

## TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER

Musa Çiftçi\*

Bu incelemede, Türkçe öğretiminin temel ilkeleri (konsept) art zamanlı (diachronique) bir yöntemle belirlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Bugüne kadar Türkçe öğretimiyle ilgili art zamanlı çalışmalara, birkaç araştırma hariç<sup>1</sup>, ilgi duyulmadığı görülmektedir. Halbuki geçen yüzyılın sonlarında ve bu yüzyılın başlarında yazılmış, bilimsel temellere dayalı eserlerin bulunduğunu biliyoruz.<sup>2</sup> Ayrıca, künyesi bilinen fakat çeşitli sebeplerle<sup>3</sup> elde edilemeyen ve değerlendirilemeyen eserler de vardır. Şimdiye kadar bu eserlere niçin ulaşamadığı merak konusudur. Bu eserlerden belki bazı noktalar itibariyle (imlâ, ilk okuma ve yazma gibi) bu güne önemli yararlar taşınamayacaktır; fakat birtakım yaklaşımların, birikimlerin yararlanılabilir yönünün bulunduğu muhakkaktır. Kaldı ki iyi veya kötü, alan literatürü pek çok bakımdan büyük önem taşır; kökü, geleneği olmayan bilim disiplini düşünülemez. Sonuçta, bu kökler bize Türkçe öğretimi bilim dalının yasalarını ortaya koymada yardımcı olacaktır. Bu eksiklikten olmalı, bugün elimizde Türkçe öğretiminin ilkelerinin

---

\* Yrd.Doç.Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

<sup>1</sup> Çiftçi, Musa. *Atatürk Döneminde Türkçenin Öğretimi (İlkokul / 1923-1938)*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1996.

Demir, Celal. *AtatürkDönemi I ve II Devreli Liselerde (Ortaokul ve Lise) Türk Dili Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1997.

Göğüş, Beşir. *Anadili Programlarının Niteliği, Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 379-380, 1983, S. s. 40-49.

<sup>2</sup> Hüseyin Rağıp'ın *İptidailerde Türkçenin Usûl-i Tedrisi* (İstanbul 1332) eseri, bunların iyi örneklerindedir.

<sup>3</sup> Bazılarının kütüphanelerde mevcuduna rastlanamamaktadır, bazıları ise yurt dışında (Türk Cumhuriyetlerinde) bulunmaktadır.

sistematiik olarak ifade edildiği, bir iki eser hariç<sup>4</sup>, herhangi bir çalışma yoktur.

Türkçe öğretiminin temel ilkeleri, ilk defa Fuat Baymur<sup>5</sup> tarafından ortaya konmaya çalışılmıştır. Türkçe Öğretimi adlı eserinde Baymur, üç ilkeden bahsetmektedir : "1. Dil dersleri, dil ile birlikte onun muhtevasını da ele almalıdır. 2. Dil öğretimi, çocuğun yaşına ve çevresine mahsus olan dilden hareket etmelidir. 3. Dil dersleri bir bütün teşkil etmelidir."<sup>6</sup> Daha sonra bu ilkelerin Cahit Kavcar ve Ferhan Oğuzkan tarafından iki ilâvayle geliştirildiğini görüyoruz.<sup>7</sup> Aynı yazarlar, Sedat Sever'in de katılımıyla yayımladıkları bir başka eserde bu ilkeleri tekrarlamışlardır.<sup>8</sup> İncelememizde bu beş ilkeyi çıkış noktası olarak kabul edip geliştirmeye çalışacağız:

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

Bunlardan ilk ikisi birbirini tekrarlıyor gibi görünüyorsa da aralarında ince bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, dilin nasıl bir doğal ortam içinde öğretiliceği, hangi ortamların çocuklar için gerçekten doğal olduğu tartışmaya açıktır. Bu ilkenin dayanakları oldukça eskidir, şimdi üzerinde durmayacağız.

**Çocuğun kendi dilinden hareket etme** ilkesi, pek çok araştırmacı tarafından da vurgulanmıştır. Emin Özdemir, Beşir Göğüş ve Nusret Alperen, farklı ifadelerle bu ilkenin önemi üzerinde durmuşlardır.<sup>9</sup> İsmail Hakkı Baltacıoğlu, yıllar önce bu ilkeye "metot" ve "prensipler"den

<sup>4</sup> Baymur, Fuat. *Türkçe Öğretimi*, İstanbul 1945, II. Baskı. (I. Baskı 1943)

<sup>5</sup> Fuat Baymur, Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmaları maksadıyla Atatürk tarafından Avrupa'ya gönderilen üç kişiden biridir. Diğerleri Fevzi Selen, Muvaffak Uyanık.

<sup>6</sup> Baymur, Fuat. *a.g.e.*, s.10-11.

