirme" adıyla bir ders okutulduğunu biliyorsunuz sanırım. Bu dersin okutulması, okullarda ölçme ve değerlendirmenin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Ölçme ve değerlendirme salt okullarda mı önemli? Hayır. Öteki kurum ve kuruluşlarla da önemlidir. Örneğin kamu yönetiminde memurlara verilen "sicil", tam anlamıyla bir değerlendirmedir.

Kimi zaman okullarımızda değerlendirmeye dayalı hoş olmayan olaylar da yaşanır. Bol not vermesi için öğretmene

"ricacılar" gönderilmesi, "rüşvet" teklif edilmesi, sırasında öğretmenin "tehdit" edilmesi bunlardandır. Kimi zaman da değerlendirme sonuçlarından memnun olmayan veliler, bu durumu yönetim mahkemelerinde dava konusu bile yapmaktadırlar.

Bu ön açıklamalardan sonra şimdi konuya biraz daha yakından bakalım.

Kitaplar diyor ki, okul bir öğretme ve öğrenme yeridir. Okulda öğrencilere birtakım "davranışlar" öğretilir. Bu yolla öğrencilere "devimsel beceriler, zihinsel (bilişsel) güçler ve duyuşsal özellikler" kazandırılır. Öğrencilere kazandırılan bu beceri, güç ve özelliklere "okulun hedefleri" denir. Bu hedeflere daha çok ders içi öğretme-öğrenme etkinlikleri yoluyla varılır. Bu amaçlara varabilmek için, okullarda neler yapılabileceğini gösteren öğretim izlenceleri var. Kısaca, okulun hedeflerine varabilmesi için okulda hangi derslerin okutulacağı saptanır. Bir başka anlatımla hedefler, derslere paylaşılır. Her dersin özel hedefleri vardır. Ama sonuçta bu özel hedefler, okulun hedeflerine hizmet eder.

Hemen belirtelim: Türkçe, her şeyden önce çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirmek için okutulmaktadır. Bir başka anlatımla Türkçe öğretiminin asıl amacı, çocukların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu yüzden, öğretim izlencesinin ilk cümlesi şöyle başlıyor: "Türkçe bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir."

Kaynaklar, eğitimin dört ögesi olduğunu yazıyor. Bunlar amaç, araç, yöntem, değerlendirme. Gördüğümüz gibi, değerlendirme, eğitimin öğelerinden biridir.

Bir kaynak da şöyle diyor: "Eğitim bir sistemdir. Eğitim sisteminin alt sistemleri vardır. İlk, orta ve yüksek öğretim, birer alt sistemdir". Buna göre ilköğretim okulları da bu alt sistem içinde yer almaktadır.

Alt sistemlerin de öğeleri var. Ölçme ve değerlendirme, bu alt sistemin bir öğesidir. Değerlendirme kavramının, yönetimbiliminde yönetim süreçlerinden biri olarak karşımıza çıktığını da görüyoruz: Karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdüm ve değerlendirme.

Gelelim ölçme ve değerlendirme kavramlarına. Bilesiniz ki ölçme ile değerlendirme ayrı ayrı kavramlardır. Ölçme, hiçbir zaman değerlendirme değildir; ama ölçmesiz, değerlendirme de yapılamaz. Bunu bir örnekle açıklayalım: Öğretmenin, yıl içinde değişik yöntemlerle öğrencilere not vermesi bir ölçmedir. Öğretim yılı sonunda öğretmenler kurulunda öğrencilerin notlarına bakarak "geçti" ya da "kaldı" diye karar verilmesi ise bir değerlendirmedir. Öğretmenler kurulu bu kararı verirken ilgili öğretmenlerin yıl içinde değişik yollarla verdiği notlarına bakmaktadırlar. Görülüyor ki ölçmesiz değerlendirme yapılamıyor. Değerlendirmenin olabilmesi için kimi verilere dayanmak gerekiyor. Kısaca, ölçme ve değerlendirme, birbirlerini tamamlayan iç içe girmiş kavramlardır.

Şimdi de bu kavramı "ölçme" ve "değerlendirme" diye ikiye bölerek inceleyelim. Önce "ölçme"yi ele alalım.

Ölçme yapabilmek için veri toplamamız gerekir. Veriler, değişik tekniklerle toplanır. İlköğretim okulları Türkçe dersi öğretim izlencesinde, ölçme aracı olarak şu teknikler sayılmış: Sözlü yoklama, kısa cevaplı çok sorulu sınavlar (test-

ler), sınırlı sayıda sorulu uzun yanıtli (kompozisyon türü sorular diyen de var) yazılı yoklamalar, ödevler, projeler.

Aynı öğretim izlencesi, Türkçe dersinin değerlendirme amaçlarını kısaca şöyle sıralamış: Öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları saptayıp dersi buna göre ayarlamak, öğrencilerin verilen bilgileri iyice kavrayıp kavramadığını ölçmek, öğrencilerin yeni bilgilere hazır olup olmadıklarını saptamak, bireysel ayrılıkları gözetererek öğrencileri yetenekleri ve eğilimleri doğrultusunda geliştirmek için öğrenimi buna göre ayarlamak.

Bazı kaynaklar ise değerlendirmenin amaçları için şunları söylüyorlar: Ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçların geçerli olup olmadığını anlamak, öğrenme zorluklarını tanımak, öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak, öğretmenin kendini geliştirip yenilemesine yardımcı olmak.

Kuşkusuz bunların hepsi doğrudur; ama görülen odur ki okullarımızdaki değerlendirme, daha çok verilen bilgilerin ne düzeyde öğrenildiğini ölçmeye yöneliktir. Öğrenci, bir üst sınıfa geçecek durumda mıdır? İşlenilen konuları ne ölçüde bellemiştir? Bunu saptamayı amaçlamaktadır. Bir başka anlatımla ölçme ve değerlendirme, öğretimin verimliliğini, etkinliğini artırmaya yarayan bir araç sayılmaktadır; ama uygulamada daha çok yetişmemiş sayılan öğrencileri eleme aracı olarak kullanılmaktadır.

Bu açıklamalar bizi, Türkçe derslerinde neleri öğreteceğimiz, öğretim sonucunda öğrenciye hangi tutum ve davranışları kazandıracığımız konusuna getiriyor. Bunlar, öğretim izlencesinde ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Burada yineleyecek değilim. Ancak söz konusu tutum ve davranışları kazandırıp

kazandıramadığımızı ölçmek için kullandığımız araçlarımız ne ölçüde geçerli (ölçülen özelliğin başka bir özellikle karıştırılmadan ölçülebilmesi), ne ölçüde güvenilir (her ölçüde aynı sonucun alınabilmesi)? Bunların bilinmesi çok önemlidir. Çünkü değerlendirdiğimiz varlık, insandır. Küçük bir hata, giderilmesi olanaksız sonuçlar doğurabilmektedir.

İlköğretim okulları Türkçe dersi öğretim izlencesi, öğrencilerin sürekli olarak türlü yöntemlerle izlenmesini istemektedir. Sınavların cansız, yapma, ezbere dayalı sorularla yapılmamasını, soruların Türkçe derslerinde edinilen becerileri uygulamaya yönelik olmasını istemektedir.

Türkçe öğretiminde bütün etkinlikler (okuma, yazma, dinleme, anlatma...) iç içedir, birbirlerinden soyutlanamaz. Türkçe dersi, doğası gereği, konuşmadan yazmaya, okumadan yorumlamaya, yazımdan noktalamaya kadar uzanan çok yönlü ölçme ve değerlendirmeyi gerektiren bir derstir. Bu demektir ki Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme, öteki derslerden daha da zordur.

Bu zor iş, yani öğrencilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenlerin görevleri arasındadır. Bu görevlerin nasıl, hangi araçlarla yapılacağı yönetim metinlerinde (yönetmelikler ve yönergelerde) ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Biz burada söz konusu yönetim metinlerinden önemli saydığımız biri üzerinde, yeni "MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nin (Resmi Gazete, 7.8.1992) ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddeleri üzerinde durmayı gerekli buluyoruz.

Yönetmelik'e göre:

● Öğrencilerin başarıları dört ayrı notla (5 pekiyi, 4 iyi, 3 orta, 2 geçer); başarısızlıkları ise tek notla (1 başarısız) değerlendiriliyor.

● Öğretmenler, sınav sorularını düzenlerken yıllık ders planlarındaki amaç ve konuları göz önünde bulundurmak zorundadırlar.

● 1., 2. ve 3. sınıflarda yazılı yoklama yapılmayacaktır.

● Olanaklar ölçüsünde aynı dersi okutan öğretmenler ortak sorular hazırlayacaklardır.

● Her kanaat döneminde öğrencilere her dersten öğreniminin ders içindeki etkinlikleri esas alınarak en az bir sözlü sınav notu verilecektir.

● İlköğretim kurumlarında öğrenciyi kendi yaş grubu içinde ve bütün olarak yetiştirmek esastır.

● İlköğretim, "öğrencinin herhangi bir dersten başarısızlığına bakılarak eleneceği bir dönem değil, programda öngörülen bütün derslerin ve ders dışı eğitici çalışmaların ortak katkısıyla ilgi, istidat ve yeteneği ölçüsünde yetiştirileceği bir dönem" sayılmıştır.

● Alınan önlemlere karşın bir üst sınıfta büyük güçlüklerle karşılaşacağına kanaat getirilen, buldukları sınıfta bir yıl daha devam etmeleri yararlı görülen öğrencilerin sınıf tekrar etmeleri kararına veliler de katılmaktadır.

● Bütünlemeye kalma yoktur.

Yönetmelik'in ölçme ve değerlendirmeye ilgili olarak koyduğu "esaslar", özetle böyle.

Şimdi de Türkçe derslerinde hangi ölçme araçları (teknikleri) kullanılıyor bu araçların üstün ve zayıf yönleri nelerdir, biraz da bunların üzerinde duralım.

Uzun yanıtlı yazılı yoklamalar: Konuların tümünü kapsayacak sayıda soru sormaya elverişli değildir. Ölçmeler daha çok "şans"a bağlıdır, nesnel olmamaktadır. Yanıtlar uzun olduğu için kağıtların okunması çok zaman almaktadır. Değerlendirme, öğretmenden öğretmene farklılık gösteriyor.

