

DİL ÖĞRETİMİ FELSEFESİ*

ŞÜKRİYE RUHİ

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

*Düşüncenin özgürlüğünden söz ediliyor.
Düşüncenin gerçek özgürlüğü
Belli kalıplar içinde düşünmemektir.
Ferit Edgü*

1. Giriş

Hepimiz çevremizde okul öncesi çocukların anadillerini öğrenirken geliştirdikleri yeni anlatım yollarından bize hoş gelen çarpıcı sözcük ya da tümceleri hatırlarız. Bunlardan birkaç örneği ve bunların dilimizdeki yerleşik karşılıklarını aktarmak istiyorum:

Kısıntık	(delgi)
Suluk	(matara)
Yapraklar güneş toplamış.	(Yapraklar sararmış.)
*Tren evi	(istasyon)
*Saplı et	(pırzola)
*Gülçene oldum.	(Çok gülüyorum - 'çenebaz'a benzer bir şekilde)
*Anne gözüm ağlıyor.	(Anne gözüm sulandı.)
(* işaretli örnekler için bkz. Ekmekçi 1988)	

Örneklere görüldüğü gibi, çocuklar, gözlemledikleri olayları, çevrelerindeki nesnelere, kendi yaşantılarını o ana kadar özümstedikleri dil olanaklarından faydalanarak ifade edebilmektedirler. Çoğunlukla, bu yeni üretilen sözcükler ya da

tümceler o derece yerinde kullanılmıştır ki, yetişkinler bunları dilden bir sapma olarak algılamamaktadırlar. Zaman içinde ise, çocukların yukarıda örneklerini verdiğim türetmelerin yoğunluğu, kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte, azalmakta; bir taraftan tümcebilgisi zenginleşirken, diğer taraftan dildeki yerleşik sözcüklerin kullanımı artmaktadır. Yani, dildeki yerleşik kalıplarla anlatım artmaktadır. Çocukların dil kullanımının bu yöndeki gelişimi evrenseldir (Clark ve Clark 1977; Stern 1981). Ancak dildeki kalıpları kullanmak bir tür üretme eylemi ise; bu dil kalıplarıyla düşünce üretmek başka bir eylem türüdür - bir yaratma eylemidir. Anadili öğretimindeki temel sorumluluğumuz ise, bu türden bir yaratma eylemini çocuklarımızda korumak, geliştirmek, hatta var olan yaratıcılığı köreltmemektir. Bu yazıda, özellikle ilköğretim aşamasındaki çocukların yazılı dil kullanımlarından bazı örnekler verilecektir. Ayrıca, bu yazının odağı olmamakla birlikte, bu örnekler yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin yazdıkları bazı metinlerle karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırmanın dil öğretimindeki bazı önemli sorunları vurgulayacağını ummaktayım. Bunlardan yola çıkarak da, ilköğretimdeki Türkçe eğitim programları ile uygulamalarının yukarıda belirttiğimiz amaca ne ölçüde uygun oldukları, ve dil eğitimcileri olarak bu konudaki önceliklerimizin ne olması gerektiği tartışılacaktır.

2. Dil Edinimi Süreci ve Dil Öğretimindeki Amaçlar

Bir süreç olarak ele alındığında, dil edinimi bir beceri edinme ve bu becerileri kullanma eylemidir. Dinamik bir yapı gösteren bu süreci aşağıdaki çizelgede görüldüğü gibi ana öğelerine ayırabiliriz:

I. Dizge olarak dil edinimi
A. Tümce kalıpları ve kullanımları
B. Sözcük bilgisi ve kullanımları
II. Araç olarak dili edinimi
A. Bilgiyi, düşünceyi anlama ve iletme
B. Bilgi, düşünce oluşturma ve yaratma
C. Sosyal etkileşim eylemi olarak dil

