

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZILI ANLATIM ÇALIŞMALARININ SORULARLA YÖNLENDİRİLMESİ

Salim KÜÇÜK*

Özet

Türkçe eğitimi ve öğretiminde, soru kavramına ölçme ve değerlendirme açısından yaklaşılmakla beraber bu kavramın eğitim psikolojisiyle olan bağlantısı üzerinde gereğince durulmamıştır. Sorun yazılı anlatım olduğunda soru kavramı nedense önemini yitirmiş ve ikinci plana atılmıştır. Oysa Türkçe eğitiminin altyapısını oluşturan yazılı anlatıma karşı öğrencileri güdülemede, yani yönlendirmede öğretmenin sınıf içerisinde yönelteceği soruların özel bir önemi vardır. Ancak mevcut uygulamalar bu gerçeğin önemli ölçüde göz ardı edildiğini ortaya koymakta ve bu hususta ders kitaplarının oldukça yetersiz olduğu gözlenmektedir. Türkçe eğitiminde, yazılı anlatımı sorularla yönlendirme açısından tasvirle ilişkilendirerek incelemeyi ve yeni bir bakış açısı ortaya koymayı hedefleyen disiplinler arası nitelikteki bu çalışmada sorun, örneklerle somutlaştırılmaya çalışılmıştır. MEB'e bağlı ilköğretim okullarında 2004-2005 eğitim-öğretim yılında okutulmuş olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe Türkçe ders kitapları yöntem yönünden incelenerek eksikler belirlenmiş, öğretim programıyla ders kitaplarının örtüşme derecesi karşılaştırılmış, yazılı anlatımda soru sormanın ve yönlendirmenin önem ve gereğine işaret edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Soru-cevap, yönlendirme, yazılı anlatım, duyuşsal, psiko-motor

Abstract

In Turkish language teaching and education, although the concept of "question" has always been studied from the education and comparison point of view, its relationship with educational psychology hasn't been adequately deliberated. When the question is "written exposition", the matter of "question" always loses its importance and gains a secondary importance for some reason or other. However, in order to motivate the students for written exposition which is the basis of Turkish language education, teacher's questions have a special significance. However, current applications made it clear that this truth is paid insufficient attention and the coursebooks are also rather not sufficient. The problem of this interdisciplinary study, which has the aim to analyze the question directed written exposition related with the description in Turkish Language Education and to put forth a new point of view, is tried to be concretized. Primary Education first and second level Turkish course books used in the schools of Ministry of National Education in 2004-2005 school year were analyzed according to the methods they used and their deficiencies were defined. On the other hand, the overlap of the curriculum and coursebooks were compared, the necessity and importance of questioning in written exposition were underscored.

Key words: Question-answer, guidance, written exposition, perceptual, physico-motor

Öğrencilerin yazılı olarak kendilerini ifade etmelerini geliştirmeye yönelik yazılı anlatım çalışmaları, Türkçe eğitiminin alt başlıklarından olup ihmal edilmemesi gereken bir öneme sahiptir. Durum böyle olmakla beraber maalesef günümüz koşullarında Türkçe öğretmenleri uygulamada yazılı anlatım teknikleri konusunda yeterince bilinçli ve duyarlı davranmamaktadırlar. Nedense yazılı anlatım çalışmaları birkaç atasözünün, deyim, özdeyişin açıklandığı, klasik yazma yöntemlerinin uygulandığı neredeyse sıradan bir yapıya dönüşmüş bulunmaktadır. Bu durum ülkemizde ana dili öğretiminin olumsuz yönde etkilerken öğrencinin de okul ve sınıf içi başarısını olumsuz yönde etkilemekte ve yazılı ifade becerisi yönünden onu iletişim toplumunun yeterli bir üyesi kılamamaktadır. Yazılı ve sözlü yönden kendini iyi ve başarılı şekilde ifade edemeyen, duygu ve düşüncelerini açıklamaktan yoksun bireylerden oluşan bir toplumun uluslararası rekabet koşullarında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yeterince yararlanabilmesi ve gelişmiş diğer ülkelerle arasındaki açığı kapatabilmesi olası görünmemektedir.