Sözlü yoklamalar: Geleneksel bir ölçme biçimi olan sözlü yoklamalar, yazılı yoklamalardan daha da öznelidir.

Testler: Test tipi yoklamalar, tüm konuları kapsayacak sayıda soru sormaya elverişlidir. Ancak soruların geçerli ve güvenilir olması gerekir. Okullarımızda öğretmenlerin, bu ilkelere uygun sorular hazırlayabilmesi çok zordur. Çünkü bu tür soruların hazırlanması uzmanlık gerektirmektedir. Öğretmenlerimiz ise böyle bir uzmanlık eğitiminden geçmemişlerdir.

Ödevler: Ödevler, öğrencinin yaratıcılığını geliştirir. Ödev yoluyla kazanılan bilgiler öğrencinin malı olur. Ne ki bir kısım öğrenci ödevlerinin, bu amaca hizmet edecek biçimde hazırlanmadığı çoğumuzca bilinen bir gerçektir. Türlü nedenlerle (ödev hazırlamanın sıkıcılığı, çok zaman alışması, yazılı kaynaklara ulaşmanın zorluğu v.b.) ödevlerin bazılarını öğrenciler değil, başka kişiler hazırlamaktadır.

Ödevlerin öğretmenlerce okunması, düzeltilmesi, ölçmenin ona göre yapılması da ayrı bir sorundur. Ayrıca belirtelim ki, ödevlere verilen notlar, yazılı yoklamalarda olduğu gibi nesnel olmaktan uzaktır.

Burada akla şöyle bir soru gelebilir: Denetçiler (müfettişler, öteki sicil amirleri), öğretmenlerin öğrencileri nasıl, hangi araçlarla değerlendirdiklerine de bakıyorlar mı? Evet, bakıyorlar, daha doğrusu bakmaları gerekiyor.

Ders teftişleriyle ilgili yönetim metinlerini incelediğimizde görüyoruz ki denetçilerin, öğretmenlerin verdiği notlara, soruların "müfredat" uygun olup olmadığına, verilen sürede yanıtlanıp yanıtlanamayacağına, not takdirinde "isabet" olup olmadığına da bakmaları gerekiyor.

Değişik zamanlarda, değişik müfettişlerce denetlenmiş eski bir öğretmen olarak kişisel kanım odur ki denetçiler, türlü nedenlerle (zaman azlığı, işlerin yoğunluğu, denetçinin yetersizliği vb.) işin bu yönünü gereğince inceleyemiyorlar.

Burada, konuyla ilgisi bakımından, 1974 yılında yapılmış "Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi"yle ilgili, önemli bulduğum bir araştırmadan da söz etmek isterim (Dr. Haydar Taymaz, Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi (Doktora Özeti), MEB Yayını, Ankara, 1975).

Söz konusu araştırmaya göre öğretmenler:

- Sınavlarda 4-5 soru sorduklarını, soruların yanıtlanması için de 45 dakika süre verdiklerini,
- Sınav kağıtlarının görünüşlerinin notlarını kısmen etkilediğini,
- Sınav kağıtlarını yeniden okuduklarında öncekine yakın notlar verdiklerini,
- Öğrencileri, notlarının gelişimine göre değerlendirdiklerini,
- Kanaat notlarına oldukça güvendiklerini,
- Öğrencilerin başarılarını oldukça doğru ölçüp değerlendirdiklerini,

● Yazılı yoklamalara sürekli, sözlü yoklamalara ara sıra başvurduklarını,

● Test tipi sorular hazırlamakta kendilerini yeterli bulmadıklarını söylemektedirler.

Bunlar, 19 yıl önce yapılmış bir araştırmanın özet sonuçlarıdır. Peki, bugünkü durum nedir? Yakınlarda bu konuda yapılmış araştırmalar var mıdır? Bilmiyorum. İşte bu yüzden sözlerimin başında andığım "mini" sormacaya başvurdum.

Sormacanın sonuçlarını şöyle özetleyebiliriz:

● Sormaca, Mayıs 1993 ayı başında Ankara merkezindeki ilköğretim okullarından 5 tanesinde görevli 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle 6., 7. ve 8. sınıflarda Türkçe dersi okutan öğretmenlere uygulandı.

● Sormacaya katılan öğretmen sayısı 56'dır. Bunların 44'ü sınıf öğretmeni, 12'si ise Türkçe öğretmenidir.

● Öğretmenlerin (sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni) % 70'ten fazlası Türkçe derslerinde "çok" ve "oldukça" derecelerinde yazılı ve sözlü yoklamalara başvuruyorlar.

● "Test" adıyla anılan kısa yanıtlı çok sorulu sınavlara sınıf öğretmenlerinin % 68'i "çok" ve "oldukça" derecelerinde, Türkçe öğretmenlerinin % 70 ise "orta" ve "az" derecelerde başvuruyorlar.

● "Ödev yoluyla" değerlendirmeye sınıf öğretmenlerinden % 81'i "oldukça" ve "orta" derecede, Türkçe öğretmenlerinin % 71'i ise "orta" ve "az" derecede başvurumaktadırlar.

● Öğretmenlerin % 60'ından fazlası, (sınıf öğretmenleri % 68, Türkçe öğretmenleri % 63) hazırladıkları Türkçe dersi

sorularına güvenilirlik ve geçerlik bakımlarından "çok" ve "oldukça" derecelerinde güvenmektedirler.

● Türkçe derslerinde hazırlattıkları ödevlerin yararına sınıf öğretmenlerinin % 47'si "oldukça" ve % 35'i "orta" derecesinde; Türkçe öğretmenlerinin % 85'i "orta" ve "az" derecesinde inanmaktadır.

● Türkçe dersi sınav sorularının öteki öğretmenlerle birlikte hazırlanmasını öğretmenlerin %65'ine yakını "çok" ve "oldukça" derecesinde istemektedir.

● "Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmenin sizin dışındaki bir kurulun hazırladığı sorularla yapılmasını ister misiniz?" sorusuna sınıf öğretmenlerinin % 71'i "orta" ve "az" derecede, Türkçe öğretmenlerinin % 50'si "çok" ve "oldukça" derecede istemektedir.

Hiç kuşku yok ki bu bulgular, tüm ilköğretim okullarına genellenemez elbette; ama bir eğilimi göstermesi bakımından üzerinde durulmaya değer buluyorum.

Bu sonuçlar üzerinde yorumlar yapmaya ne yazık ki zamanımız elvermiyor.

Söylediklerimizi şöyle özetleyebiliriz:

Görüldüğü gibi yönetim metinlerinde ölçme ve değerlendirmeye ilgili genellikle akılcı, çağdaş açıklamalar var; ama uygulamalar, türlü nedenlerle açıklamalara uymuyor.

Öğretmenler, sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerini geleneklere ve "mevzuat"a bağlı olarak öznelliğe açık, güvenilirliği ve geçerliği tartışmalı olan sözlü ve yazılı yoklamalar biçiminde yapmaktadırlar.

Sınıf içi sınavlarda sorulan sorular öğretilenlerin tümünü kapsamamaktadır, öğrencilerin "ifade ve beceri"lerini ölçecek nitelikte değildir.

Soruların çoğu, "bilme" (hatırlama, tanıma) düzeyindedir, "uygulama" düzeyindeki soruların sayısı azdır.

Kısacası, sınıf içi ölçmeler, "klasikleşmiş" (eskimiş demeye dilim varmıyor) yöntemlerle yapılmaktadır. Bu sözlerimle öğretmenleri eleştirdiğim anlamını çıkarmayın. Bunları söyleyen ben, bugün sınıfa girsem, benzer yöntemlerin dışına pek çıkamam.

Şunu da belirtmeliyim ki bugün öğretmenlerimizin sınıf içi ölçmeleri, dolayısıyla değerlendirmeleri, yavaş da olsa özlenen yöne doğru değişmektedir. Bu değişimde dünyadaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, yeni uygulamaya konulan "ders geçme ve kredi sistemi"nin de payı vardır.

İlköğretim okullarındaki Türkçe derslerinde "ölçme ve değerlendirme"yle ilgili sorunların çözümüne yönelik önerilerim de olacak. Bunları, özetle şöyle sıralayabilirim:

Öğretmenlerin, "ölçme ve değerlendirme" konusunda da hizmet içi eğitime gereksinimleri vardır. Öğretmenler, belli aralıklarla hizmet içi eğitimden geçirilerek onlara bu alandaki yeni teknikler ve uygulamalar tanıtılmalı; buna bağlı olarak geçerli, güvenilir sorular yazma becerileri kazandırılmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı merkezinde bilimsel ve teknik düzeyde çalışmalar yapacak yetkinlikteki uzmanlardan oluşan bir "Ölçme ve Değerlendirme Birimi" kurulmalıdır.

Merkezdeki "Ölçme ve Değerlendirme Birimi"yle işbirliği içinde görev yapacak il ve ilçe merkezlerinde, işlevselliği olan (göstermelik olmayan) "ölçme ve değerlendirme büroları" ile ilköğretim okullarında "ölçme ve değerlendirme kurulları" oluşturulmalıdır.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde onların sosyoe-konomik durumları göz önünde bulundurulmalıdır.

Ölçme ve değerlendirmede önemli bir engel olan sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılarak 20-25'e indirilmelidir.

Meslek kuruluşları (dernek ve sendikalar), eğitimin her alanında olduğu gibi bu konuda da öğretmenleri ve kamuoyunu bilgilendirip bilinçlendirmeli; eğitimin öteki sorunlarıyla birlikte bu konuda da araştırmalar yaptırmalı; sorunların çözümünü, tutucu ve hantal bir görünüş sergileyen Millî Eğitim Bakanlığı'ndan, statüsünü korumayı ön plana almış yalın, yorgun Bakanlık bürokratlarından bekleme saflığını terk etmelidir.

BAŞKAN — Efendim, ben değerli panelistlerden rica ediyorum, konuklarımız 120 dakika gerçekten sessiz, sakin bir şekilde bizi dinlediler; bir 15 dakika ara verelim, ikinci turun başında, sorulara geçmeden önce panelistlere 5'er dakika daha vereceğim.

ARA

BAŞKAN — İkinci turun ilk konuşmasına Sayın Nuran Hanımla başlıyoruz.

Buyurun.

Nuran TİN — Çok teşekkür ederim.