<sup>7</sup> Kavcar, Cahit - Oğuzkan, Ferhan. *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yay., 1987, s.

<sup>8</sup> Kavcar, C. - Oğuzkan, F. - Sever, S. *Türkçe Öğretimi*. Ankara 1995.

<sup>9</sup> Özdemir, Emin. Anadili Öğretimi, *Türk Dili* (Dil Öğretimi Özel Sayısı), 379-380.1983, s. 18-31.

Göğüş, Beşir. *a., g., m.*

Alperen, Nusret. *Türkçe Öğretim Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yay. 1989.

bahsederken işaret etmiştir: “Çocukların okuyacağı ve yazacağı şeyler - kendi dili gibi- kendinin olmalıdır.”<sup>10</sup> Baltacıoğlu bunu söylerken “çocuğun, büyüklerin bir minyatürü olmadığı”ndan hareket etmiştir: “Çocuk, büyük adamın eksigi, yoksulu, karikatürü değil, kendi cinsinden ve kendine yetici güçte orijinal bir varlıktır. Çocuklar, büyük adamların dilini taklit ede ede değil, kendi faaliyetlerinin, kendi tecrübelerinin çocukça ifadesini elde ede ede büyürler, gelişirler. Bu prensibin pratik sonucu şudur: Çocuğu büyük adam gibi söylemeye, yazmaya ve okumaya zorlamamak ve çocukların ellerine yine çocukların diliyle yazılmış kitaplar vermek.”<sup>11</sup>

Elbette, çocuğun “küçük adam” olmadığı 20. yüzyıldan önce de biliniyordu. Ancak, çocuklara karşı vaktiyle toplumda yerleşen “çocuğu kaale almamak” gibi birtakım yanlış anlayışlar eğitime yansımış, son yıllara kadar ve belki günümüzde de bu etkiden tam anlamıyla kurtulmak mümkün olmamıştır.

Anadili öğretiminde çocuğun dilinden hareket edilmesinin gerektiği Baltacıoğlu’ndan da önce, 1914’te Maarif-i Umumîye Nezâreti’nce yayımlanan talimatnamede açık bir şekilde tespit edilmiştir: “Çocuklara anlatmak için yalnız açık söylemek de kâfi değildir; çocukların lisanıyla konuşmak lâzımdır. Çocukların kullandığı kelimeler, tabirler, hatta cümleler bile başkadır. Çocukların lâkırdı söyleyişlerine dikkat eden, lâkırdılarını böyle açık ve kısa cümlelerle söyleyen bir muallim, çocuk lisanını bilmeyen bir muallimden daha iyi ders anlatabilir.”<sup>12</sup>

Buraya kadar anlaşılacağı üzere, “çocuğun kendi dilinden hareket etme” çok eskiden beri geniş kabul gören bir konsepttir. Bu konseptin gerçekte itiraz edilebilir yönü yoktur. Ancak, bireyin, dili cümle cümle, kalıp ve model olarak öğrendiği düşünöldüğünde çocuğa sunulacak modellerin hangi dilden seçileceği; çocuğun kendi dilinin mi denetleneceği yoksa bir üst yaş grubunun veya yetişkin dilinin mi tedricî olarak verileceği soruları akla gelecektir. Çünkü eğitim-öğretimde hedeflenen, her zaman bir üst kademe davranışlarının kazandırılmasıdır. O halde, bu ilkeden anlaşılacak olan, sadece “çocuğun dilini bir başlangıç noktası olarak kabul etmek”tir. Bu, aynı zamanda genel öğretimin “yakımdan uzağa” (merkezden muhite) ve “kolaydan zora” ilkelerine de uygunluk gösterir. Aksi durumda,

<sup>10</sup> Baltacıoğlu, İsmail Hakkı. *Toplu Tedris*, İstanbul 1938, s.85.

<sup>11</sup> a.g.e. s.85.

<sup>12</sup> Maarif-i Umumîye Nezâreti, *Mekâtib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname (Usûl-i Terbiye Usûl-i Tedris)*, Dersaadet 1331, s.132.

eğitimimizde olageldiği üzere "Ali top at; yat uyu; koş Ali." gibi, çocuğun diliyle başlayıp biten yanlış bir uygulama kaçınılmaz olur.