Yukarıdaki çizelgeyi Türkçe'nin ilköğretim eğitimi programları çerçevesinde belirtilen amaçlarla karşılaştırdığımızda, dil edinimi ile bu amaçlar arasında belirgin bir benzerlik görülecektir. *Tebliğler Dergisi*'nin 2098. sayısında Türkçe derslerinin amacının 1) anadilin özenli ve doğru kullanımının öğretilmesi ile 2)"bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı" düşünmelerini sağlamaya yönelik olduğu belirtilmiştir. Bu amaçlara ulaşmak için önerilen öğretim yöntemleri konusunda ise, ezbercilikten kaçınılması ve derslerdeki uygulamalarda öğrencinin çevresinde

gözlemlediği olaylardan ya da diğer derslerde işlenen konulardan faydalanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yukarıda özetlenen amaç ile yöntemler akılcı iken, bu çalışmaların sonuçları, yani öğrencilerin Türkçe'yi kullanımları, neden istenilen düzeyde değildir? En basitinden, neden aşağıdaki üniversite giriş sınav sorusuyla karşılaşan öğrencilerin çoğu sorudaki **kendisine** sözcüğünün göndergesini yanlış anlayıp (b) seçeneğini işaretlemişlerdir?

“8 sayısı, 5 ile çarpılıp **kendisine** bölündüğünde işlemin sonucu nedir?”

a. 5 b. 1 c. 8 d. 4 e. 2

Bu soruların yanıtını yine eğitim programımızla sınıfıçı ve sınıfdışı dil çalışmalarında aramak gerektiği kanısındayım. Ne yazık ki, öğretim yöntemleri bir taraftan çevrede gerçekleşen günlük ya da önemli olaylar üzerinde yoğunlaşır ezbercilikten uzaklaşmayı önerirken, diğer taraftan sınıfıçı ve sınıfdışı dil çalışmaları, bir başka ezberci yaklaşımın tuzağına düşmüş görünmektedirler. Buna **içerikteki bir kalıplaşma** diyebiliriz. Bu kalıplaşma türünü üç ilkokul öğrencisinin yazılı anlatım çalışmalarından birer örnek vererek açıklamak istiyorum.

3. Kalıplı anlatım örnekleri ve sınıfıçı ile sınıfdışı uygulamalar

İlk örnek şiir yazma çalışmalarından gelmektedir. İlköğretimde şiir yazma eylemi bazı önemli günler aracılığıyla özendirilmekte; çeşitli yayın organları da çocuklar tarafından yazılmış şiirleri dergilerinde yayınlayarak aynı amaca yönelik iyi niyetli katkılarda bulunmaktadırlar. Bu şiirlerden bir örneği sunuyorum:

ÖĞRETMENİM

Her zaman başımdasın
Hem annem, hem babamsın.
Her şeyi sen öğrettin
Benim canım öğretmenim.

A'yı, B'yi, okumayı yazmayı
Oturmayı, kalkmayı sen öğrettin.
Beni iyiye, güzele yönelttin.
Benim canım öğretmenim.

(*Milliyet Kardeş*, sayı:128,1992; yaş: 8)

Aynı konulu ve aynı düşünceleri içeren bir başka şiir derginin aynı sayfasında yayımlanmıştır. Bu şiirlerin örneklerini çoğaltmak zor olmasa gerek. Bir

süre sonra bu şiirleri nerede, ne zaman okuduğumuzu bile unutabiliriz. Yine, şiir okuma çalışmaları sınıfiçi çalışmaların yanı sıra çeşitli ulusal bayramlarda da gerçekleştirilmektedir. Ancak bu şiir okumaları ne derece anlam üzerinde yoğunlaşmakta? Ne derecede de çocuklar, şiiri sadece ezberlenip mümkün olan en yüksek seslendirilecek bir eylem olarak algılamaktadırlar, okudukları şiirin anlamını düşünmeden? Hatta, çocuklarımızın kaçta kaç ilkokul birinci sınıftan başlayarak ezberledikleri İstiklal Marşının sözlerini, ya da son yıllarda 29 Ekim, Cumhuriyet Bayramı kutlama programlarına alınan "Gençlik'ten Atatürk'e" metnini ne söylediklerini bilerek okumaktadırlar? Bu sorulara benim sayılarla ifade edilebilecek bir yanıtım yok. Sadece izlenimlerimi aktarabilirim: Şiir yazmayı bir tarafa bırakalım, şiir okumak birçok öğrencimiz için kürsüye çıkıp birtakım sözcükleri belirli bir ritimle seslendirmenin ötesine geçmemektedir.