Efendim, ben okuma etkinliğinin arkasından konuşma etkinliğiyle ilgili yol ve yöntemleri anlatmaya çalışacağım; daha sonra da yarım kalan problemleri, karşılaştığım zorlukları anlatacağım.

Konuşma etkinlikleri

Türkçe dersinin öğretiminde önemli bir yeri de konuşma etkinliği tutmaktadır. Öğrenciler doğal olarak gördüklerini, düşündüklerini, duyduklarını karşılarındakine sözle anlatırlar. Bu sık sık hepimizin hayat boyu başvurduğumuz bir yöntemdir. Okullarımızda konuşma adıyla özel bir ders yoktur; her türlü çalışmaların, derslerin içinde var olan bir etkinliktir. Konuşmayla ilgili şu uygulamaları yapıyoruz: Öğrencilerin konuşma güç ve yeteneklerini tanımaya çalışıyoruz. Tanıma fişleri tutarak öğrencilerin sıkılgan mı, atak mı, şive bozuklukları var mı? diye özelliklerini kaydediyor ve onların bu problemlerini gidermek için çeşitli yöntemler uyguluyoruz. Doğal bir konuşma ortamı yaratarak cesaretlerini kırmadan konuşmalara katılmalarını sağlıyor, onları hoşgörüyle dinliyoruz. Dinleyicinin de konuşmacıyla ortak bir özellik taşıması gerekmektedir. Dinleyici konuşmayı ilgiyle izler, konuşmacının sözünü kesmez, sorularını konuşma sonuna bırakır, konuşmacıya saygı duyar, doğruları, yanlışları ayırır, konuşma konusu hakkında bilgi edinir.

Değişik konuşma etkinlikleri uyguluyoruz; karşılıklı sohbetler, tartışmalar, telefon konuşmaları, tanıtma ve tanıştırmalar, açıklamalar gibi. Bir çalışma etkinliğimiz de "söz korusu" oluyor. Söz korosuna pek çok yararları olduğu için sık

sık yer veriyoruz. Konuşma organlarını kontrol etme, yerinde soluk alıp verme, ses tonunu ayarlama, harfleri seslendirmede hakkını verme, sözcükleri bir bütün halinde söyleme, noktalama işaretlerine dikkat etme açısından hakikaten faydalı bir çalışma olmaktadır.

Hayalî durumlara gerçeklik kazandırmak, dramatizasyon yoluyla oluyor. Öğrencinin hayatla ilgili tecrübeler kazanmasına olanak sağlıyor. Dramatizasyon çocuk dünyasının bir parçasıdır. Çocuklar kişilikleri canlandırırken, insanları ve kendini tanır, kelime haznesi gelişir, hayal gücü zenginleşir.

Yazma etkinlikleri

Yazma konularını öğrencilerin bilgilerine, yaşantılarına uygun olarak düzenliyoruz, birlikte yazmada bunları sınıfça düzenliyoruz, açık anlaşılır bir dilde olmasına dikkat ediyoruz. Aynı zamanda birlikte yaratma, serbest yaratmaya bir hazırlık teşkil ediyor. Doğru cümle kuruyorlar, duygu ve düşüncelerini bir konu üzerinde toplayabiliyorlar.

Programımızda belirtildiği gibi yazma çeşitleri, öğrencilerin yaşadığı gördüğü, incelediği yazılar, ders konularıyla ilgili yazılar, resim ve levhaları anlatma, dinlenen, okunan parçalarla ilgili yazılar, mektup, kart, telgraf yazma, alındı, senet, dilekçe yazma, sınıf ve okul haberlerini ilan tahtasına yazma, tasvirler, portreler, hayalî konular ve rüyalar.

Yazma çalışmalarını öğretici ve eğlendirici yazma diye iki gruba ayırıyoruz. Biraz önce anlattığım konuları, yazma çalışmalarında yararlı olması nedeniyle seçmeye, masal ve öyküleri anadilini doğru kullanma yeteneğini geliştirme bakı-

mından bol bol okutma imkanı sağlamaya çalışıyoruz. Bu nedenle sınıflarımızda okuma saatleri düzenleyip, çeşitli masal ve öyküleri okutuyoruz.

Yazma konusuyla birlikte karşımıza imlâ yanlışları çıkar. Bunlar genellikle, (1) noktalama işaretlerinin yerinde kullanmamak, (2) cümle sonuna nokta koymamak, (3) özel adların sonuna gelen ekleri kesme işaretiyle ayırmamak, (4) cümlede virgülmü yerinde kullanmamak, (5) soru cümlesinin sonuna soru işaretini koymamak, (6) art arda gelen isim ve isim soyundan kelimelerin arasında virgöl kullanmamak gibi yanlışlardır.

Yazılı anlatım çalışmalarını düzeltirken, öğrencilerimizin kişiliğine yön vermekle ilgili olduğu için kırııcı olmamaya bil-hassa özen gösteririz. İyi örnekler göstererek öğrenciye kendi yaptığı yanlışını kendisine buldurmak en etkileyici yoldur. Böylece öğrenciye bir sorular zinciri hazırlayarak kendi yanlışlarını bulması için kolaylık sağlayabiliriz. Bu sorular zinciriyle şunları yerine getirmesini isteyebiliriz: Anlatmak istediklerini, düşüncelerini tam yazmasını; cümlelerini düzgün kurmasını; paragraf yapmasını, özel adların yazılışına dikkat etmesini; ayrı yazılması gereken ekleri ayrı yazmasını; cümle sonuna nokta, soru işareti veya ünlem işareti koymasını; sözcükleri doğru yazmasını; okunaklı bir el yazısı kullanmasını; yazıya uygun bir başlık bulmasını; yazısının düzenli olmasını.

Dinleme etkinlikleri

İnsan yaşamında dinlemenin, dinlenenin anlamının da çok önemi vardır. Öğrencilere bilgi edinmek, eğlenmek, eleştir-

mek, değerlendirmek için dinleme alışkanlığı kazandırmaya çalışıyoruz. Günümüzde radyolar, teypler, işitsel ve görsel araçlar dinlemenin önemini artırmıştır. Öğrencilerin okuma yönünden olduğu gibi, dinleme ve izleme yönünden de yetiştirilmesi gerekmektedir. Biz buna çalışıyoruz. Dinleme ve izleme çocuğu bir dış dünyaya bağlar, okulöncesi edindiği bilgileri ocuk dinleme yoluyla edinmiştir.

Türkçe derslerimizde dinleme eğitimine önem veriyoruz. Konularımızın doğru anlaşılması için, dinleme çalışmalarının verimli olması için öğrencilerimizi birbirlerini görecek şekilde oturtuyoruz; işitme sorunu olan, özel sorunu olan öğrencileri n sıralara alıyoruz. Ders anlatırken, soru sorarken, öğrencilerin bizi rahatça görmelerini sağlıyoruz. Ağırlık noktası dinleme olan çalışmalarda öğrencilerimizin yorgun olmadıkları bir zamanı seçiyoruz ve sınıfta tam bir sessizlik yaratıyoruz.

Birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda öğrencilerin seviyelerine uygun masal ve öyküler okuyarak onlara dinledikleriyle ilgili sorular soruyoruz. "Masalda olan olayları sırasıyla anlatabilir misin?", "Masalın ana kahramanı ve yardımcı kahramanları acaba kimlerdir?", "zelliklerini ve hangi şahsı niçin çok sevdiğini anlatabilir misin?", "Başını sıranın üzerine koy, düşünce uykusuna yat, bu masalı bana bir iki cümleyle anlat bakayım", "Başını masanın üzerine koy düşünce uykusuna yat, acaba sen bu masal veya öyküden ne anladsın?" gibi. Veya tahtaya birbirine yakın üç ana duygu yazıyoruz, "bu ana duygulardan bir tanesi masalın duygusudur, acaba bunun hangisi en uygun olanıdır, gel kulağıma söyle!" diyoruz. Amacımız iyi hatırlamak için dinlemek, iyi dinlemek için de hatırlamak oluyor.

Dördüncü ve beşinci sınıflarda amacımız öğrencilerin 15-20 dakika süren bir konuşmayı, öyküyü dikkatle dinlemesi bir belgeseli veya filmi izlemesi olmalıdır. Bu sınıflarda öğrencilerin televizyonda düzeyine uygun haber ve programları izlemelerinde de büyük bir fayda vardır. Önemli olan nokta, öğrenciler bu izlemeyi yaparken, eleştirci ve dikkatli olmaya alıştırmalıdır. İçinde düşünce yanıtları bulunan cümlelerle çalışmalar yapmak, dilbilgisi yanıtları bulunan cümlelerle ilgili çalışmalar yapmak ve bu çalışmaları öğrencilere buldurmak 4 ve 5 nci sınıf öğrencileri için yararlı oluyor. Belirli günlerle ilgili programları izlemelerini ödev olarak vermek ve onların yazılı anlatımını sağlamakta da büyük fayda vardır.

Anlamayla ilgili çalışmalar

Okuma ve dinleme etkinlikleri anlama ile sonuçlanırsa etkili oluyor. Birinci derecede resim değerlendirilmesine, okunan masal ve öyküye bir başlık bulabilme, masal ve öyküde geçen kahramanların niteliklerini ayırabilme, olayların yer ve zamanını ayırabilme, sonucu kavrayabilme etkinliklerine yer veriyoruz. İkinci devrede ise üzerinde durulan hususlar şunlar olmaktadır: Öğrenci okunan veya işlenen konunun yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabiliyor mu, kişilerin temel ve ruhsal özelliklerini belirleyebiliyor mu, ana düşünceyi bulabilmiş mi, bilinmeyen veya sözcükleri sözün gelişinden ve sözcük yapısından çıkarabiliyor mu, sözcük dağarcıkları gelişmiş mi, temel düşünceleri sırasıyla kavrayabiliyor mu, düz ve manzum yazılar arasındaki farkı ayırabiliyor mu? Yapacağımız çalışma ve etkinlikler, bu hedeflere ulaştığımız takdirde yeterli olabilmektedir.