### **Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.**

"Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır." veya daha doğru ifadesiyle, "Dil beceri alanları (okuma, yazma, konuşma, dinleme) bir bütünlük taşır." ilkesi de eskiden beri kabul edilegelmiştir. 1910<sup>13</sup> ve 1919'da<sup>14</sup> hazırlanan programlarda ilke olabilecek herhangi bir ibare bulunmadığı gibi, genel bir yönlendirme dahi yapılmamıştır. Cumhuriyet döneminin ilk müfredat programı sayabileceğimiz, *II. Heyet-i İlmiye* tarafından düzenlenen 1924 programında da bu gibi hususların atlanmış olduğunu görüyoruz.<sup>15</sup> Ancak, 1926'da toplanan *III. Heyet-i İlmiye*'nin düzenlediği programda hem Türkçe dersinin hedeflerinin hem de bu ilkenin yer aldığını görüyoruz: "İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi elifbâ, kıraat, inşâd, temsil, imlâ, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Heyet-i mecmuası bir kül teşkil eder."<sup>16</sup> Daha sonraki programlarda da bu ilkenin önemle üzerinde durulmuştur.

5 nolu ilke, (*Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.*) özellikle sesli ve görüntülü araçların yaygın kullanımıyla daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Eskiden yazılı ve basılı materyallerin çeşitlendirilmesi üzerinde durulmakta idi. Söz gelimi, süreli çocuk yayınlarının ve ders kitabı<sup>17</sup> dışındaki çocuk kitaplarının, materyal olarak önemi vurgulanıyordu. Günümüzde pek çok alanda olduğu gibi, eğitim teknolojisi alanında da çok mesafe alınmıştır. Öyle ki, henüz *internet destekli eğitim*<sup>18</sup> yaygınlaşmadan *interaktif eğitimden* söz edilmeye başlanmıştır. Okullarımızda kitap, defter, dergi gibi temel materyallerin dışındaki ders araç ve gereçleri imkânsızlıklar sebebiyle yaygın olmadığından Talim ve Terbiye

<sup>13</sup> Maarif-i Umumîye Nezâreti, *Mekâtib-i İptidaiye Ders Programı*, İstanbul 1330.

<sup>14</sup> Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Umûr-i Maarif Vekâleti, *İlk, Orta Tedrisat Mektepleri Müfredat Programı*, Ankara 1338.

<sup>15</sup> Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti İlk Tedrisat Dairesi, *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, İstanbul 1340.

<sup>16</sup> *İlkmekteplerin Müfredat Programı*, İstanbul 1926, s. 28.

<sup>17</sup> Eskiden olduğu gibi bugün de çoğu eğitimci belli bir ders kitabına karşı çıkmakta. bu temel materyalin çeşitlilik göstermesini istemektedir.

<sup>18</sup> Ergün, Mustafa. "İnternet Destekli Eğitim". Dergi'nin bu sayısında S.1-9.

Kurulu, hazırladığı programlarda üzerinde gereği gibi duramasa da bu ilke tartışmasız bir konsepttir.

Türkçe öğretimini beş ilkeyle sınırlandırmak veya yönlendirmek eksik bir değerlendirme olur. Bunların dışında, ilke adı altında olmamakla beraber, alan literatürünün işaret ettiği başka ilkeler de vardır:

1. *Dil öğretimi, kültür öğretimidir.*
2. *Dil öğretimi, bilgi değil, beceri öğretimidir.*
3. *Ana dili öğretimi, düşünmenin öğretimidir.*
4. *Ana dili öğretimi 4-15 yaş arası kesintisiz olmalıdır.*
5. *Anadili öğretiminde hafıza eğitilmelidir.*
6. *Dil becerileri bütün olmakla beraber, konuşma becerisi öncelik taşır.*
7. *Ana dili öğretiminde aktif kelime serveti geliştirilmelidir.*

İlk sırada verilen "*Dil öğretimi, kültür öğretimidir.*" ilkesini, modern dil ve eğitim anlayışı tartışmasız kabul etmektedir. 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında ağırlık kazanarak uygulamaya konan "*iş mektebi*", "*faal mektep*" gibi yeni eğitim anlayışları, çocuğun içerisinde bulunduğu kültürü değerlendirmek istemiştir. "*Lisan dersanesi, hayat dersanesidir.*"<sup>19</sup> diyen Baltacıoğlu, üzerinde ısrarla durduğu "*faaliyet prensibi*"nde ve "*tecrübe prensibi*"nde<sup>20</sup> dilin kültürle olan sıkı ilişkisini gözden uzak tutmamıştır. Türkçe öğretiminin ilk modern temsilcisi, kurucusu saydığımız Kaşgarlı Mahmut, yüzyıllar öncesinden bu ilkenin önemini kavramış ve Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla yazdığı eserinde uygulamıştır. Kaşgarlı, "Ben onların en uz dillisi, en açık anlatanı, akılca en incesi, soyca en köklüsü, en iyi kargı kullananı olduğum halde onların şarlarını, çöllerini baştan başa dolaştım. Türk, Türkmen, Oğuz, Çiğil, Yağma, Kırgız boylarının dillerini, kafiyelerini belleyerek faydalandım; öyle ki, bende onlardan her boyun dili, en iyi yolda yerleşmiştir."<sup>21</sup> diyerek, dili çok iyi bilmekle beraber kültürü de çok iyi bildiğini ifade etmiştir. Sözlüğünde kelimelerin anlamlarını açıklarken, kelimenin içinde bulunduğu kültür kalıbını da vermiştir: "*arka: Sıkıntılı anlarda yardım eden kişi. Şu*

<sup>19</sup> Baltacıoğlu, İ.H. a., g., e., s.68.

