



TÜRKİYE'DE BİR TÜRKÇE EĞİTİMİ PORTRESİ ÜZERİNE

Cavit BİNBAŞIOĞLU
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Emekli Öğretim Görevlisi

Merkezi Hollanda'da bulunan *Uluslararası Anadili Eğitimi* örgütünün isteği üzerine, Türkiye'de bu örgütün çalışmaları ile ilgilenen meslektaşlarımızdan sayın Beşir Göğüş ve sayın Sevim Yücesan'ın hazırladığı *Türkiye'de Bir Türkçe Eğitimi Portresi* adlı yapıt, Ankara'da Rehber Yayınevi tarafından yayımlanmıştır.

Kitapta, önce, Uluslararası Anadili Eğitimi Örgütü ve amaçları açıklanmakta ve çalışmaları tanıtılmaktadır. Bu kitaptan anladığımıza göre, bu örgüt, *her ülkenin kendi anadili eğitimine, uluslararası bir sınır kazandırıp tartışma olanağı yaratarak, bu eğitimi işbirliği içinde geliştirme amacı güden bir kuruluştur.* yine bu örgüt, *bir devlet kuruluşu değildir.*

Bu örgüte göre, ana dili eğitimi sorunları her ülkede birbirine benzer sorunları içermektedir. Bu nedenle, hiç değilse, benzer özellikleri taşıyan ülkelerin anadili eğitimlerinde de birbirlerinin deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Örgüt merkezine gönderilmek üzere, bir rapor niteliğinde olan kitabın bu amaçla yayımlandığı anlaşılıyor.

Sözü geçen örgüt, yazışma üyelerinden, ana dili eğitiminde son 10 yılda ortaya çıkan gelişmelerle bu alanda yararlanılan ders ve kaynak kitaplarını istemiştir. İlkokul, ortaokul ve liselerde okunan okuma, dilbilgisi ve kompozisyon kitapları ile öğretmenler için yazılan yöntem kitaplarının da tanıtılıp değerlendirilerek örgüte gönderildiği anlaşılıyor.

1. bölüm *Giriş* başlığını taşımaktadır. Burada (a) Milli Eğitimin amaç ve ilkeleri, Türkiye'de eğitimin bir devlet görevi oluşu, (b) Türkiye'de genel eğitim veren okullar, (c) Bu okulların öğretim programlarında yer alan derslerin haftalık sayıları (d) Türkiye'de anadili olarak Türkçe dersinin okutulduğu, yalnız İstanbul'daki Rum ve Ermeni okullarında kendi dilleri ile ilgili konuları okutmakta özgür oldukları, yasa ve öğretim programlarına uygun olarak, bu konunun değerli uzmanı sayın Beşir Göğüş tarafından özetlenmiştir.

Yine bu bölümde, daha sonra temel eğitimde (ilk ve ortaokullarda) ve liselerde anadili eğitiminin amaçları, haftalık çalışmadaki oranları sıralanmıştır.

Anadili Eğitiminin Etkinlik Alanları kısmında yer alan (a) ilkokuma ve yazma, (b) Okuma çalışmaları, (c) Edebiyat tarihi (d) Konuşma eğitimi, (e) Dinlenme alışkanlığı kazandırma eğitimi, (e) Yazma eğitimi, (f) Dilbilgisi Eğitimi, (h) Sözcük çalışmaları, (i) Yazım kuralları. (d) El yazısı eğitiminin bu derste nasıl ele alınabileceği, yine öğretim programlarından özetlenmiştir. Sonuç olarak da Türkiye'de anadili olan Türkçe eğitiminin daha çok bir beceri (hüner, maharet) öğrenmesi olduğu, bunun öğrenilebilmesi için de etkin bir yöntem ihtiyacı bulunduğu vurgulanmıştır. Bu da öğretim programlarımızın istediği bir şeydir. Burada, öğretim programlarımızda yer alan ilkelelerin rapora iyi yansıtıldığını söyleyebiliriz.