Son yıllarda maalesef kitap okumada milletçe galiba sayımız gitgide azalıyor. Pek çok güzel kitap satan mağazalar yerlerini dönercilere bırakıyor. Kitap dükkânlarını zevkle gezmeyi severdim, gezdiğim zaman artık zevk edinmiyor, üzülüyorum. Çünkü, çocuklara ayrılan reyonların yerini birkaç çocuk kitap rafı almaya başladı. Maalesef geçenlerde bir kanalda da izlediğim gibi, sizlerde izlemiştinizdir, çocuk yazarları ülkemizde yetişmiyor, çocuk kitapları eskisi kadar çeşitlilik göstermiyor. Devamlı kitap inceliyorum, öğrencilerime sınıfta okumak, tanıtmak kitap sevgisini aşılama açısından var olan kitapların tanıtılmasında bir azalma var. Bu bir arz veya talep meselesi, arz olmayınca talep olmuyor, alım olmayınca yapım olmuyor. Bu arada kitap fiyatları da oldukça yüksek. Bu da okumayı engelleyen bir konu. Sayın Bakanlık yetkililerine de bir fikir olarak iletiyorum, Bakanlık bünyesindeki basımevlerinde bol sayıda çocuklara yönelik çocuk klasikleri, dünya klasikleri, çoğaltsak, acaba yurdumuzun en ücra köşelerine kadar makul fiyatlarla ulaştırılamaz mı? Çocuk seviyesine uygun arı ve akıcı bir dille yazılmış Atatürk'ün hayatını, Atatürk devrimlerini, Atatürk anılarını, Atatürk şiirlerini konu alan kitaplara şiddetle ihtiyaç var. Bizler son yıllarda bu kitapları çok zorlukla buluyoruz ve elimizde olanlarla yetiniyoruz. Yazılı basın olarak gazetelere de büyük bir iş düşüyor. Bir sayfanın hiç değilse yarısını her gün çocuklara ayırmakta fayda var diyorum. Doğa sevgisi, insan sevgisi, insanlık ilişkileri öğretici, eğlendirici bir şekilde verilemez mi?

Sözlerime son verirken ruh sağlığı yönünden sağlıklı düşünen bir gençliğe sahip olmak, güzel bir yaşam geliştirmek istiyorsak Türkçe öğretimine çok önem verelim diyorum.
[Alkışlar]

BASKAN — Nuran Hanıma teşekkür ediyoruz.

Sayın Emin Özdemir, buyurun efendim.

Emin ÖZDEMİR — Konuşma Sanatı adlı kitabımda şöyle bir ilke vardır: Konuşmacı gözleri ile sürekli salonu denetlemeli, dinleyicilerin gözündeki parıltının parlamasına ya da sönmesine göre konuşmasına yön vermelidir. Oysa şimdi bakıyorum, bu, belki de bizim konumuzun doğasından gelen bir özellik, dinleyicilerimizin çoğunun gözündeki o ışıltının, o parıltının biraz ibresi düşmüş gibi. Ama bizim görevimiz de burada. Bazı gerçekleri söylemek zorundayız. Ben de dahil olmak üzere bizim burada söylediklerimizin hiçbirisi, hiçbir dudağa değmemiş, çiçeği burnunda ya da gökyüzünün altında ilk kez söylenen şeyler değil. Bunlar o kadar çok söylenmiş, o kadar çok vurgulanmıştır ki! Örneğin, 1931 yılında yapılan bir toplantı var. Bu toplantıdaki konuşmaların metinleri elimizde. Dili eskimiştir, içeriği aynı, yakınmalar aynı, sorunlar aynı. Çok değil iki üç yıl önce ben yine burda konuşmacıydım. Öğrencilerden yakınılıyordu. O zaman şöyle bir tümceyi slogan biçiminde kullanmıştık: Bir kuşak düşünün ki testle eğitiliyor, tostla büyütülüyor. Böyle bir kuşaktan ne beklersiniz? Gerçekten de bugün bizim öğrencilerimizin büyük ölçüde yönlendirilmesi, eğitimi, duygu, düşünce, bilinç ve duyarlılıkları gibi ne varsa çoğu testle oluşturulmaktadır. Ama şunu unutmayalım ki test bir ölçme aracıdır. Ben de bu niteliği ile teste karşı değilimdir. Ancak testin eğitim düzenimizden alıp götürdüklerini yerine koymak Millî Eğitim Bakanlığının temel sorumluluğudur. Bu sorumluluk yerine getirilmiyor.

Kağıt üzerinde Sayın Koçak, bu programı ne denli savunursa savunsun hiçbir söz, hiçbir varsayım, hiçbir kuram

yaşamdaki somut gerçeklerin yerini tutamaz. Bin kez yağmur sözü bir damla yağmurun yerini tutamadığı gibi. İşte somut bir örnek. Bakın bu program amaçlarıyla, ilkeleriyle öğrencilere kazandırmak istediği bilgi ve beceriyle çağdaştır. Ama aynı program doğrultusunda yazılmış Türkçe II. sınıf kitabından örnek vereceğim. Örnekler çok. Bunlar cımbızla seçilmiş örnekler de değil. "Babam, sırtını meşe ağacına dayayıp, çiçeklerin arasına, uzandı." Bu nasıl uzanma ki, hem sırtını meşe ağacına dayayacak, hem de çiçeklerin arasına uzanacak? Böyle örnekler bir değil, birçok. Sözcük açıklaması da öyle. Bir arkadaşımız gerçekten çok güzel vurguladı. Türkçe kitaplarındaki söz dağarcığını zenginleştirme amacıyla. Oysa çoğu kez sözcük açıklamaları, Türkçe sözcükleri kökleriyle, ekleriyle yeni sözcük salkımları oluşturma yerine diyelim ki kullanımdan düşmüş yahut o metin için anlaşılması zorunlu sözcükler doğrultusunda yapılıyor. Şu açıklamaya bakın, birinci sınıfta, bayrak sözcüğü şöyle açıklanıyor. "Bir milletin varlığının ve bağımsızlığının simgesi olan, şekli kanunlarla belirlenmiş sembol." Simgesi olan sembol! Acaba birinci sınıf öğrencisi, "Bir milletin bağımsızlığı, varlığının simgesi." sözünden ne anlar? İşte somut gerçekler bunlar...

Demim bir şey söyledim. Gerçekten biz bazı kavramları kendi aramızda yineliyor ama yaşama geçiremiyoruz. Belli ki bunları Batıdan aktarıyoruz. Bu arada kendi aramızda araştırmalar yapıyoruz, bazı sonuçlar saptıyoruz. Bunlar bireysel düzlemde kalıyor, Bakanlığın kapısından içeri girmiyor. Talim Terbiye Kurulu, adı üzerinde, yaşamın ya da araştırmaların dışında kalıyor, kendi ölçütlerini kullanıyor. Bugün dil çalışması olarak ders kitaplarında oyunlar, bilmeceler, kairikatürler yer alıyor. Bizde bunları kullanamazsınız. Benim

başıma geldi. Yardımcı bir kitap hazırladım. Öğrencilerin Türkçelerini geliştirme, ilerletme amacıyla. Üstelik Türkçe sesçil (fonotik) bir dil olduğu için dil oyunlarına çok elverişli. Hecelerle, sözcüklerle oynama açısından oyunlar ürettim. Ağırbaşlı olmadığı, eğitsel olmadığı için beğenilmedi, önerilmedi.

Şimdi soruyu şuraya getireceğim. Eleştirilerimi yinelemeyeceğim. Bir kez kim ne derse desin, demin de söyledim, Türkçe öğretim düzenimiz kitaba dayanıyor. Kitap konusunda özen göstereceğiz; ama Türkçe kitapları konu ya da salt kitap odaklı olmamalı; çocuk odaklı olmalı, çocuğu temel almalı, çocuktan yola çıkmalı, onu derslere katmalı, onun yaşamıyla, yaşantısıyla, duyarlılığıyla sıkı bir kanbağı olmalı. Bu, temel ilke olarak benimsenmelidir.

İkincisi, yöntem olarak ya izleksel yöntem yani tematik yöntem, aynı temayı işleyen şiirler, öyküler, oyunlar üniteleştirmeli, bir araya getirmeli ya da Batıda uygulanmaya çalışılan dilin işlevsel yönteminden yola çıkılmalı. Sayın Demirel dedi ki, "Türkçede dilin işlevi konusunda bir çalışma var mıdır?" Doğrudur, ayrıntılı bir çalışma yok, ama Sayın Berke Vardar'la arkadaşları dilin işlevi konusunda bir çalışma yapmışlardır. Sanıyorum duygularımızı aktarma, bilgi alıp verme, çağrı işlevi gibi on iki işlev saptamışlardır dil için. Ben size hemen söyleyeyim, yurt dışında Almanların finanse ettikleri, Türk işçi çocuklarının anadili eğitimi için hazırlanan bir programa danışmanlık yapıyorum. Arada bir gidiyorum, oradaki kitaplar dilin işlevi doğrultusunda hazırlanıyor. Ayrıca Alman uzmanların yaptıkları toplantıların bir ikisine de katıldım, dinledim. Onlar da öncelikle bunu, yani dilin işlevini temel alıyorlar. Bu, bize ışık tutmalı.

Üçüncüsü metin seçiminde yazarların kimliğine bakılmamalı. Önemli olan metnin kendisidir. Nazım Hikmet'ten de seçilir, Necip Fazıl'dan da, Ülkü Tamer'den de seçilir, Sezai Karakoç'tan, İsmet Özel'den de. Metin esastır. Buna bakılmalı. Çünkü bizim amacımız birtakım davranışları metin aracılığı ile öğrencinin yaşamına katmaktır, bu anlaşılmalıdır. Yurt sevgisi vermek istiyorsunuz! İşte: "Billur ırmakları var, buzdan kaynakları var, ne hoş toprakları var, gezen Anadolu'yu, dertlerden kurtulursun, gezen Anadolu'yu." Artık bu tür dizeler, öğrencileri şiirden de amaçlanan duyarlılıktan da uzaklaştırıyor.