<sup>20</sup> Baltacıoğlu, İ.H. a., g., e., s.225-226.

<sup>21</sup> Kaşgarlı Mahmud, *Divanü Lûgati't-Türk*, Çev. Besim Atalay, Ankara: Türk Dil Kurumu Yay., 1984, s. 4.

savda dahi gelmiştir: 'arkasız er çeriğ sıyumas' = yiğit, yardımcısı olmadıkça asker yenemez."<sup>22</sup>

Dil - kültür ilişkisi üzerinde dil öğretimi açısından duranlardan birisi de Cemil Sena'dır. 1929'da yayımlanan "*Hususî Tedris Usulleri*" adlı eserinde, "Zira, lisan meselesi, bir kültür meselesidir. Ve insan her yaşta aldığı kültürün derecesile mütenasip bir lisan vüs'atine mâliktir. Zaten toplu tedrisi müdafaa edenler de bilhassa teknil bilgiler arasındaki irtibat ve bu irtibatın lisan şahsiyetini teşkil hususunda yekdiğerilerle olan tesânüdünde müttefiktirler."<sup>23</sup>

Cemil Sena'dan sonraki yıllarda dil öğretiminde kültür perspektifini ön plâna çıkaran fazla araştırmacı, eğitimci yoktur. Türkçe öğretimimizin ülkemizde kurumsal akademik bir yapıya kavuşmasında emeği bulunan hocam Prof. Dr. Sadık Tural, derslerinde ana dili öğretimi - kültür ilişkisine büyük önem vermiş, kültür perspektifini ana dili öğretiminin bir başka konseptinin önemli unsuru olan "*benlik*", "*kimlik*" ve "*kişilik*" kavramlarıyla yan yana getirmiştir: "... Türkçe şuuru konusunda, Türk edebiyatının 'benlik' ve 'kimlik' oluşturmadaki etkisi konusunda yeniden yapılanmalıdır. Dil bir kültür taşıyıcısı olduğu zaman edebiyatın sahasına girer; dil bilgisi öğretmekle kültürlenme olmaz, olamaz."<sup>24</sup> Bu satırlar, ana dili öğretimi içerisinde dil bilgisi öğretiminin fonksiyonelliği ile ilgili olarak yapılacak tartışmanın bir boyutunu da hatırlatmaktadır.

Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalarını yakından takip ettiğim hocam Prof. Dr. Alemdar Yalçın da ana dili öğretiminin kültür ayağı üzerinde ısrarla durmaktadır: "Bir dilin öğretiminde o dilin kültürel derinliğinin de birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Dili, kültürden ayrı öğretilim diyenlerin görüşü artık aşılımıştır."<sup>25</sup>

Ömer Demircan ve Sedat Sever<sup>26</sup> de ana dili öğretiminde kültür ögesini vurgulayanlardandır. Demircan, ana dili öğretiminin kültür öğretimi olduğunu kabul etmekle beraber, kültür performansını ana dili

<sup>22</sup> Kaşgarlı Mahmud, *a., g., e.*, s. 4.

<sup>23</sup> Cemil Sena (Ongun), *Hususî Tedris Usulleri*, İstanbul 1929, s. 106-107.

<sup>24</sup> Tural, Sadık. *Sorularla Cevaplarla Kültür, Edebiyat ve Dil*, Ankara: Ecdad Yay., 1992, s. 44.

<sup>25</sup> Yalçın, Alemdar. *Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi*. Doktora Ders Notları, Ankara 1993. (Yayımlanmamış)

<sup>26</sup> Sever, Sedat. *Tam Öğrenme Metodu ve Türkçe Öğretimi*, Ankara 1996.

performansından daha etkili ve gerekli görmektedir: “Her kültür, anlatımını ayrı bir dilde bulur; dil, kültürü hem kurar hem geliştirir. İnsanın ana dilini öğrenmesi, kültür edinmesinden başka bir şey değildir. Hiçbir kültür gücü, önemce, insanın ana dilini öğrenmesiyle, ana dilde gelişip serpilmesiyle, ana dilde gelişmesiyle aynı düzeye konamaz. Çağımız insanı çokkültürlüdür.”<sup>27</sup>

Sena, Demircan, Sever ve diğerleri, bu konsepti bir ilke olarak ifade etmemişler; ana dili öğretiminin önemli bir boyutu olduğunu işaret etmişlerdir. Tabii ki bu, konseptin bir ilke olmadığını değil, aksine önemli bir ilke olduğunu gösterir.