En sonra da Türkiye'de anadili öğretmeni yetiştirilmesi ile ilgili olarak yasalarda yer alan hükümler anımsatılmış, anadili eğitiminin planlanması, başarının ölçülmesi, yardımcı etkinlikler ve uygulamaları üzerinde durulmuştur. Uygulamada Türkiye'deki anadili eğitiminin, her okulda aynı düzeyde olmadığı, bunun okuldan okula ve öğretmenden öğretmene değiştiği de belirtilmiştir. Örneğin, kimi okullarda öğretmenlerin daha az yazma ödevleri verdiği, kimi öğretmenlerin de dilbilgisi üzerinde fazla durmadıkları kaydedilmektedir. Ayrıca, okullarda kitaplıkların yetersiz olduğu ve öğrencilerin daha çok ders kitapları sınırları içinde çalışma yaptıkları belirtilmiştir.

Türkçe Derslerinin Günlüğü başlığını taşıyan ikinci bölümde, sayın Sevim Yücesan, Ankara'da Gazi Osman Paşa Ortaokulu'nda yaptığı uygulamaların esaslarını tanıtıyor. Okulundaki Türkçe öğretmenlerinin yılda iki kez toplandıklarını, bu toplantılarda işlenecek konuların, varılacak amaçların kullanılacak yöntemlerin ve diğer araç ve gereçlerle ödevlerin neler olacağına bir yıllık plan ile belirtildiği ve ayrıca her öğretmenin de *günlük plan yaptığı* (ders planı olmalı) belirtiliyor. Daha sonra uygulama yaptığı sınıfın özellikleri üzerinde duruyor ve Türkçe öğretmeni olarak uyguladığı yöntemi ve Türkçe eğitimi üzerindeki görüşlerini açıklıyor. Burada yer alan görüş ve uygulamaları özet olarak şunlardır:

1. Türkçe kitabındaki konuları işlemek yeterli değildir. bunları diğer yardımcı kaynaklarla zenginleştirmek gerekir.

2. Kompozisyon ödevlerini öğretmen, evde değil, okulda kendi gözetimi altında yaptırmalıdır.

3. Bütün okullarda tek ders kitabı kullanılmasına ve bir Türkçe defteri tutturulmasına karşın, öğretmenlerin çalışmaları farklı olmaktadır.

4. 200 sayfalık Türkçe defterlerini, öğrenciler dört kısma ayırıyor.

Bunların her birine Türkçe grubuna giren bir dersle ilgili özet ve çalışmaları yazdırıyor.

5. Yazılı anlatıma çok yer, her öğrenciye bir ders yılında 50 kadar kompozisyon ödevi verdiğini belirtiyor.

6. Araştırma ve derleme niteliğindeki ödevleri evde yaptırdığını belirtiyor.

7. Çalışmalarında öğrencilerin anadili olan Türkçe'yi sevmelerine önem verdiğini ve bu amaçla şiir, öykü ve eski yıllardaki öğrencilerin çalışmalarını derslerde bir güdüleme aracı olarak kullandığını açıklıyor.

8. Noktalama imlerini ve yazım kurallarını metin içinde öğretiyor.

9. Yazmaya geçmeden önce sözlü anlatım yaptırıyor.

10. Bir resim ya da fotoğrafa bakarak sözlü ve yazılı anlatım yaptırmaya önem veriyor.

11. Yine sözlü ve yazılı anlatımda gördüklerine ve yaşadıklarına, kısaca anılarına değiniyor.

12. Öğrencilerin kitap okuma zevkini tatmaları ve alışkanlık haline getirmeleri için, ayda iki kez okuma saatleri yaptırıyor.

13. Öğrencileri şiir yazmaya özendiriyor. Derslerde buna uygun ortam yaratmaya çalışıyor. Şiir yazarları teşvik edici değerlendirmeler yaptığını belirtiyor. (Kitapta, öğrencilerin yazdığı şiir ve kompozisyonlardan örnekler var.)

Bu görüş ve uygulamalar, yöntem açısından değerlidir. Bunların hepsi, her öğretmenden beklenen davranışlardır. Buradan, bu sayın meslektaşımızın ödevini gereken ciddiyetle yaptığı anlaşılıyor.