Bir de altını çize çize söyleyeyim: Belirli haftalar, günler, aylar için şiir bir araç olarak kullanılıyor ve inanın öğrenciler şiir olarak bu örneklerle beslenmeye başladığı anda nitelikli bir örnekle sınıfa geldiğiniz zaman güzelliğine varamıyorlar artık. Çünkü duyarlılıkları zedelenmiş, yaralanmıştır. Ben değişik okullarda çalıştım. Köy öğretmenliğinden başladım. 40 yıldır değişik düzeylerdeki okullarda görev yapıyorum. Gözlemliyorum. Kitabı ve okumayı sevdiremiyoruz. Eğer çocuğun annesinde babasında, çocukta özel bir yönelim yoksa, ders kitabı tek başına bir şey çözümler. Bunun yanı sıra ders kitaplarını besleyecek, geliştirecek öğretmen kılavuzları ve bir de öğrenci çalışma defterleri hazırlamalı, derslerin doğrultusunda. Dersler bir bütündür, Türkçe kitabıya her şeyi veremezsiniz, hatta okuma kitaplarıyla dil kitapları ayrılıyor batıda. Bunun da altını çizelim. Ama öteden beri savunduğum, büyük bir coşkuyla inanarak savunduğum, bir düşüncem var; yineleyeceğim: Türkçe öğretimi, yalnız Türkçe öğretimi değil, bütün öğretim dili, Türkçenin kendi söz değerlerine dayandırılmadıkça siz gerçekten bir tek

adım dahi atamazsınız. İsterseniz on kez diksiyon dersi koyun okullara, yine program sözcüğüne ya "proğram" ya da "prugram" diyeceğiz. Problem için de böyle bu. "Sorun" dersiniz böyle bir sıkıntı olmaz.

Öyle ise özetle şunu söylüyorum: Türklüğümüzün göstergesi inanın ne tenimiz, ne saçımız, ne fiziksel yapımız ne de damarlarımızdaki kan. Türk'e özgü bir kan grubu yok! Türk'e özgü fiziksel bir yapı da yok, bizi biz kılan dilimizdir; bunun da yolu anadilin toprağından geçer. Öğretiminizi, araç ve gereçlerinizi Türkçenin toprağında üretmedikçe çocuklara sağlam ve sağlıklı düşünmeyi, kısacası Türkçe düşünmeyi öğretemezsiniz, Türkçeyi öğretemezseniz buna bağlı olarak hiçbir şeyi öğretemezsiniz...

Teşekkür ederim.

BAŞKAN — Teşekkür ederiz.

Kemal Koçak Bey, buyurun efendim.

Kemal KOÇAK — Sayın Başkan, saygıdeğer misafirler. Hem seviniyor, hem de üzülüyorum. Toplantının konusu "İlk-öğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları" olmasına rağmen ne yazık ki iki-üç konuşmacı konuya yaklaşımda bulunabildi. Diğerleri hatıralarından bahsettiler, özel fikir ve görüşlerini sıraladılar. Program (hazırlama, uygulama, değerlendirme) çemberine teğet geçmeyi tercih ettiler. Yarığa varırken "bilimsel düşünce"den hareket edilmelidir. Bilimsel araştırmaların bulgularından, sonuçlarından yararlanılmalıdır. Bilimsel araştırmalara dayanılarak "Türkçe Eğitim Programı"nın uygulanabilirliği, programda öngörülen hedef ve davranışların ne derecede gerçekleşebildiği, Türkçe ders

kitaplarının kullanılabilirliği, programa uygunluğu test edilmiş mi midir? Hayır.

1981 yılından beri ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi, "Türkçe Eğitim Programı"na göre yapılmakta mıdır? Evet. O halde, programın uygulanabilirlik derecesi ortaya konulmadıkça fikir, görüş ve düşüncelerimiz, gördüğümüz eğitim-öğretimden bize kalanlar ile çocuklarımızın bize yansıtıklarından ileriye gidemeyecektir. Öğrenci, veli, öğretmen, yönetici, denetici yönünden Türkçe Öğretimi nasıl olmalıdır, nasıl olmaktadır, sorunlar nelerdir, nasıl çözümlenebilir? Asıl sorun burada yatmaktadır.

Bugüne kadar, Millî Eğitim Bakanlığı-UNICEF işbirliğinde gerçekleştirilen "Temel Eğitim Uygulama Projesi" kapsamında yapılan araştırma dışında, ilköğretim okullarına yönelik bir araştırma resmî ve özel kurum, kuruluş tarafından yapılmamıştır. Proje kapsamında, yönetim boyutu ağırlıklı olarak yapılan araştırma sonucu "İlköğretim Okulu Araştırması II" olarak yayımlanmıştır. Araştırmada emeği geçenlerden biri, şu anda salonda bulunmaktadır. Sayın Doç. Dr. H. Nihat BILGEN Bey. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nı, Millî Eğitim Bakanlığı müsteşarlığını bir dönem deruhte etmiştir. Halen Bakanlık müşaviridir.

Bu alanda yapılmış iki araştırma daha bulunmaktadır. Her iki araştırmada Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programı çerçevesinde yapılmıştır. Biri Selâhattin Dikmen (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdür Yardımcısı) Bey'in yaptığı (yönetim boyutlu) araştırma, diğeri de benim yaptığım (denetim boyutlu) "İLKÖĞRETİM OKULLARININ DENETİMİ" adlı

araştırmadır. İlköğretim okullarına inip "alan araştırması" yapabilecek kişi, kurum ve kuruluşlar beklenmektedir.

Yabancı Dil Eğitimi Projesi, Fen Eğitimi Projesi gibi Türkçe Eğitimi Projesi de olmalıdır. Bu projenin kapsamında, yabancı dil laboratuvarları gibi Türkçe dil laboratuvarlarının kurulması gereklidir. O zaman burada söylenenlerin çoğunun geçersiz olduğunu; ilgi, istek ve ihtiyaçlarımızın dışında kaldığını görebileceğiz.

Konuşmacılar Hollanda, Almanya, Belçika, İngiltere ve A.B.D.'deki araştırma sonuçlarından, dil ,öğretiminden örnekler verdiler. Kolay olanı tercih etmeyi kim istemez ki... Tercüme ettiniz mi olur biter... Bilmeyenler, görmeyenler ve duymayanlar için verilen örnekler hayranlık uyandırabilir. Bu ülkeler ile Türkiye'nin sosyal, ekonomik, kültürel ve politik şart ve imkânları aynı mıdır. Hangi ülkede bir sınıfta 60-90 öğrenci bulunmaktadır? Belirtilen ülkelerin hangisinde ilköğretim kurumlarının % 84'ü köyde, % 16'sı şehirdedir. Alt yapı, sosyo-ekonomik durum, nitelikli personel istihdamı, öğrenci akışı, refah seviyesi gibi birçok değişkenler konusunda ne dersiniz? Bilim ve teknolojiye yararlanmak mecburiyetindeyiz. Ama, kendi bünyemize uyarlayarak... Aynen almak ve uygulamak sistemi değil, systemsizliği getirir.

Bunları söylemekle "Türkçe Eğitim Programı"nın savunduğumu zannetmeyin. Programın savunulmaya da zaten ihtiyacı bulunmamaktadır. Bana göre, sorunların odak noktası program olduğundan, hiçbir kimse de bu konuya dokunmadığından, bu konuda etkilenen-etkileyenlerden biri olarak mecburen konuşmak durumunda kaldım. Programda, Türkçe öğretiminin nasıl değerlendirileceği açıklanmış, öğretmen

kılavuz kitabı hazırlanması öngörülmüştür. Eğitimi güvensizlik üzerine kurmayalım. Her toplumda -çan eğrisini hatırlayınız- merkezden sola veya sağa doğru ileri uçlara % 5-10'luk sapmalar olabilir. Bu kesime göre bilim-kurgu yapmayalım, % 90-95'lik kesime şüphe ile bakmayalım. Asıl maharet % 5-10'luk sapma gösterenleri, % 90-95'lik kesime dahil edebilmektir. Asıl sevgi, saygı, insanlık ve görev burada başlar.

Türkçe Eğitim Programında amaçlar, davranışlar, konular, araç-gereçler ve değerlendirme sınıflara göre yer almıştır. VI. Beş Yıllık Kalkınma Planında "program geliştirme, bilimsel araştırma bulgularına dayandırılacaktır" ilkesine yer verilmiştir. Kalkınma planlarının kamu sektörü için "emredici", özel sektör için "teşvik edici" niteliğini de hatırlatmakta fayda vardır. Bu durumda, programın uygulanabilirliği "alan araştırması" ile ortaya konulmadığı sürece, program uygulanabilir program olma niteliğini koruyacaktır.

Dün, Doç. Dr. Ayhan Sezer Bey, iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden, zararlarından bahsettiler. Film, dia, slayt, video kaseti, teyp kaseti gibi iletişim araçlarının, Türkçe eğitiminin amaçlarını gerçekleştirici yönde kullanılması, onların zararlı değil faydalı olduğunu ortaya koyabilecektir. Madde insana zarar vermez. Onu kendisine yararlı veya zararlı hale getiren insandır.

Kültür Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu "İstiklâl Marşı-Safahat'tan Seçmeler" adlı bir teyp kaseti bulunmaktadır. Bu tür çalışmalar, sınırlı olsa da faydalıdır. Özel sektör, bu konuda bir hayli ileri durumdadır. Ders kitaplarındaki okuma parçalarını, metinleri destekleyici (öğretime yardımcı unsur) resim, fotoğraf, karikatür, film, slayt hazırlanıp ilköğretim

okullarında kullanılabilir. Öğretmenin, bunları kullanması ve bunlardan yararlanması sağlanabilir. "Öğrenci merkezli" eğitimden söz ediyoruz ama, eğitimde öğretmenimiz "anlatma"ya yönelmektedir. Kendi çabası onu yormakta, yorulduğundan rahatlık duymaktadır. Öğretmenin görevi, kendini yormak -tatmin etmek- doyuma ulaşmak olduğu kadar öğrenciyi de pasiflikten aktif duruma getirmektir.

Sayın Hocamız, bir dilekte bulundular, "Millî Eğitim Bakanlığı, ders kitapları dışındaki kitapları kütüphanelere göndermelidir" dediler. Okullarda, ders kitapları dışındaki kitap ve diğer eğitim araçlarının nasıl ve hangi özellikte olanlarının seçilip alınacağı usul ve esasları "Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği" ile düzenlenmiştir. Bundan önceki konuşmamda, "Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği"nin eğitim-öğretim kurumlarının amaç ve ihtiyaçları ile günün şartlarına göre gözden geçirilmesi, okul kütüphanelerine işlerlik kazandırılması gerektiğini belirtmiştim. Hocamızın dikkatlerinden kaçmış olabilir. Yönetmelikte ders kitabı dışındaki eserlerin nasıl seçileceği ve hangilerinin alınacağı açıkça belirtilmektedir.