Denilebilir ki, özgün şiir yazma hem dil öğretimi amaçlarının dışında kalmakta hem de yaratıcı bir eylem türü olarak bireysel farklılıkların son derece büyük olduğu bir alandır. Ancak ilköğretimdeki çeşitli ders programları belli başlı sosyal ve kültürel konuları hemen hemen aynı içerik ve aynı işleme yöntemleriyle öğrencilere sunacaksa, öğrencilerin bir süre sonra düşüncelerini (yoksa duyduklarını mı desek daha doğru olur?) basma kalıp bir dille aktardıklarını görmek şaşırtıcı olmasa gerek.

Şiir yazma konusunu bir tarafa bırakıp öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlara bir göz atalım. Aşağıdaki iki örnekten ilki öğrencinin kendi yaşamındaki bir olaydan yola çıkılarak geliştirilmiş; diğeri ise Sosyal Bilgiler dersinde işlenen bir konunun Türkçe dersinde yapılan bir kompozisyon çalışmasında yazıya aktarılmasıdır.

ÇOCUK VE YALAN

Yalan, bence bir sözü doğruca bir kişiye iletmek değil de, bunu değiştirerek söylemeye denir. Ben bir defasında yalan söyledim. Evde canım çok sıkılıyordu. Annemden izin alarak, hiç bir yere gitmeme şartıyla dışarı çıktım. Dışarıda oynarken arkadaşımın evine gittim. Anneme hiç bir yere gitmeyeceğime söz vermişim. Annem beni çağırdığında bulamadığından telaşlanıp dışarıya çıkmış. Ben büyük bir sevinçle eve dönerken anladım ki annem beni arıyor. Annem telaşlı ve üzüntülü bir şekilde bana sarıldı. Bu durum karşısında utandım ve üzüldüm. Bu olaydan sonra anneme artık hiç yalan söylemeyeceğime söz verdim. Yalanın çok kötü olduğunu ve doğruluktan hiç bir zaman ayrılmamamız gerektiğini öğrendim.

(Çankaya Çocuk, sayı: 27, Kasım 1992; yaş: 8)

CUMHURİYET YÖNETİMİNİN ÖNEMİ

Cumhuriyet iyi bir yönetim şeklidir. Bu yönetim şeklinde halk milletvekillerini seçer ve milletvekilleri de başbakanı seçmektedir.

Eskiden Cumhuriyet yönetiminin dışında mutlakiyet ve meşrutiyet yönetimleri de vardı. Mutlakiyet yönetiminde meclis yoktu. Bu yüzden görev yapacak kişiler seçimle görev başına gelmezlerdi. Yönetimde ilk başa geçen padişahın ailesi ile bu yönetim sürerdi, padişahlık yani babadan oğula geçerdi. Meşrutiyet'te bir meclis bulunurdu. Bu yönetim mutlakiyet yönetimine göre daha iyiydi.

Bu yönetimlere göre Cumhuriyet'in önemini daha iyi anlarız. Çünkü Cumhuriyet'te daha iyi bir otorite ve daha düzenli bir çalışma vardır. Türkiye Cumhuriyeti'de bu düzenli yönetim uygulanmaktadır.

Her yıl bu güzel yönetimin ilan edilmesini 29 Ekim gününde kutluyoruz. Cumhuriyetimizin şimdi 69. yılını kutlayacağız.