Yazar, yukarıda belirtilen çalışma ilkeleri ve uygulamalardan sonra, 12 saatlik bir Türkçe dersini nasıl işlediğinin ders ders açıklamasını yapıyor. Bunun için, önce bir ders planı veriyor. Sonra da dersle ilgili notlarını yazıyor. Bu notlar, hem dersin, hem de öğretmenin bir tür değerlendirilmesi ve özeleştirisi niteliğindedir. Daha sonra da *Yorum* başlığı altında, 12 ders saati süren çalışmalar sırasında, etkinliklerinin genel bir değerlendirilmesini yapmış.

Konunun en önemli kısmının kanımca burası olması gerekir. Birinci ve ikinci ders, Türkçe kitabından *Sanat ve Zanaat* adlı bir okuma parçasının incelenmesi ile başlıyor. Bunlar üzerinde dilbilgisi çalışmaları yapılıyor. Dördüncü, beşinci derslerde ça-

lışan bir kişinin betimlenmesi ile ilgili bir yazılı anlatım çalışması yaptırılıyor. Bu çalışmalar, kendisi ve öğrenciler tarafından eleştiriliyor. Altıncı ve yedinci derslerde yine Türkçe kitabından *Marmara'da Balık Avı* adlı parça inceleniyor. Sekizinci ve dokuzuncu derslerde öykü türündeki yapıtlardan *Sessiz Okuma* çalışmaları yaptırılıyor. Onuncu derste, *Yaban* romanının tanıtılması yapılıyor. Onbir ve onikinci derslerde de yine *Yaban* romanından alınmış olan ve ders kitabında yer alan *Köyde Kış Hazırlıkları* başlıklı okuma parçasının incelenmesi yapılıyor.

Görüldüğü üzere, 12 saat süren bu çalışmalarda, bir *ünite* bütünlüğü açık olarak görülmemektedir. İki üç hafta içinde üç ayrı temada, üç okuma parçası inceleniyor. Bunlardan ilk ikisinin öykü, üçüncüsünün de romandan alınmış bir parça olduğu anlaşılıyor. Burada, bunlar, gerçi birbirine zıt değil; ama zıt da olabilirdi. Bu konuda, öğretim programlarımızda bir açıklık yok. Öğretmenlerimiz de bunu böyle uyguluyorlar.

Bizde, Türkçe derslerinde, genellikle, rastgele bir okuma parçası ele alınıyor. Bu parça, öğrencilere ev ödevi olarak veriliyor. Sınıfta da önce öğretmen, kendisi, örnek olarak, sözlü okuma yapıyor. Sonra, birkaç öğrenciye okutuyor. Bu sırada, söyleyiş ve vurgulamadaki yanlışlar düzeltiliyor. Yabancı sözcüklerin anlamları sözcüklerden bulduruluyor. Deyimler için de aynı işlem yapılıyor. Okuma parçasının anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek için, kitapta yer alan soruları soruyor ve buna kendi sorularını ekliyor. Bu raporun yazarı gibi, bir kısım öğretmen de en sonunda kitaplarındaki soruların yanıtlarını Türkçe defterlerine yazdırıyor. Okuma parçasında geçen yeni sözcükleri tümce içinde kullanıyor. (S.28 - 32) Daha sonra da, aynı okuma parçası üzerinde dilbilgisi çalışmaları yapılıyor. Ödev olarak da bir kompozisyon konusu veriliyor. (S.34) Bunlar, kimi zaman, ayrı ders saatlerine de taşıyor. Gerektiğinde kompozisyonlar üzerinde de dilbilgisi çalışmaları yapılıyor. (S.37) Arada sırada, öğrencileri ünlü roman ve öyküler okumaya heveslendirecek davranışlarda da bulunuluyor. Anadili öğretiminde, bunlar da doğal ve gerçekçi yaklaşımlardır. Böylece Türkçe dersi, kendisini oluşturan okuma, sözlü anlatım, yazılı anlatım (kompozisyon), dilbilgisi, yazım (imla) ve yazı çalışmaları ile bir *bütün* halinde öğretilmeye çalışılıyor. Bunu yaparken de, ders kitabı yanında, yazım kılavuzu, sözlükler, çeşitli ansiklopedi ve edebî değeri olan yapıtlar gibi kaynak kitaplardan da yararlanılıyor.