Teşekkür ediyor, bu toplantının Türk Milletine, Türk Millî Eğitimine hayırlı olmasını diliyorum. (Alkışlar)

BAŞKAN — Biz de çok teşekkür ederiz.

Ben de panelist arkadaşların cevabına geçeceğim. Buyurun.

B. YAZILI SORULARIN CEVAPLANDIRILMASI

Emin ÖZDEMİR — Bir arkadaşımız "yazarların kimliğine değil, yazdıklarına bakmalı" dedi ve salondan gitti. Ona şunu söyleyeceğim, yıllar yılı bazı kavramlar, bazı kişilerin kafasına böyle kirletilerek yerleştirildi. Türkçede kirletilen kavramlar vardır. "Ülkücü" bizim dilimizin en güzel sözcüklerinden birisidir kirletilmiştir. "Toplumcu" yine dilimizin en güzel sözcüklerinden birisidir, kirletilmiştir. Sözcüklerden ürkmemek lâzım. Bizim için söz konusu olan dildir, metindir. Dille, metinle duygu biçimlendirilir, yoksa doğrudan doğruya insanların davranışları biçimlendirilemez. Ancak böyle dar görüşlü insanların kafası kolayca kiralanır ve istediği biçimde yönlendirilir, burada olsaydı o arkadaşımıza bunu söyleyecektim. (Alkışlar)

Kemal KOÇAK — Sayın Başkan, değerli misafirler. Sayın Beşir Göğüş Hocamın iki sorusu var. Soruları, söylediklerime haklılık kazandıracak niteliktedir. Kendisi, 1982-1983 döneminde Hizmetçi Eğitim Yoluyla İlköğretim Müfettişi Yetiştirilmesi Programında "Türkçe Öğretimi" dersinde hocalığı yaptı. Türkçe Eğitim Programını hazırlayanlardan ve Türkçe ders kitaplarının yazarlarından olduğunu biliyorum.

Türkçe programı, eğitim programı mı yoksa öğretim programı mıdır? "Düzeye uygun masal" gibi ölçüler yeterli değil midir? Bunlar belirsiz ölçüler değil, belirli ölçülerdir. Hocamın soruları bunlardır.

Türkçe programı, hem eğitim hem de öğretim programı olarak algılanıp yorumlanmaktadır. Eğitim-öğretim iç içeliği programın kendisinde mevcuttur. Türkçe "Eğitim Programı"

olarak algılanmalı, böyle anlaşılıp uygulanması için gereken çaba gösterilmelidir.

"Düzeye uygun masal" gibi belirsiz ölçüler var diye bir ifade kullanmadım. Programda üç beş dakikalık film, üç beş dakikalık, öykü, üç beş dakikalık masal gibi ölçüler öngörülmüştür. Sınıf yükseldikçe bu süreler artmaktadır. Bu ölçüler, öğrenci seviyesi olarak kabul edilmektedir. Acaba, programın öngördüğü öğrenci seviyesi bunlar mıdır? Buraya açıklık getirilmesi gerekir diye vurgulamıştım. Kelime dağarcığı konusunda öğretmene serbestlik verilmiştir. Buna göre, öğretim yılı başında planlama yapılırken ders kitaplarındaki kelimeler sayılacak, öğretim yılı boyunca öğrencilere ne kadar kelime verileceği üzerinde hazırlık yapılacaktır. Programda belirtilmesine rağmen bu konu da yanlış anlaşılıp uygulanmaktadır. Her sınıfta verilecek taban ve tavan kelime sayısı belirtilmemiştir. Tespit yapılmalıdır, programda da yer verilmelidir. "1968 İlkokul Programı"nın ek sahifelerinde öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerini gösteren açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamalar Türkçe Eğitim Programında da yer almalıdır.

Teşekkür ederim. [Alkışlar]

BAŞKAN — Ben teşekkür ederim.

Nuran TIN — Bana gelen sorular şunlar: "Türkçe kitaplarının seviyesi, uygunluğu" soruluyor. O konuyu Emin Hocamız örnekleriyle açıkladılar, ben tekrar değinmek istemiyorum. İkinci soru, "Avrupa ülkelerinin kitapları açısından kitaplarımızın durumu" diyorlar. Ben herşeyden önce kendi ülke gerçeklerine uygun olup olmadığına bakarım. Bir ikincisi,

Ihsan Öğüş beyefendiden alacağım armağanlara şimdiden çok teşekkür ediyorum. Yalnız ben bir uygulamacıyım. Burada yaptığım açıklamayı, meslektaşlarımla, müfettişlerimle tartışarak buraya getirdim. Şunu bir kere daha altını çizerek söylüyorum, bugün Türkçe dersi hayat bilgisinin, sosyal bilgilerin tamamlayıcısı durumundadır. 15 günde "dünyamız ve gökyüzü"nü işleyeceksin, havasıyla, suyuyla, rüzgârıyla, kayasıyla, toprağıyla taşıyla; yetmiyor efendim, yetmeyince Türkçeden alıyoruz. Hatta bir arkadaşım şöyle dedi: "Türkçe dersi o kadar bizim imdadımıza yetişiyor ki, unuttun mu matematik çalışmaları için bile kullanıyoruz onu." O halde Türkçe mihver ders olmalıdır. Türkçe mihver ders olmadığı içindir ki biz bugün bu kadar zorluklar içindeyiz. Yazma ile uygulama maalesef birbirine uymuyor. Ben 30 yıllık uygulamacıyım, bir şans olarak, Türkiye'nin hakikaten en güzel, mükemmel okulunda öğretmenlik yapma olanağına sahip oldum. Ben zorluk çekiyorsam, benim Elazığ'daki, Van'daki, Kars'taki arkadaşım, kırsal kesimdeki arkadaşım zorluklara boğulmuş durumdadır. Evet, biz çalışmalarımızda maalesef Türkçe dersinden çalışıyoruz.

İkincisi, kitapların dağıtımı hakkında bir bilgi beyan etmiştim, benim amacım ucuz kitap temin etmek, kırsal kesime, alma olanağı olmayan fakir kesimlere Bakanlığın yardım etmesiydi. Bir hikâyeye kitabının fiyatı 50 bin lira, 60 bin lira, 75 bin lira; kaç kişi çocuğuna bu durumda kitap alabilir? Kaç okul bu durumda gereği kadar kitap sağlayabilir? O halde bizim güvendiğimiz, dayandığımız, güç bulduğumuz Bakanlığımız bu konuda bize yardımcı olmalıdır.

Teşekkür ederim. (Alkışlar)

BAŞKAN — Teşekkür ederiz.

Osman Nuri POYRAZOĞLU — Bende de bir soru var, soru sevgili öğretmenim Beşir Göğüş'ten. "Ölçme konusunda dilbilgisi, yazım, noktalama bilgi ve alışkanlıklarını testlerle ölçebiliyoruz, anlama ve anlatma konularının testlerle ölçülebileceğini düşünür müsünüz, böyle testler var mıdır?" Algılama ve anlatma konularında testler, bana göre, okuduğunu anlamayı ölçen ama sınırlı ölçüde ölçen testler var. Ölçebilir. Ama anlatmayı ölçen testler hayır yok; ya da en azından ben bilmiyorum; test hazırlama uzmanı Emin Özdemir yanıt vermeli buna. Var mı hocam?

Emin ÖZDEMİR — Ölçülemiyor...

Osman Nuri POYRAZOĞLU (Devamla) — Diyorsunuz ki, "anlama ve anlatma konularının testlerle ölçüleceğini düşünüyor musunuz?" Ben tümüyle öyle düşünmüyorum sayın Hocam.

BAŞKAN — Teşekkür ederim efendim.

Efendim ben izninize toplantıyı kapatmadan önce genel olarak bir değerlendirme yapmak istiyorum. Sizleri de aşağı yukarı üç saatten fazla burada tutmuş olduk, ama iki gündür devam eden toplantımızın hedefine ulaşıp ulaşmadığı konusunda birkaç söz söylemek istiyorum. Biz tabii bunu düzenlerken özellikle ilköğretimde Türkçe öğretimine çok inandığımız için bunu gündeme getirdik. Daha önce "Orta Dereceli Okullarda Türk Dili Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları" adlı bir toplantı yapmıştık; o daha çok ortaöğretim kesimini ilgilendiriyordu; bunun bir uzantısı da yükseköğretim boyutunda ele alınabilirdi. İlköğretimde anadil öğretimi olarak Türkçenin

öğretiminin çok daha önemli olduğunu düşünerek bunu tekrar gündeme getirdik ve konuşma konularıyla konuşmacıları seçerken de olabildiğince titiz davranmaya çalıştık. Hem konuların belirlenmesi, hem de konuşmacıların belirlenmesinde daha değişik isimler ortaya çıkabilirdi. Tabii şöyle bir baktığımız zaman sorunlarımız nedir? Çözüm önerilerimiz nelerdir? İlk olarak, Türkiye'de ulusal dil eğitim politikasının belirlenmesinde büyük bir yarar var. Yani bu hem anadili öğretimi hem de yabancı dil öğretimi açısından, her açıdan ulusal düzeyde bir dil politikası gerekiyor diyorum. Bunu Talim Terbiye Kurulu yapacak, ancak üniversitelerle Millî Eğitim Bakanlığı arasında bir işbirliğinin olması gerekiyor.

Türkçe öğretim programları geliştirilirken, dört temel dil becerisini temele almakta büyük yarar var; buna ilişkin hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflerin öğrencide kazandırmak istediğimiz davranışlar cinsinden ifade edilmesi ve sistematik bir yaklaşımın yürütülmesi gerekir inancındayım. Bunun sekiz yıllık bir perspektif içinde ele alınması gerekir. Sadece ilkokul 1, 2, 3, 4, 5 değil; ama 6, 7, 8 diyerek 8 yıllık bir temel eğitim zincirinin çoğaltılması gerekebilir. Az önce de belirttiğim gibi ilkokullarda gerçekten ünite dergileri ders kitaplarının yerine geçmekte, ünite dergilerinin serbest okuma kitaplarının yerine geçtiği söylenilmekte, bunu da giderici bir şekilde ders kitaplarının içeriğinin düzenlenmesi için çağdaş yaklaşımlar olarak belirtilen işlevsel yaklaşıma yer verilmesi, Sayın Özdemir'in de belirttiği gibi tematik yaklaşıma ağırlık verilmesi söz konusu olabilir.