(İlkokul 5. sınıf öğrencisi; yaş: 10)

İlk metnin bir genellemenin örnekle açıklama yoluyla geliştirildiğini görmekteyiz. Bunun yanı sıra, düşüncelerin sıralanışı ve aralarındaki bağlantıların kurulması anlaşılabilir bir dille yapılmıştır. İkinci metinde ise kısmen bir konu bütünlüğü vardır. Ancak metnin kendisine bir kompozisyon demek pek doğru olmaz; daha çok bir taslağa benzemektedir. Konunun geliştirilmesi birbirinden kopuk, açıklayıcı olmayan tanımlar aracılıyla gerçekleştirilmeye çalışılmış.

Her iki metinde yapılan anlatım çalışması Türkçe ders programında belirtilen amaçlara uygundur: İki öğrenci deneyimlerinden kaynaklanmakta; ikincisi ise başka bir derste işlenen bir konudan ortaya çıkmaktadır. Aslında, ikinci uygulama öğrencilerin Türkçe'yi sadece bir 'ders' olarak algılamalarını önlemek, Türkçe'nin diğer dersler yoluyla gelişmesini sağlayıp ilköğretim programına bir bütünlük getirme amacının bir yansımasıdır (bkz. *Tebliğler Dergisi*, sayı: 2098). Ancak ele alınan konu öğrencinin bilişsel gelişme düzeyini aşmaktadır. Bu konu çerçevesinde, öğrencinin kendi deneyiminden faydalanarak konuyu açma olanağı da bulunmamaktadır. Bu durumda öğrencinin izleyebileceği tek yol mümkün olduğunca konuyla ilgili toparlayabildiklerini aktarmaktır. Burada **aktarma** terimini sadece belli bir biçimdeki bilginin başka bir biçime uyarlanarak aktarılması anlamında kullanıyorum; örneğin, bir başvuru mektubundaki bilginin resmi bir belgeye aktarılması gibi (Stern 1992:197). Oysa, hem ders müfredatları arasında bir bütünlük sağlamak hem de sınıf içinde edinilen becerilerin gerçek yaşama aktarılması isteniyorsa, derslerde uygulanan çalışmalar öğrencilerin yaşamlarında ilk elden karşılaştıkları durumlar göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Yoksa, yukarıdaki kompozisyon örneğinde gördüğümüz gibi, öğrencilerimizi ister istemez ezberciliğe kaçan öğrenme yollarına itmiş ve kendi başlarına düşünme yeteneklerini köreltmiş oluruz. Daha büyük yaşlardaki öğrencilerin metinlerinin de kendi deneyimlerinden kaynaklanmayan konularda içerik yönünden kalıplı bir anlatım sergiledikleri görülmüştür (Baysal ve diğ. 1991).

Dil öğretimindeki bir başka aksaklığı öğrencilerin Türkçe dersleri için yaptıkları hazırlık alıştırmalarında bulmak mümkündür. Türkçe derslerinde kitaptan

bir konu sınıfta işlenmeden önce öğrenciler metinlerle ilgili dilbilgisi (sözcük ve tümce yapıları) alıştırmalarının bir kısmını evde hazırlamaktadırlar. Böyle bir ders işleme yöntemi tabii ki uygulanabilir; ancak bunun da bir önkoşulu vardır. Herhangi bir dil çalışmasında öğrenciden edinmesi beklenen öğrenme becerilerinin bir sınıfıçı uygulaması yapılmalıdır. Bu türden bir uygulamanın yapılmadığı durumda ortaya çıkan sorunların iki örneğini aşağıda açıklamaya çalışacağım:

Örnek 1:

Alıştırma: Tümlecın türlerini belirt; örnek ver.

Öğrencinin alıştırmayı yapmak için izlediği yol: Bir dilbilgisi el kitabında tümleç konusu bulur; tanımları ve örnek tümceleri deftere yazar.

Yukarıdaki hazırlığın ne ölçüde tümlecın işlevini kavrama ile doğru kullanımını öğrenme konusunda yardımcı olduğu tartışılabilir. Bu alıştırma öğrencinin okuduğu herhangi bir metinle bağdaştırılmadığı gibi, dili doğru kullanmaya yönelik olumlu bir katkısı da yoktur. Sonuçta, öğrenci birtakım terimleri ezberleyebilir, ama tümlecın anlatıma getirdiği katkıyı kavraması sağlanamaz.