Böyle bir uygulama, genelde, öğretim programlarında yer alan ve kitabın birinci kısmında özetlenen ilke ve açıklamalara uygundur. Ders kitabındaki soruların yanıtlarını öğrencilerin defterlerine yazmalarını isteme, ile yazma (kompozisyon) çalışmalarını sınıfta yaptırma, öğretmenin kendi denemelerine

göre, geliştirdiği bir yöntem gibi görünüyor. Ders kitabındaki soruların yazılı yanıtlanması, iyi olmakla birlikte bir denetleme gücünü doğurur, sanıyorum. Çalışmalardan olumlu sonuç alındığına göre, bunun, fazla bir sakınca yaratmadığı söylenebilir. Başlangıç niteliği taşıyan yazma ödevlerinin sınıfta öğretmenin gözetim ve rehberliği altında yapılması, ayrıca eğitsel bir değer taşır.

Şimdi, burada, söz konusu kitabın dışına çıkarak ve Türkçe öğretimi ile ilgili olarak şunları söyleyebiliriz :

Bir anadili olarak, bizde, Türkçe dersinin diğer öz (muhteva) dersleri gibi belli bir konusu yoktur. Öğretimdeki güçlük ve duraksamalar (tereddütlər) da - biraz da - buradan kaynaklanmaktadır. *Türkçe* adı verilen okuma kitaplarındaki konu başlıkları *Türkçe* konuları imiş gibi görülüyor. Oysa, bunlar, Türkçe dersinin konuları değildir. Konular Türkçe grubu içinde yer alan derslerde öğretilen beceriler (hünerler, maharetler)'dir; bunlarla ilgili doğru kullanışlar ve alışkanlıklardır. Bunu, eğitim çevrelerimize anlatamadık.

Öğretmenin Türkçe derslerinde okuttuğu okuma parçaları, konunun öğrenilmesine yarayan birer araçtır. Bu araçlar yardımı ile konunun amaçlarına ulaşabiliriz. Bu nedenle, her öğretmenin, konunun amaçlarına ulaşmak için kullandığı araçlar farklıdır. Örneğin, bir Türkçe konusu olarak *öykü*'nün ne olduğunu, öge ve özelliklerini tanıtmak benim amacımdır. Bunu, ben, falan yazarın ya da yazarların öykülerinden yararlanarak yapar iken, bir başka öğretmen arkadaş da başka bir yazarın ya da yazarların öykülerinden yararlanarak yapabilir. Bu yazıların yaptıkları benim için bir araçtan başka nedir? Oysa, bundan birkaç yıl önce, Talim ve Terbiye Kurulu'ndan bu okuma parçalarının *konu* olduğuna dair karar çıktı.

Türkçe dersi, okuma, sözlü anlatım, yazılı anlatım, yazım, dilbilgisi ve yazı dersleri ile bir *bütün* oluşturur. Bunun da özünde okuma dersi bulunur. O halde, bu dersler de kendi içinde bir *ünite*'dir. Diğer derslerde olduğu gibi, bu derste de, çevre ve zaman özellikleri dikkate alınarak, her okulda, ders öğretmenleri tarafından, okuma dersleri etrafında, sözlü ve yazılı anlatım, yazım, dilbilgisi ve yazı dersleri ile üniteler oluşturulmalıdır. Bu, genel nitelikte olarak, öğretim programlarında da yapılabilir. Bunu yaparken, eğitimin özellikle, *bütünlük*, *çocuğa görelik*, *güncellik*, *ayanlık* (duygusal sezgi, ya da nesne ve olayların kendinden hareket ederlik), *etkinlik*, *bireysellik* ve *rehberlik* (1) gibi temel ilkelerine yer ve önem vermek gerekiyor. Yani, diyelim ki, Cumhuriyet Bayramı'nın kutlandığı bir haftada bulunuyoruz. Bu haftada Türkçe dersinin konusu da *makale*'dir. O halde, okuma derslerinde *makale*'yi konu alan bir okuma parçası seçmek gerekir. Bu makalenin de *Cumhuriyet* kavramı ile ilgili bir yönünün bulunması gerekir. Bu haftaki sözlü ve yazılı anlatım konuları ve uygulamaları da hem içerik ve hem de teknik (makaleyi tanıma ve yazma teknikleri) bakımından asıl konuyu desteklemelidir. Öğretilen yazım ve dilbilgisi kuralları da bu çalışmalar içinde kolaylıkla öğretilebilecek bir nitelikte olmalıdır. Böylece, seçilecek okuma parçası, bir *konu* değil,