Değerlendireceğimiz “*Ana dili öğretimi bilgi değil, beceri öğretimidir*” ilkesine 1926 programından<sup>28</sup> itibaren yer verilmeye başlanmıştır. O yıllarda, bir istisna olarak, C. Sena’nın, kelime servetinden bahsederken, “*Yeni lûgatler öğreterek talebenin malûmatını artırmak.*”<sup>29</sup> dediğini görüyoruz. Bunun dışında, dil öğretimi yoluyla öğrencilerin bilgilerini artırma düşüncesine rastlamıyoruz.

1949 Ortaokul Programı’nda, “*Türkçe dersleri bir bilim değil, bir sanat gibi öğretilmelidir*” ilkesi uygulanmalı ve dersler teorik olmaktan çok pratik bir şekilde geliştirilmelidir<sup>30</sup> denilerek bu düşüncenin hem bir ilke olarak algılandığını, hem de daha o zamandan dil öğretimindeki modern bir anlayışın yakalandığını görüyoruz. Çünkü, artık batıda ana dili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) birer sanat olarak (*language arts*) değerlendirilmektedir.<sup>31</sup> Bu tamamen fonksiyonel ve pragmatik bir yaklaşımdır; okuma, iyi<sup>32</sup> okuma için, yazma, iyi yazma için öğretilmemeli; okumanın ve yazmanın süreklilik gösteren bir faaliyet olması, temelli alışkanlık oluşturması için öğretilmelidir. Öğretmeninden, iyi okuyup yazdığı için yüksek puanlar alarak ana dili eğitimini başarıyla tamamlayan pek çok öğrencinin ilerki hayatında iki kitap dahi okumadığını hepimiz biliyoruz.

27 Demircan, Ömer. *Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul 1990, s. 22.

28 1926 programı

29 C. Sena, *a., g., e.*, s. 43.

30 1949 Ortaokul Programı

31 Leu, J. - Kinzer, Charles K. *Effective Instruction in the Elementary Grades*, Ohio: Merrill 77 Company, 1987.

32 “iyi” kavramı, burada kontekste göre anlaşılmalıdır.

Edebiyat derslerinde bilgiden söz etmek mümkündür; belli dönemlerin, eserlerin, şahsiyetlerin ve diğer bilgilerin öğretilmesi, kültür ve sanatın bir üst basamakta değerlendirilmesi bakımından önem taşıyabilir. Edebiyatta bilmek, uygulamayı gerektirmez ve sağlamaz. Ancak dilde, uygulayamadıktan sonra bilmenin hiçbir faydası yoktur; dilin akademik seviyede uzmanı olup da çok kötü anlatım performansı gösterme, bu ilkenin gözetilmediği dil öğretim sisteminin sonucudur.

Sonuna geldiğimiz 20. yüzyılda dil, dilbilimi, felsefe, ontoloji ve dil eğitim öğretimi alanlarında üzerinde en çok durulan *dil - düşünce ilişkisi* ana dili öğretiminin bir başka ilkesine ışık tutmaktadır: "*Ana dili öğretimi, düşünmenin öğretimidir.*"

Dil, düşünceden mi doğmuştur, yoksa düşünce dilden mi? Her ikisi aynı şey midir, yoksa birbirinden bağımsız, farklı yapılar mıdır? Dil, düşünce ve duyguları aktarmaya yarar; onları aktarmanın aracıdır; fakat, insanın duyu ve düşüncelerinin oluşmasındaki rolü nedir? Bunlar ve benzer sorular, içinde bulunduğumuz yüzyılda en çok tartışılan sorulardır<sup>33</sup>; önümüzdeki yüzyılda da tartışılmaya devam edilecektir. Sonuç ne olursa olsun değişmeyen tek şey, bazı duygusal coşku halleri istisna<sup>34</sup>, kelimelerden ve cümlelerden bağımsız bir düşünme faaliyetinin olamayacağıdır.