Örnek 2:

Alıştırma: Okuma metnindeki sözcüklerin anlamını belirtme

Öğrencinin izlediği yöntem: Sözcükler sözlükte bulunur; karşısındaki anlam deftere yazılır.

Bu alıştırmada öğrenci yine metindeki kullanıma dikkat etmeden çalışmasını amamlamaktadır. Sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik bir çalışmayı bu yolla yapmak ezberciliği körükleyeceği gibi, sözcüklerin kullanıldıkları bağlama göre farklı anlam ayrıntıları taşıyabilecekleri ve anlamlarının kullanıldıkları metinden çıkartılabileceği konusunu göz ardı etmektedir. Oysa, sınıf içinde bu yönde yapılacak çalışmalar, öğrencinin hem tek başına yapacağı çalışmalarda doğru bir yöntem izlemesini sağlar hem de dili dinamik yapısıyla kavramaya yöneltir.

Yukarıda incelediğim örnek uygulamalar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle birarada ele alındığında, öğrencilerin anadillerindeki anlatımlarının neden zayıf olduğu daha kolay anlaşılabilir. Ders kitaplarındaki metinlerin bir kısmı uyarılama ya da kısaltılmış metinlerdir. Bu metinler, kısaltma ya da uyarılama sırasında ortaya çıkan kopukluklar nedeniyle, bir taraftan öğrencinin var olan anlama yeteneğini zorlamakta; diğer taraftan dil kullanımı için kötü birer örnek oluşturmaktadırlar. Bu durumda, öğrencilerin dili özenli kullanmalarını nasıl bekleyebiliriz? Aşağıdaki metni okuyan öğrenciye konu bütünlüğünün ne olduğunu nasıl anlatabiliriz?

DEDEMİN KÖYÜ

Yaz tatilini dedemin köyünde geçirdim. Dedemle ninem bizi görünce pek sevindiler. Babam onları yanımıza almak ister. Ama onlar bir türlü kabul etmezler.

Dedem. "Köy bizim canımız, hayatımız, ondan ayrılmayız" der. Ninem de aynı şeyi düşünür. "Evet oğul, köy etimiz kemiğimiz, bunca yıldır biz ona, o bize alıştı, ayrılmayız."

Babam köyde doğmuş, ilk okulu burada bitirmiş. Sonra orta okula gitmiş. Orta okul, köyden biraz uzaktaki bir ilçedeymiş. Babam, sabah namazından sonra yola düşer, ancak akşam karanlığında eve dönermiş. Bazen,

"Can, bizim zamanımızda okumak, şimdiki gibi kolay olsaydı bitirmedik okul bırakmazdım" der. Sık sık köyümüzde yaşadığı anılarından söz eder. Biz de onu can kulağıyla dinleriz.

(*İlk Okul Türkçe Ders Kitabı 2*, M.E.B. Devlet Kitapları, İstanbul, 1989, s.21-22.)

Yukarıdaki metinde köyün güzelliği mi anlatılmak istenmiş, ya da eskiden köylerde yaşayan çocukların eğitim yıllarında karşılaştıkları zorluklar mı vurgulanmak istenmiş, belli değildir. Konu köy yaşamı idiyse köyün neden dede ile nine için vazgeçilmez olduğu açıklanırdı; yok, köy yaşamının bugünü ile dünü karşılaştırılacak idiyse, metnin ilk iki paragrafı çıkartılmaydı. Öte yandan, bu metin ile ilgili yapılan algılama çalışmalarındaki bazı sorular öğrenciyi ezberciliğe itmekte; diğerlerini yanıtlamak ise, öğrencinin metinlerden yola çıkarak düşüncelerini geliştirmesine yardımcı olacak yerde, olsa olsa sadece metindeki bilgileri özetlemeye yönlendirecektir. Bu türden çalışmalar dil edinimi sürecinin ana öğelerinden olan bilgi anlama, iletme ve düşünce oluşturma amaçları ile ilgilidir (bkz. bu yazı, bölüm 2). Ancak burada sözünü ettiğim sorunlar nedeniyle, bu metin üzerinde yapılacak çalışmalar, öğrenciyi ancak kalıplı anlatım kullanılmaya zorlayacaktır. Bu kalıplı anlatıma neden olabilecek sorulardan ikisini inceleyelim:

1. Can'ın dedesi ile ninesi şehre niçin gitmek istemiyorlar?
2. Bu yazıdan çıkardığınız sonuç nedir? Kısaca açıklayınız.

(a.g.y.: 22)

Birinci soruya yanıt olarak öğrenci, ya Can'ın dedesi ile ninesinin köye çok alıştıkları için oradan ayrılmak istemediklerini belirtecek; ama konunun asıl nedeni olarak bu iki yaşlı insan için köyün bir yaşam kaynağı ("Köy bizim canımız, hayatımız", "köy etimiz kemiğimiz") olması düşüncesi üzerine odaklaşması metindeki kopukluk, örnekleme eksikliği ve kullanılan deyimler nedeniyle güçleşecektir. Dolayısıyla, ne metin ne de sorular öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu etkilemektedir. Bunun yanı sıra metin, öğrencinin günlük dilin önemli bir anlatım yolu olan eğretileme olgusunu anlama ile kullanma becerisine

katkı sağlamamaktadır. Oysa, metin köyün dede ile nine için vazgeçilmez oluşunu örneklendirseydi, öğrencinin "canımız, etimiz, kemiğimiz" deyimlerinin işlevini algılaması kolaylaşacak; oluşturulacak uygun alıştırmalarla da bu tür anlatımı kendi dil dizgesinin bir işlemi olarak edinebilecekti. Yani, daha önce sözünü ettiğimiz gibi, dil kullanımını birtakım yerleşik kalıpların kullanımı olarak değil; bir yaratıcı eylem türü olarak algılanması sağlanabilirdi.

İkinci soru, metnin yapısındaki kopukluklar nedeniyle öğrencide geliştirilmesi istenen "eleştirici, yapıcı ve yaratıcı" dil kullanımına yardımcı olmaktan uzaktır. Bu kopukluklar, öğrencinin yazılı bir metni basamak olarak kullanıp kendi düşüncelerini oluşturmaya (bilişsel deyimlerle, çıkarsama yapma) yardımcı olmamaktadır. Öğrencinin Türkçe'yi özenli kullanması ve düşünce üretmesi bekleniyorsa, ilk önce kendisine sunulan kullanım örneklerinin anlam bütünlüğü taşıması gerekmektedir. Bu durumda, öğrencinin soruya yanıtı metindeki bilgiyi olduğu gibi aktarmaya çalışmanın ötesine geçemeyecektir (Keçik 1991).

Türkçe dersinde kullanılan kitapların bu aksaklıklarını giderme konusunda *Tebliğler Dergisi*'nde yayınlanan eğitim programı pek yardımcı olamamaktadır. Öğretmenlere sınıfıçi uygulamalarda ezbercilikten kaçınılması gerektiği vurgulanmıştır; ancak öğrencinin bilişsel becerilerini geliştirecek, yaratıcı düşüncelerini sağlayacak öğretim teknikleri konusunda yeterli açıklama ile öneri bulmak mümkün değildir (Buna karşın, yazım kuralları içinde düzgün yazma konusunda 10 sayfaya yayılan açıklamalarda bulunulmuştur.)¹