Metinlerin incelenmesinde eğer dört temel dil becerisi merkeze alınırsa dil araştırmalarının da bu merkezde olması

gerekir. Yani dil araştırmaları hem dinleme, hem konuşma, hem okuma, hem de yazma becerilerini birlikte geliştirmeye d6n6k olması gerekir. Bunu merkez alınca 6l6me-değerlendirme sistemi de ister istemez d6rt temel dil becerisini 6l6en 6l6me ara6larını geliştirmeye d6n6k olacaktır. Sayın Hocamızın belirttiği gibi, dinleme becerisini 6l6en dinleme testi, dinlediğini anlama testi geliştirebilirsiniz, ama anlatma i6in test geliştirmeye gerek yok, bunun i6in eski tip bir kompozisyon sınavı vereceksiniz demektir. İlle de testte, 6oktan se6meli sınavda ısrar etmenin hi6 bir anlamı yoktur. Ne anadili eğitiminde, ne yabancı dil eğitiminde 6oktan se6meli sınavın yanı sıra kısa cevaplı ve uzun cevaplı sorulara analiz, sentez ve değerlendirme d6zeyinde 6l6me ara6larına muhakkak yer verilmesi gerektiği inancındayız.

6ęretim y6ntem ve teknikleri a6ısından olaya baktığımız zaman eğer bu d6rt temel dil becerisini temele alır, işlevsel yaklaşımı merkeze alırsanız ona uygun programlarınızı, y6ntem ve tekniklerini geliştirmek zorundasınız. 6ok arzu edilen ara6 gere6 ve fonetik dil laboratuvarının kurulması, videodan yararlanma, hatta bilgisayardan anadil 6ęretiminde yararlanma s6z konusu olabilir, ondan da en etkili bir şekilde yararlanmanın yollarını aramak gerekir.

Okuduğunu anlama, ger6ekten akademik başarıyı 6ok etkileyen bir beceri. Okuduğunu anlama becerisi gelişmemişe kişi de akademik yaşamda pek başarılı olamıyor. Acaba ilkokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıfları i6in standart okuma testleri geliştirmek m6mk6n olabilir mi? Bununla ilgili bazı 6alışmalar yapmaya 6alışıyoruz. Yazma ger6ekten 6ok 6nemli, yazma becerisini geliştirmek, g6zel yazı yazmayı g6ndeme

getirmek önemli. Yazmayı bir mekanik süreç olarak düşünmek mümkün, ancak düşünme süreci olarak yazı yazma çok daha önemlidir.

Ben Amerika'daki gezimde bilgisayar destekli düşünerek yazı yazma becerilerinin nasıl geliştirildiğini hayretle görmüş ve de çok etkilenmişim. Gerçekten bu tür çalışmalar bizim anadili eğitimimize henüz girememiş. Tabii bütün bu programın boyutlarına baktığımız zaman programı uygulayacak olan öğretmen, yani Türkçe öğretmenimiz nasıl yetiştirilecek, öğretmeni yetiştiren öğretmenlerimiz nasıl yetiştirilecek. Onun üzerine değinilmedi, özellikle Türkçe öğretimi bölümlerindeki meslek bilgisini verebilecek, daha çok Türkçe öğretimindeki yöntem ve teknikler konusunda yetiyecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi çok önemlidir. Bunda da eğitim, dilbilim ve edebiyat üçgeni içerisinde yetiştirilebilecek öğretmenlerin, belki de "interdisipliner" bir yaklaşımla olaya bakabilecek özel öğretim yöntemi ile öğretmen yetiştirilmesini arzu ediyoruz. Türk dili edebiyatında yetişmiş olabilir, ama eğitim yöntem ve tekniklerinde uzmanlaşacak, Türkçe öğretiminde özgün çalışmalar yapabilecek insanların olması gerekir.

Hizmet içi eğitim muhakkak çok önemli, hizmet içi eğitim için de üniversitelerle işbirliğine gidilmelidir. Hizmet içi eğitimle ilgili bir sürü sorunlar dile getirildi. Bunları giderici önlemlerin alınması çok gerekli. Hizmet öncesi eğitimde de biz üniversite elemanları ilköğretime öğretmen yetiştiriyorsak ilkokullarda ne tür eğitim öğretim yapılıyor, hangi kitaplar okutuluyor, onlara dönük çalışmalar yapmamız lâzım. Yoksa herkes kendi bildiğini anlatırsa bu iş olmaz. Bir de di-

ğer bir belirlemem şu oluyor, anadili öğretimi yabancı dil öğretimini de etkiliyor, çok iyi anadili öğretimi sağlayabilirsek Türkiye'de yabancı dil öğretimi sorununu da halletmiş olabiliriz.

Diğer bir konu da araştırmalar konusu. Türkçe öğretimi konusunda araştırmaları yaygınlaştırmamız gerekiyor. Ben yine gözlemlerime dayanarak şunu söyleyebilirim ki yabancı dil kökenli olan arkadaşlarım, anadili öğretimindeki araştırmaları daha çok yapmaktalar. Türk dili edebiyatından mezun olanların bu tür araştırmalara daha az yer verdikleri görülüyor. Belki onlar olaya daha çok Ali Şir Nevaî, Ahmet Yesevî ya da başka bir yazarı inceleyerek ya da Divan Edebiyatında çalışmalar yaparak giriyorlar. Türk dili öğretimi konusundaki özgün çalışmaları maalesef yabancı dil öğretmenlerine, bizlere bırakıyorlar. Biz de tabii olaya o açıdan baktığımız zaman oradaki yöntem ve teknikleri anadile de uygulama eğilimlerine giriyoruz; oysa bu alanların da birleşmesi, Türk Dili Edebiyatı bölümünün yanısıra Türkçe Öğretim bölümlerinde bu tür araştırmalara yer verilmesi gerekir.

Ancak Türkiye'de bugün bu tür araştırmaların hiç yapılmadığını burada söylemek biraz haksızlık olacak. Gerek A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesinde gerek Hacettepe Üniversitesi'nde, ODTÜ'de bu tür araştırmaların olacağını sanıyorum. "Master" ve doktora düzeyinde Türkçe öğretimi üzerine çok özgün çalışmalar var. Bu tür çalışmalar etkili bir şekilde yapılmakta. Bu arada Sayın Doç. Dr. Nihat Bilgen Hocamızın da yapmış olduğu, sözcüklerin kullanım sıklığını belirleyen Türkçe okuma kitapları üzerinde bilgisayar aracılığıyla yapılmış bir çalışma var ve buna benzer Türkçe'nin öğretimi

konusunda yapılan bilimsel çalışmalar ağırlık kazanmaktadır. Bu arada şu anda TED'de de bir uygulama var, tamamen program geliştirme, ölçme değerlendirme verilerine uygun olarak bir merkezde Türkçe öğretim programları geliştiriyor, burada uygulaması yapılıyor. Bu çalışmaların sonuçları alındıktan sonra belki bir günlük eğitim toplantısıyla kamuoyuna duyurmamız da söz konusu olur. Sayın Nuran Hanım da sanırım o çalışmalardan esinlenerek bazı çalışmalar yapmış, bunun da sonuçlarından söz etti.

Araştırma ve geliştirmeye dönük program geliştirme çalışmalarını yapıldığı takdirde, Türkçe öğretiminde de başarılı sonuçlar alınabilir. Sadece Türkçe öğretmenleri değil, diğer öğretmenlerin de Türkçe öğretimine katkı getirmelerinde büyük yarar var. Bu da sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerde, sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerin programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmesini gündeme getiriyor.

Son olarak şunu da belirtmek istiyorum. Benim de içinde bulunmuş olduğum YÖK'teki bir çalışmada Dünya Bankasıyla yapılan bir anlaşma çerçevesinde eğitim fakültelerindeki ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesine üniversite düzeyinde el atmış oluyoruz. Bugüne kadar hiçbir üniversitede program geliştirme çalışmaları yapılmamıştır. Biz projeye YÖK kanalıyla eğitim fakültelerinin programlarının geliştirilmesi ve özel öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerin yetiştirilmesine ağırlık vereceğiz. Türkçe öğretiminde de çağdaş gelişmeleri ve eğilimleri bu uygulamalarla okullarımıza aktarır, daha iyi bir eğitim verme şansına sahip olabiliriz. İnaniyorum ki bu toplantıda sunulan bildiriler, panelde tartışılan konular, görüş-

ler, öneriler yayımlandığı ve okuyucuya ulaştığı zaman toplantı amacına daha çok ulaşmış olacaktır.

Son söz olarak toplantıda bildiri sunan, panele, tartışmalara katılan tüm bilim adamlarına, konuklarımıza, bu toplantıyı düzenleme fırsatı veren TED Genel Merkez Yönetim Kurulu Başkanlığı'na ve üyelerine, TED Genel Müdürlük bürosu görevlilerine içten teşekkür ediyor, hepinize Bilim Kurulu'muz adına saygılar sunuyorum.

Teşekkür ederim, hoşçakalın, sağolun.

DİZİN

DİZİN (*)

AÇIKGÖZ, Saim	: 117
AKÇAKAYALIOĞLU, Cihat	: 23, 185, 186
AKHUN, İlhan	: 125, 153, 162
BAKLACI, Mehmet	: XV.
BEAR, Joshua	: 168, 190
BOLULU, Osman	: 233
BÜYÜKKURT, Güzin Binatlı	: 30, 55
ÇELEN, Nermin	: 79, 91
ÇİLELİ, Meral	: 95, 111, 121
DEMİREL, Özcan	: IX, XVII, 193, 202, 214, 218, 222, 231, 236, 248, 267
DÜNDAR, Ali	: 50
EMİRALIOĞLU, Mehmet	: 50, 73, 88, 114
EVRENSEL, Hamdi	: 22
FİRENGİZ, Mustafa	: 125, 157
GÖĞÜŞ, Beşir	: 5, 24, 154

(*) Bu dizin oturum başkanlarının, bildiri sunanların, panel üyelerinin ve öteki konuşmacıların adlarına göre düzenlenmiştir.