Dili cümle cümle, kalıplar, modeller halinde öğreniyoruz.<sup>35</sup> Bu kalıpları, modelleri yaşımıza, zekâımıza, eğitimimize, cinsiyetimize ve benzer özelliklerimize göre değerlendiriyoruz. Bu kalıplarla düşünüyoruz; düşüncelerimizi bunlarla aktarıyoruz. Modeller ne kadar zengin ve yeterliyse üreteceğimiz düşünceler de o kadar zengin olacaktır; bu, iyi bir binada malzemenin oynadığı role benzer. Bu ilkenin çerçevesi içerisinde kelime serveti önemli bir yer tutar. Geliştirilmiş bir kelime serveti, anlama ve anlatma becerilerinin vazgeçilmez şartıdır. Araştırmalar, kelime servetinin sadece dil becerilerinde değil, diğer alanlarda da belirleyici rol oynadığını göstermektedir.<sup>36</sup> Kelime servetinin önemi Amerika'da 19. yüzyılın

<sup>33</sup> Ergün, Mustafa. "Dil, Düşünce ve Bilgi". *Türk Yurdu*. 11/44, 1991. S.87-93. Demircan, Ömer. *a.g.e.*

Vygotsky, L. S. *Düşünce ve Dil*, Çev. Semih Koray, Ankara: Kaynak Yay., 1985. Aksan, Doğan. *Genel Dil Bilimi*, Ankara: Türk Dil Kurumu yay. 1997.

<sup>34</sup> Bergson, Henry. *Yaratıcı Tekâmül*, Çev. Şekip Tunç, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yay., 1986.

<sup>35</sup> Kaplan, Mehmet. *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergah Yay., 1986, s. 45, 4. Baskı.

<sup>36</sup> Bloom, B. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı yay. 1979.



sonlarında ileri derecede kavranmış ve eğitime yansıtılmıştır.<sup>37</sup> Belki bizde de çok önceden bilinmekteydi; fakat, maalesef bugüne kadar, bir iki uzmanlık çalışması haricinde<sup>38</sup>, ne ciddi olarak üzerinde durulmuş, ne de eğitime yansıtılmıştır.

Kelime servetinden başka atasözü, deyim gibi anlatım kalıpları düşünme zeminini genişleten unsurlardır. Bunlarla beraber, örnek metinler yoluyla kazandırılacak üslup da hem düşüncenin maksada uygun olarak ifade edilmesine hem de sistematik düşünmeye yardımcı olacaktır.

Her toplumun üyesi genel anlamda ana dilini bilir ve kullanır. Sadece bundan hareket edildiğinde ana dilini örgün eğitime dahil etmemek gerekir. O hâlde maksat bu değil, her bireyin duygu, düşünce, hayal ve meraklarını daha doğru ve yeterli bir şekilde dile getirebilmesi, dolayısıyla daha doğru düşünebilmesi, sonuçta demokratik gereklerini yerine getirebilmesidir.

Bir diğer konsept, "Ana dili öğretiminin 4 - 15 yaş arasında kesintisiz olması"dır.<sup>39</sup> Ana dili öğretimi, insan hayatının herhangi bir safhasında verilemez.<sup>40</sup> Mutlaka bireyin psiko-biyo-sosyo gelişme safhalarında verilmelidir; bu, 4-15 yaş arasıdır; ana sınıflarından temel eğitimin bitimine kadar. Bundan ana dili eğitiminin 15 yaşında sona ereceği anlaşılmamalıdır; farklı şekillerde hayat boyu sürer.<sup>41</sup> Ancak temel eğitim sürecinin en önemli özelliği, adından da anlaşıldığı gibi, birtakım temel eğitim değerlerinin işlendiği dönem olmasıdır. Konumuz açısından önemi ise bazı dil becerilerinin eksikliğinin bu süreçten sonra çok güç telâfi edilmesi veya edilememesidir. Söz gelimi, konuşma davranışları (telâffuz, üslup, konuşma âdâbı vd.) iyi eğitilmemiş bir kişi, bu yaştan sonra telâffuzundaki mahallî özellikleri, değişen sosyal ve özel durumlara göre üslup geliştirmeyi kolay kolay standartlara uyduramaz. Bu, diğer dil beceri

<sup>37</sup> İhsan (Sungu), *Kelimelerin İmlasını Çocuklara Nasıl Öğretmeliyiz?*, S. 12, 1 Nisan 1927, s. 93-103.

<sup>38</sup> Çiftçi, Musa. *Bir Grup Üniversite Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1991.

Harit, Ömer. *Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Plânlama - Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, 1972.

<sup>39</sup> Yalçın, Alemdar. *a. g. m.*

<sup>40</sup> Sever, H. *a. g. e. s.* 6.

<sup>41</sup> Göğüş, B. *a., g., m.*, s. 43.

alanları için de geçerlidir. Fakat, aynı durum matematik, coğrafya gibi alanlarda söz konusu değildir; insan, hayatının ilerki herhangi bir safhasında da coğrafya bilgilerini istekleri ve kapasitesi ölçüsünde öğrenebilir.