Türkçe dil derslerindeki bazı uygulamalar ile yukarıda özetlemeye çalıştığım ders kitaplarındaki aksaklıklar nedeniyle, dil eğitimimizde yaratıcı düşünmeyi desteklemekten çok, dili hem yapısı hem de içeriği durağan olan bir nesne gibi sunmaktayız öğrencilerimize. Dil belki yapısı ve sözcük dağarcığı açısından bir dereceye kadar durağan olabilir. Oysa, onu bir kalıp olmaktan çıkaran; dinamik bir yapı kazandıran; iletişim, bilgi ve düşünce üretme için sınırlı girdilerle sınırsız olanaklar sağlamasına yol açan insanın bilişsel yetenekleridir. Dolayısıyla, anadilde yapılan çalışmalar bu yeteneklerin gelişmesi için uygun bir ortam yaratmayacaksa, öğrencilerimizin Türkçe'yi doğru ve özenli kullanmalarını bekleyemeyiz. Yaratıcı düşünme ise, bu ortamda erkenden uçup gidecektir. Konuyu toparlarsak, dil öğretiminde öğrencilerimize çizdiğimiz dil kullanımını tablosunda bilgi oluşturma ve düşünce yaratma eylemleri çok küçük bir alan kaplamaktadır.

Yukarıda anadil öğretimi için belirttiğim sorunlar, yabancı dil öğretimine de yansımaktadır. Şöyle ki, öğrenciler anadillerinde edindikleri öğrenme ve kullanma alışkanlıklarını ikinci dillerinde de uygulama eğilimindedirler. Bu eğilim, yabancı dil öğretiminin de verimli olmasını engelleyen unsurlardan biri olmaktadır. Bu konuyu bir örnekle açıklamak istiyorum. Üniversite birinci sınıfta İngiliz Dili Öğretmenliği programına kayıtlı olan öğrencilere verilen kompozisyon dersinin bir sınavında aşağıda görülen şiir verilmiş; öğrencilerden bu şiirin anlamını bir tüme içinde yorumlamaları istenmiştir. Sınavda bu soruya verilen yanıtların hemen tümünün (%97.8) ya bir durum özeti ya da bir durumun sonucunu içerdikleri gözlemlenmiştir.

Yanıtlardan sadece biri verilen metinden yola çıkan yeni bir düşünce içermektedir. Sınavda kullanılan İngilizce şiirin çevirisini ve yanıtların türünü sıralıyorum:

Bir kentte, belki bir sokakta
 Bir sokakta, belki bir evde
 Bir evde, belki bir odada
 Ve bu odada bir kadın oturmakta,
 Oturmakta, karanlıkta, oturmakta ve ağlamakta
 Az önce kapıdan çıkıp giden biri için.
 Işığı kapatıp giden
 Orada olduğunu unutan biri için.

(Alan Brownjohn, *Poetry in the Classroom*, London: Longman, 1983, 35)

Yanıtlar

Yanıtlarda İzlenen Yaklaşım

13 (937.5)

1. Durum özeti

Örnek yanıt: Bir yerde, karanlık bir odada terkedilen bir kadın ağlıyor.

15 (%60.3)

2. Olayların sonucu

Örnek yanıt: Terkedilmek zordur.

1 (% 3.75)

3. Metinden yola çıkılarak geliştirilen yeni düşünce

Yanıt: Hepimiz ayrı limanlara ulaşmaya çalışmaktayız; ancak hepimiz aynı geminin yolcusuyuz.

Toplam yanıt sayısı:29

Yukarıda sunduğum yanıtlar öğrencilerimizin anadillerindeki dil kullanımlarından pek farklı değildir; yani dil, yine sadece bir aktarma aracı olarak kullanılmıştır. Sanırım, öğrencilerin bu sınavdaki yanıtları Türkçe eğitimimizdeki sorunların sonuçlarının sadece anadille sınırlı kalmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Sonuçta, ister anadil öğretimi ister yabancı dil öğretimi olsun, sınıflarımızda dil olgusunu dil dersleri ile diğer dersler aracılığıyla bir yaratma eylemi olarak sunamayacaksa dil eğitiminde amaçlarımıza ulaştığımızı ya da , en azından, bu yönde ilerlediğimizi savunmak güç olacaktır.²