bir *araç* olarak, birbiriyle ilgili bu dersler arasında bir *uyum* sağlamalıdır. Bunun yapılması zor bir iş değildir. Hele deneyimli öğretmenler, bunu çok kolay yaparlar.

Hazırlanan Türkçe üniteleri, belli bir süre içinde işlenir. Her derste, plana giren derslerle ilgili çeşitli etkinliklere yer verilebileceği gibi, yine okuma parçasına bağlı olarak, başka derslerde de yer verilebilir. Bir ders saati içinde Türkçe grubuna giren bütün derslere yer verilir, diye bir kural yoktur.

Okuma derslerinde çok kez yapılan, bilinmeyen sözcükleri ve deyimleri hemen sözlüğe bakarak öğretmektir. Bu, eğitsel bir yöntem değildir. Bir kez, her sözcük, sözlüğe bakarak öğrenilmez. Kimi sözcüklerin anlamı, tümcenin ya da paragrafın anlamından çıkarılır. Öğretiminde de buna önem vermek gerekir. Belki, yapılması gereken en önemli iş de budur. Bu yapılamadığı ya da bundan bir sonuç alınmadığı zaman, diğer yollara başvurulur. Bunda da sözlüğe bakmak, en son yapılacak bir iştir. Sınıfta bilen varsa, onlara sormak, yok ise, öğretmenin hazırlığından yararlanmak, akla gelen yöntemler arasındadır. Öğretmen, bu güçlükleri düşünerek, derse hazırlıklı girer. Yani, yanında bazı açıklama ve örnekler bulundurabilir. En iyisi de, bilinmeyen nesnenin kendisini göstermektir. Bu da yok ise, ancak, o zaman sözlüğe bakılabilir.

Okuma dersi, yalnızca, okuduğunu anlama, parçada geçen olayları anlatma, bunlarla ilgili olarak sorulan soruları yanıtlama dersi değildir. Bu derste, öğretim programımıza geçmiş ve geçmemiş yöntemsel nitelikte pek çok iş vardır. Türkçe öğretiminin özü olan *okuma öğretimi*'nde bunlar da yapılmalıdır. Bunlardan birkaçına işaret edelim : Sözcüklerin Gerçek anlamlarına yönelik *özümseme okuması*, geçmişle ilgili değişik yaşantıları anımsamaya yönelik olan ve yüksek zihinsel işlemleri içeren *çağrışimli okuma*, temsil yapmaya elverişli olan *karşılıklı okuma*, ihtiyaç duyulan bilgileri öğrenmeye yönelik *içerik (muhteva) okuması*, okuma hızını artırmaya yönelik *denetimli okuma*, okunan sözcüklerden imgelem yoluyla yeni anlamlar üretmeye yönelik *yaratıcı okuma*, okuyan kişinin okuma parçasındaki düşünceleri *gerçek*, *güzel* kullanışlı v.b. gibi ölçütlere göre değerlendirerek okumaya yönelik *eleştirel okuma*, yalnızca sözcüklerin gerçek anlamları ile yetinmeyip, aynı zamanda, yazarın amaçladığı (kastettiği) gizli anlamları da aramaya yönelik *düşünsel (teemmülû, reflective)* okuma. Ayrıca, bu okuma türlerinin sesli, sessiz, dramatizasyon tipinde olanları vardır. Resimle, müzikle, hareketle ya da bunların hepsi ile birlikte gerçekleştirilenleri de vardır. Okunanı yeniden yazmak, yazılanı yeniden okumak da okuma öğretimine çeşitlilik kazandırır. Okuma parçalarına uygun atasözleri ve özdeyişler bulmak, bunlara uygun sözlü ve yazılı anlatımlar yapmak da aynı amaca yönelik birer etkinliktir. Okuma dersleri bunları gerçekleştirdiği zaman, hem kendi amacına erişmiş olacak, hem de Türkçe grubu derslerindeki yerini alacaktır.