GÖĞÜŞ, İhsan	: 22
GÜVENÇ, Bozkurt	: 3, 18, 26, 52
KARAHAN, Leyla	: 54
KARAYALÇIN, Yaşar	: 20
KAVCAR, Cahit	: 29, 50, 59
KOÇ, Sabri	: 63, 73, 76
KOÇAK, Kemal	: 187, 203, 259
NOYANALPAN, Ningur	: 167, 185, 186, 190
OĞUZKAN, Ferhan	: 117, 156
ONUR, Bekir	: 79, 88, 91, 92
ÖZ, Feyzi	: 18
ÖZDEMİR, Emin	: 111, 153, 194, 255, 264
ÖZTÜRK, Kemal	: 54, 62, 88
POYRAZOĞLU, Osman Nuri	: 236, 267
RUHI, Şükriye	: 63, 75
SEZER, Ayhan	: 95, 119
TAŞDELEN, Yıldırım	: 115
TİN, Nuran	: 215, 219, 233, 248, 265
YALÇIN, Alemdar	: 222
YÜCE, Rüştü	: XXI

EK 1

**TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
XI. ÖĞRETİM TOPLANTISI
PROGRAMI**

**TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
XI. ÖĞRETİM TOPLANTISI**

**«İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI»**

25-26 Mayıs 1993

YER : TED Ankara Koleji Vakfı Konferans Salonu
Ziya Gökalp Caddesi No. 48, Yenışehir/ANKARA

«İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI»
25-26 Mayıs 1993

25 MAYIS 1993 SALI

- 10.00 - 10.30 — **AÇILIS**
— Prof. Dr. Özcan DEMİREL
(TED Bilim Kurulu Başkanı)
— Prof. Dr. Rüştü YÜCE
(TED Genel Başkanı)
— Köksal TOPTAN
(Milli Eğitim Bakanı)
- 10.30 - 11.00 — **BİRİNCİ OTURUM**
- BAŞKAN — Prof. Dr. Bozkurt GÜVENÇ
(TED Bilim Kurulu Üyesi)
- KONUŞMACI — Beşir GÖĞÜŞ
(Emekli Öğretmen)
- KONU — "Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış"
- 11.00 - 11.15 — TARTIŞMA
- 11.15 - 11.30 — ARA - ÇAY
- 11.30 - 12.00 — **İKİNCİ OTURUM**
- BAŞKAN — Prof. Dr. Cahit KAVCAR
(A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi)
- KONUŞMACI — Dr. Güzin Binatlı BÜYÜKKURT
(ODTÜ Türkçe Okutmanı)
- KONU — "Anadil Öğretiminde Çağdaş Eğilimler"
- 12.00 - 12.15 — TARTIŞMA
- 12.15 - 14.00 — ÖĞLE TATILI
- 14.00 - 14.30 — **ÜÇÜNCÜ OTURUM**
- BAŞKAN — Prof. Dr. Sabri KOC
(TED Bilim Kurulu Başkan Yardımcısı)
- KONUŞMACI — Yard. Doç. Dr. Şükriye RUHİ
(ODTÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

- KONU . — "Dil Edinimi ve Gelişimi"
14.30 - 14.45 — TARTIŞMA
14.45 - 15.15 — **DÖRDÜNCÜ OTURUM**
BAŞKAN — **Prof. Dr. Bekir ONUR**
(TED Bilim Kurulu Üyesi)
KONUŞMACI — **Yrd. Doç. Dr. Nermin ÇELEN**
(Uludağ Üni. Sosyoloji Böl. Bşk.)
KONU — "Ailenin Dil Gelişimine Etkisi"
15.15 - 15.30 — TARTIŞMA
15.30 - 15.45 — ARA - ÇAY
15.45 - 16.15 — **BEŞİNCİ OTURUM**
BAŞKAN — **Prof. Dr. Ningur NOYANALPAN**
(TED Bilim Kurulu Üyesi)
KONUŞMACI — **Doç. Dr. Ayhan SEZER**
(H.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)
KONU — "İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi"
16.15 - 16.30 — ARA - ÇAY
16.30 - 17.00 — TARTIŞMA

26 MAYIS 1993 ÇARŞAMBA

- 10.00 - 10.30 — **ALTINCI OTURUM**
BAŞKAN — **Prof. Dr. İlhan AKHUN**
(TED Bilim Kurulu Üyesi)
KONUŞMACI — **Mustafa FİRENGİZ**
(G.Ü. Gazi Eğitim Fak. Öğr. Görevlisi)
KONU — "Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimi"
10.30 - 10.45 — TARTIŞMA
10.45 - 11.00 — ARA - ÇAY
11.00 - 11.30 — **YEDİNCİ OTURUM**

BAŞKAN	—	Doç. Dr. Meral ÇİLELİ (TED Bilim Kurulu Üyesi)
KONUŞMACI	—	Doç. Dr. Joshua BEAR (ODTÜ Eğitim Fak. Öğr. Üyesi)
KONU	—	"Anadil ve Yabancı Dil Öğretimi"
11.30 - 12.00	—	TARTIŞMA
12.00 - 14.00	—	ÖĞLE TATILI
14.00 - 16.00	—	SEKİZİNCİ OTURUM (PANEL)
BAŞKAN	—	Prof. Dr. Özcan DEMİREL (TED Bilim Kurulu Başkanı)
KONU	—	"TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ"
KATILANLAR	—	Emin ÖZDEMİR (A.Ü. İletişim Fak. Öğretim Görevlisi)
	—	Kemal KOÇAK (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi)
	—	Doç. Dr. Alemdar YALÇIN (G.Ü. Gazi Eğ. Fak. Öğr. Üyesi)
	—	Nuran TİN (TED Ank. Kol. Vakfı İlk Kıs. Öğr.)
	—	Osman Nuri POYRAZOĞLU (Emekli Öğretmen)
	—	Osman BOLULU (ABECE Dergisi Yazışları Müdürü)
16.00 - 16.15	—	ARA - ÇAY
16.15 - 17.00	—	TARTIŞMA - GENEL DEĞERLENDİRME

EK 2

**YAYINA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDA
GEREKLİ DÜZELTMELER İÇİN
İLGİLİLERE GÖNDERİLEN
YAZI ÖRNEĞİ**

Sayın

Derneğimizce düzenlenen ve 25-26 Mayıs 1993 tarihlerinde TED Konferans Salonu'nda yapılmış olan "İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI" toplantısında sunulan bildirilerin ve panel konuşmalarının bir kitap haline getirilmesi çalışmaları sürdürülmektedir.

Bu toplantıda,
.....konulu,
BİLDİRİ/PANEL ile ilgili olarak;

() Sunduğunuz konuşmanın,

() İzleyicilerin yöneltmiş oldukları sorulara verdiğiniz cevapların

() izleyici olarak, toplantının "Tartışma" kısımlarında katkı niteliğindeki konuşmanız, bildiri sahibine ya da panel üyelerine yönelttiğiniz soruların, ses alıcı gereçten belirlenebilen metni ekte sunulmuştur.

9 Mayıs 1994 tarihine kadar ekte sunulan metinde, metnin aslına sadık kalarak yapılmasını gerekli gördüğünüz düzeltmeleri, eklemeleri ve çıkarmaları yaparak yayınlanmasını istediğiniz metnin, Derneğimize ulaştırılmasını dilemekteyiz. Bu yayınının kısa sürede yayınlanması planlanmaktadır. Bu bakımdan, gerekli düzenlemelerden sonra, yazınızı basıma hazır bir biçimde daktilo ile yazılmış olarak göndermenizi beklemekteyiz.

Ayrıca, halen düzeltme yapmak üzere gönderdiğimiz ekteki metinde, gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra, bu metnin ve toplantı sırasında verdiğiniz (şayet verdiyseniz) bildiri veya panel konuşmanızın metninin basılmasını belirten, "BASILILIR" ibaresi ile imzalı olarak göndermenizi istemekteyiz.

Bilginizi rica eder, ilgileriniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Mehmet BAKLACI

TED Genel Müdürü

- NOT :
- 1 - Ekte sunulan metnin düzeltilerek, yeniden yazılması halinde, tarafımızdan gönderilen metinle beraber iadesi,
 - 2 - Düzeltme sırasında yazım kurallarına dikkat edilmesi,
 - 3 - Gereksiz gördüğünüz paragraf ve cümlelerin çıkarılması, konuşmanızın çerçevesini aşacak ekler yapılmaması ve yabancı isim ve terimlerin orijinali ile Türkçe okunuşunun belirtilmesi rica olunur.

EK 3

**TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ
YAYINLARI**

B. ÖĞRETİM DİZİSİ YAYINLARI

- Ortaöğretim Kurumlarında
Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları 25.000.-
- Ortaöğretim Kurumlarında Fen Öğretimi ve
Sorunları 25.000.-
- Ortaöğretim Kurumlarında
Matematik Öğretimi ve Sorunları 25.000.-
- Ortaöğretim Kurumlarında
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları..... 25.000.-
- Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi
ve Sorunları 25.000.-
- Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi
ve Sorunları 25.000.-
- Ortaöğretim Kurumlarında
Resim-İş Öğretimi ve Sorunları 30.000.-
- Ortaöğretim Kurumlarında
Din Kültürü - Ahlâk Bilgisi Öğretimi ve So-
runları 30.000.-
- Ortaöğretim Kurumlarında
İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve
Sorunları 50.000.-

C. ARASTIRMA DIZISI YAYINLARI

- Öğretmen Gözlem El Formu El Kitabı.....Tükendi
- Yurt Dışından Dönen Gençlerin Sorunları..... 10.000.-

D. ÜNLÜ EĞİTİMCİLER DIZISI

- Hasan Âli Yücel..... 40.000.-

E. EĞİTİM VE BİLİM DERGİSİ

- Her üç ayda bir yayımlanan Eğitim ve Bilim Dergisi 94. sayısına ulaşmıştır..... 25.000.-

F. EĞİTİM VE BİLİM DERGİSİ ÖZEL SAYILARI

- Ders Geçme ve Kredi Sistemi: İlk Uygulamalar 40.000.-
- Yükseköğretimde Nasıl Bir Yasa?..... 40.000.-