4.Öneriler

Bir önceki bölümde ileri sürdüğüm düşünceler çerçevesinde, dil eğitimcileri olarak önceliklerimizi sıralamak isterim:

1. Temel eğitim ile ortaöğretimdeki dil dersleri müfredatları konusunda yapılacak araştırmalarımızı ekip halinde çoğaltmalı; müfredatların iyileştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile daha üretken bir işbirliği sağlamalı; anaokulu ile ortaöğretime kadar öğrencilerimizde direnmeye çalışan her alandaki yaratıcılığı destekleyecek programların üretilmesine çalışmalı,

2. Ders programlarını destekleyecek kitapların yazılmasına ağırlık vermeli,

3. Anadil öğretiminde yaratıcılığı destekleyen yöntem ve tekniklerin öğretmenlerimiz tarafından benimsenmesini sağlamalı,

4. Dil öğretiminin bir uzmanlık alanı olduğu fikrini benimsetip ilköğretimde de branşlaşmaya gidilmesini sağlamalı; buna göre, ilkokul Türkçe öğretmenlerinin uzmanlaşabilmeleri için yüksek öğrenim düzeyinde eğitim görmelerini desteklemeli.

Yukarıda sıraladığım önerilerin işlerlik kazanabilmesi tabii ki insanlarımızın bu konuda gösterecekleri çabaya bağlıdır; ancak insan çabası tek başına yeterli olmayabilir. Herşeyden önce eğitime yapılacak harcamaların artması gerekmektedir. Bu harcamalar, okullarımızın maddi koşullarının düzeltilmesine yöneleceği gibi öğretmenlik mesleğinde çalışan ya da bu mesleğe girecek öğrencilere yapılmalı. Öğretim için ayırdığımız kaynakların azlığını üniversitelerimizde de görmek mümkündür. Örneğin, yollarımızı, binalarımızı, televizyonlarımızı yapan öğrencilerimizce yapılan harcamalar eğitim alanında çalışacak öğrencilere yapılanın neredeyse iki katıdır (bkz. *Sayılarla ODTÜ* 1990). Genel olarak Türkiye'nin eğitim alanındaki konumu ise, Üçüncü Dünya ülkeleri grubunda bile alt sıralardadır. 1987 verilerine göre eğitim için gerçekleşen kamu harcamaları GSMH'nın ancak %2,1'ini oluşturmaktadır (*AnaBritannica Yıllığı* 1990: 661).

Sonuçta, dil öğretiminde izleyeceğimiz yol eğitimin temel amacı olan üretken, yaratıcı bireyler yetiştirme çerçevesinde çizilmeli. Yoksa, dil alanındaki çabalarımız eğitim değil, belletim olacaktır.

NOTLAR

* Bu yazı 24 Kasım 1992 günü Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen toplantıda sunduğum bildirinin genişletilmiş biçimidir.

1. Doğru ve güzel yazmanın öğretilmesi tabii ki Türkçe dersinin önemli bir amacıdır; ancak biçimle ilgili bir alanda olduğu kadar, yöntem ve tekniklere yönelik açıklamaların da ayrıntılı olması beklenir.

2. Dil çalışmalarında yaratıcılığı destekleyebilecek tekniklerin tartışılması başka bir yazının konusu olacaktır.

KAYNAKÇA

- Baysal, J. ve diğ. (der.)(1991) *Yazma Uğraşı*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Clark.H.H. ve Clark.E. (1977).*The Psychology of Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ekmekçi,Ö. (1988). Coinage of words in Child's Lexicon in Acquiring Turkish. S. Koç (haz.) içinde. *Studies on Turkish Linguistics*. Ankara: METU. 79-94.
- Keçik, İ. (1991) Text Processing Skills of Elementary School Children: A Study Based on Expository Text Type. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- _____ (haz. P. Allen ve B. Harley) (1992). *Issues and Options in Language Teaching*.Oxford: OUP.
- Tebliğler Dergisi*. (1981),sayı:2098.