Türkçe dersleri, hiç değilse kendi içinde bir *ünite* planına bağlandığı zaman, eğitimde etkinlik ilkesinin

bir gereği olarak, öğrenciye kazandıracığı bilgi ve beceriler, sınıfta öğretmen egemenliği yerine, daha çok öğrenci etkinliği ile kazandırılmalıdır. Sayın meslektaşımız, çalışmalarında bu hususa epey yer vermiştir; fakat, bu da yeterli değildir. İleri gitmiş ülkelerde, bugün, eğitimin bu önemli ilkelerine bizden daha çok yer veriliyor. İşte, onların kitaplarında bulunan okuma dersi ile ilgili bir örnek.

Örnek, *Orta Dereceli Okullarda Daha İyi Öğretim* adlı bir kitaptan alınmıştır :

1. '.....' adlı öyküyü, öykünün planını ve niteliğini kapsayabilecek biçimde tartış.

2. '.....' adlı öyküyü oku ve şunları yap
a. Buradaki temayı, ulusun ülküsü bakımından açıklamaya çalış.

b. 'Abartma'yı edebî bir terim olarak açıkla ve öyküde bunun örneğini bul.

c. Öykünün olaylarını, kişilerinin ruhsal durumlarını ve karakter özelliklerini tartışmaya çalış.

d. Yazma konusunda örnek olarak "....." adlı öyküyü oku.

e. Kişisel yaşantınıza dayanan bir nesir yazın.

f. Gelişigüzel seçilmiş nesir yazılarını oku ve bunları, amaç ve etki bakımlarından sözel olarak eleştir.

g. Özgün (orijinal) bir öykü yaz. (2)

Anlaşılmış olacağı üzere, Türkçe grubunda "okuma" dersi, asıl ünitenin özünü oluşturan bir derdir. Sözlü ve yazılı anlatım ile yazım, dilbilgisi ve yazı dersleri, hem birbirine, hem de okuma dersine bağlanıyor. Tıpkı, ilkokulun ilk döneminde bütün derslerin hem birbirine, hem de Hayat Bilgisine bağlandığı gibi. İlkokulda nasıl Hayat Bilgisi ünitesinin konusu, esas olarak, Hayat Bilgisi dersinden çıkıyor ve diğer dersler buna bağlanıyorsa, Türkçe dersinin ünite konusu da okuma dersinden çıkıyor. Nitekim, yabancı bir ülkeden aldığım yukardaki ünite konusu da, okuma dersinden alınan *Kısa Öykü* (Short Story)'dir. Okuma kitabında bu başlıkta bir konu yoktur; ama, niteliği kısa öykü olan konular vardır. Ünite konusuna uygun olarak, bunlardan biri ya da birkaçı, ünite süresi içinde okutulur. Buna göre bizde de Türkçe dersinin ünite konuları, örneğin, makale, fıkra, anı, seyahat, söylev, masal, öykü, söylence, roman v.b. biçimde uygun bir sıra izleyebilir. Okuma kitaplarında bunlara uygun parçalar bulunur. Bulunamaz ise, öğretmen, bunları kaynak kitaplardan bulur. Çünkü, bunlar, asıl konuların işlenmesine yarayan birer araçtır. Zamanla, ders kitabı yazarları da bu yöntemi benimserler. Böylece, Türkçe öğretiminde, okuma konusu ile okuma aracı arasındaki fark da kendiliğinden açığa çıkmış olur. Böyle bir anlayış, anadili (Türkçe) öğretimine daha eğitbilimsel (pedagojik) bir yaklaşım ve bir katkı sağlayacaktır.