*“Ana dili öğretiminde hafıza eğitilmelidir.”*

Ülkemizde üzerinde en az durulan, daha doğrusu yeni anlaşılmaya başlanan bir konu da *hafıza ve eğitim*dir. Hafıza denilince akla ezber gelmektedir. Ezber ağırlıklı eğitim sistemleri çok gerilerde kaldı. Artık hiç kimse ezberin faydasını ve zararını tartışmıyor.<sup>42</sup> Ancak, eğitimimizde ezber terk edilirken, yanlış bir tutumla, değerlendirme yapabilmeye yönelik bilgi alma yolları ihmal edildi. Çocuklar, gereksiz bilgi yığından uzaklaştırılırken bilgiyi kullanma yollarından da uzak kaldılar. İleri dünya, *bilgi toplumundan* (enformatik toplum) söz ederken, biz, ayırt etmeksizin tüm bilgi unsurlarını dışarıda tutmaya çalıştık. Halbuki, kullanılması bilindikten sonra işe yaramaz diye bir bilgi yoktur.

İyi eğitilmiş bir hafıza, bilgileri tasnif ederek depolar. Tasnif edilmiş bilginin kullanımı kolaydır. Tasnif edilmemişse gerçekten hafızaya yük olur.

Bu gün beynin yapısı ve fonksiyonlarıyla ilgili önemli bilgilere ulaşılmıştır. Her dil becerisinin beynimizde farklı merkezleri vardır.<sup>43</sup> Okumayı geliştirmek için mutlaka beyindeki *okuma merkezinin* eğitilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde, motorize bir konuşma için *konuşma merkezi* ve *dinleme merkezi* eğitilecektir. Hafızanın eğitilmesi çocuğun ezberini değil, sahip olduğu becerileri daha mükemmel kullanmasını sağlayacaktır.<sup>44</sup> Beyin teknolojisinden söz edilen<sup>45</sup> günümüzde ana dili öğretimi için hafızanın eğitilmesi vazgeçilmez olmaktadır.

<sup>42</sup> Estetik ve benzer maksatlara yönelik olan şiir ezberlemeyi istisna ve saklı tutuyoruz.

<sup>43</sup> Alemdar Yalçın, *a., g., n.*

<sup>44</sup> Buzan, Tony. *Bellek Eğitimiyle Anımsama Yöntemleri*, Çev. Gülsen Şensoy, İstanbul: Epsilon Yay., 1996.

<sup>45</sup> Firdevs Güneş, *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yay., 1997.

**“Dil becerileri bütün olmakla beraber konuşma öncelik taşır.”**

Sosyalleşmenin ve kişilik geliştirmenin anahtarı, konuşma becerisidir. Çünkü konuşma, psikolojik ve sosyal boyutu ağır basan bir faaliyettir. İyi konuşma, yaygın tabirle *medenî cesaretin* yarından çoğudur.

1331’de yayımlanan *Mekâtib-i İptidâîyeye Mahsus Talimatname*’de konuşmanın ana dili öğretimindeki temel fonksiyonu bir şikâyetle hatırlatılmıştır: “Muallimin sözlerini anlamak için çocuğun ana lisanını bilmesi de lâzımdır. Bizim çocuklarımızın çoğu ise lisanlarını bilmezler. Bunun sebebi de pek aşikârdır; çünkü biz çocuklarımızı konuşmağa alıştırmıyoruz. Biz çocuklarımıza ne lâkırdı söyletiriz, ne de söylediklerini dinlemek isteriz. Çocuklara lâkırdı söyletmemeği, onların lâkırdıya karışmamasını terbiye sayarız; bu yanlıştır. Bir çocuk ne kadar hürriyetle söz söylese hem lisanını o kadar iyi öğrenir, hem de zihni o nispette açılır.”<sup>46</sup> Burada eleştirilen daha çok, öğretmenlerin ve ebeveynin geleneksel olarak çocuklara karşı geliştirdikleri tutumlardır. Bununla beraber, çocukların dillerini daha iyi öğreneceklerinin ve zihinlerinin açılacağı belirtilmesi, üzerinde durduğumuz konsepti desteklemektedir. Elbette, öğretmenin ve ebeveynin davranışı yukarıda istenen şekilde olmalıdır; bu, modern eğitim anlayışını bir gereğidir.

1995’te yayımlanan son Türkçe programında da “Açıklamalar” başlığı altında, konuşmanın diğer dil becerilerinden daha öncelikli olduğu açık bir şekilde dile getirilmiştir: “Anlaşmanın en yaygın ve doğal biçimi konuşmadır. Bunun içindir ki, çocuklarımıza her şeyden önce doğru ve düzgün konuşma, anlatmak istediklerini en kısa yoldan, en açık ve karşımızdakilerin zihinlerinde karanlık bir nokta bırakmayacak biçimde anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak gereklidir.”<sup>47</sup> Bu ve benzer tespitlere dayanılarak *Güzel Konuşma ve Yazma* derslerinin ihdas edilmesine rağmen başta ehliyetli personel yetersizliği ve yöntemsizlik olmak üzere pek çok sebepten dolayı hedefe ulaşılamamıştır.

Bu hâlde, diğer dil becerilerinin de sağlıklı olarak gelişebilmesi için öncelikle konuşmanın ses, muhteva ve davranışlar bakımından geliştirilmesi, ana dili öğretiminde önemli bir ilke olarak yer almalıdır.

<sup>46</sup> Maarif-i Umumîye Nezâreti, *Mekâtib-i İptidâîyeye Mahsus Talimatname*, Matbaa-i Âmire, Dersaadet 1331, s. 133.

<sup>47</sup> M E B İlköğretim Genel Müdürlüğü, *İlkokul Programı*, Ankara 1995, s. 60.

**“Ana dili öğretiminde aktif kelime serveti geliştirilmelidir.”**

Kelime serveti<sup>48</sup> (*vocabularie*) bir dilin zenginliğini belirlemede tek etken değildir; fakat en önemli etkidir. 1938 Ortaokul Programı'nda ve daha sonraki programlarda da belirtildiği gibi, “*Kelime ve fikir birbirinden ayrılmaz.*”<sup>49</sup> (Ancak, bu konuyu açarken ifadenin gücünü ve önemini saklı tutuyoruz.) Bir milletin bütün “*var*”ları, herhangi bir şekilde, kelimeler vasıtasıyla dilde mevcut bulunduğundan kelime serveti, yani sözlük, o dilin evrenini oluşturur. Bu evren, ortak bir paydadır. Her birey bu paydadan kapasitesi (eğitim, yaş, zekâ, cinsiyet vb. ) ölçüsünde pay alır. Ana dili öğretiminin görevi, herkesin alacağı payı çoğaltmaktır.

Sözlüğün bütün kelimelerini bilmek, ortak paydadan çok pay alındığını göstermez. Önemli olan, payı aktif hâle getirmektir; birey, bildiği kelimeleri uygulamaya aktarabilmelidir. Bildiğimiz her kelimeyi, tabii olarak, kullanmayız. Söz gelimi, Sümer dili uzmanı, Sümerce kelimeleri iletişim unsuru olarak kullanmaz; aynı şekilde, Klâsik Türk Edebiyatı uzmanı, Fuzuli'nin kelimeleri ile diyalog kurmaz. Bunlar gibi tanıma, anlama maksadıyla yararlandığımız kelimeler “*pasif kelime serveti*”mizi oluşturur; duygu, düşünce, hayal, merak ve kabullerimizi aktarmakta kullandığımız kelimeler ise “*aktif kelime serveti*”mizdir. Türkçe öğretiminde önem taşıyan da aktif kelime servetinin geliştirilmesi; öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ve kendilerine ifade edilenleri doğru anlamalarına yarayacak bir kelime servetine sahip olmalarıdır.

Örgün eğitimde kelime servetinin göreceği çok önemli bir başka görev vardır: Öğrencilerin kafalarında, bireysel duygu değerleri ve anlam çerçevesi<sup>50</sup> hariç, standart bir sözlük oluşturmak. Bu yolla, bilhassa aydın kesiminde doğabilecek kavram kargaşasını çok önceden ortadan kaldırmak. Ne yazık ki, bu tedbirin eksikliği toplumlarda büyük ve yaralayıcı kültür, düşünce krizlerine yol açmaktadır. Bunun için mutlaka kelimelerin titizlikle belirlendiği ve açıklandığı okul sözlüklerine ihtiyaç vardır. Bunlar yapılrken bilimsel noktalardan hareket edilmeli, bir problemden kaçarken başka bir probleme yol açacak tutumlardan uzak durulmalıdır.

<sup>48</sup> “*Kelime serveti*” sözünü ilk defa Hüseyin Ragıp, *İptidailerde Türkçenin Usûl-i Tedrisi (1332)* adlı eserinde kullanmıştır.

<sup>49</sup> T. C. Kültür Bakanlığı, *Ortaokul Programı*, Ankara 1938, s. 10-11.

<sup>50</sup> Aksan, Doğan. *Anlam Bilimi ve Türk Anlam Bilimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi D. T. C. F. Yay., 1978, s. 61.

## Sonuç

Yaptığımız değerlendirmeye göre Türkçe ğretiminde 12 temel ilke ortaya çıkmaktadır. Bu ilkelerin toplamı nihan çerçeveyi belirlemez; yeni değerlendirmelerle bunlara birkaç konsept daha ilve edilebilir. Yukarıda ortaya konan ilkelerin bizce tartışılabilir bir yönü bulunmamaktadır. Türkçe mfredatının düzenlenmesinde ve Türkçe derslerinin mikro düzey plnlarında bu ilkeler ifadesini bulmalı ve gerçeğe aktarılmalıdır.