Sınıf içerisinde etkin bir konuma sahip Türkçe öğretmeni, çoğu kere yazılı anlatımda kendinden bekleneni yerine getirememektedir. Bunda Türkçe ders kitaplarında önerilen yazılı anlatım çalışmalarıyla yetinmesinin ve bunların dışına çıkmamasının da önemli bir payı bulunmaktadır. Bu durum kendisini öğrencilerin gözünde ikinci plana düşürmekte ve yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin gereği gibi güdülenememesine ve dolayısıyla ana dili öğretiminin yazılı anlatımla ilgili hedeflerinin gerçekleştirilememesine neden olmaktadır. Öğretimin temel unsurlarından öğretmene bu noktada düşen görev, kılavuzluk etmek ve iyi bir öğretme ortamına bağlı olarak kendi rolünü gerçekleştirmek, yani öğrenciyi teşvik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Çünkü “Öğretmen, öğrenci ile iletişimde çoğu zaman kaynak durumundadır. Kaynaktan alıcıya mesajın ulaştırılma sorumluluğu öğretmene aittir. Sınıf ortamında iletişim çok yönlüdür. Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında sürekli bir iletişim cereyan etmektedir.” (Kılıç ve Seven, 2002:23-24). Sönmez’e (1994:10) göre öğretmenin konu alanını çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar konusunda donanımlı olması gerekir. Bu nedenle bilinçli, planlı bir Türkçe eğitiminde öğretmenin gerekli yazılı anlatım becerisine sahip olması oldukça önemlidir.

Bu hususla ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıfta, öğrencilerin yazılı anlatıma karşı takındıkları ilgisizliğin ve soğukluğun temelinde inmesi, öğrencileri yazmaya karşı yüreklendirmesi, karşılıklı güven duygusu oluşturması beklenen ve özlenen bir davranış olmakla beraber bu konuda somut ve ciddi nitelikte bir adımın atıldığını da söylemek mümkün değildir. Çünkü, uygulamada öğretmen, yazma eylemi öncesi açıklama veya bilgilendirme türündeki davranışları dahi gerçekleştirememekte, alışıldığı üzere atasözü, deyim veya özdeyiş türünde bir söz vererek öğrencilerden bunu açıklamalarını istemekte; ancak bu hususta onları sözlü ve zihinsel olarak gerektiği gibi uyaramamakta ve yönlendirememektedir.

Davranış, tutum ve eylem konusunda uyarılmayan, plan ve yöntem bilgisinden yoksun öğrencilerse kendilerine verilen yazma çalışmalarını açıklamak şöyle dursun, konuyu dahi kavrayamamakta, en iyi bildikleri açıklama yöntemiyle giriş, gelişme ve sonuç bölümünden ibaret sandıkları, çoğu kere üç paragraftan oluşmuş yarım veya bir sayfa yazıyla yasadık savuşturur şekilde hareket etmekte ve sonuçta yazılı sınavlarda yetersiz notlar almaktadırlar.

Türkçeyi bilinçli ve etkili bir şekilde kullanmanın doğal yolu, öğrencilere sık sık kendilerini yazılı ve sözlü olarak dile getirme fırsatı sağlamaktır. Bunda, öğrenciyi yazılı anlatımda amaçlanan hedefe sorularla yönlendirmenin de önemli bir payı bulunmaktadır. Öğretmenin öğrencilere yönelteceği çeşitli sorular yazılı ve sözlü anlatımdan sıkılan öğrencilere yazma ve konuşma fırsatı sağlar, onları zihinsel yönde uyarır. Öğretmen öğrencileri “bir sistem içinde ve kendi seçeceği konularda ne kadar çok konuşturur, yazdırırsa ve bu etkinlikler üzerinde ne kadar çok düşündürür” ise o kadar başarılı sonuçlar elde eder. Oysa genel ağ (İnternet), elektronik posta, sanal sohbet, cep telefonu gibi iletişim araçlarının yazılı anlatımı önemli derecede tehdit ettiği ve elektronik roman ve hikâye yazma geleneğinin yaygınlaştığı bir ortamda günümüzde özel mektup türü dahi neredeyse ortadan kalkmak üzere olup öğrencileri mevcut iletişim ortamında uyarmaya yönelik yazılı araç ve gereçler de önemli derecede azalmış bulunmaktadır. Bu noktada öğretmen, sınıf içerisinde aktif bir öğrenme ve düşünme ortamının oluşması ve öğrenciyi zihinsel olarak etkin kılabilmek için sorulardan yararlanma yoluna gitmelidir (Açıkgöz, 2005: 249).

Her insan, kendini yazılı ve sözlü olarak anlatmak ve toplumda bu yolla başkalarıyla iletişim kurmak ister. “İnsanın kendini değişik araçlarla, yöntemlerle anlatabilmesine yardım etmek eğitimin görevidir.” (Başaran, 1983:120). Temelde Türkçe dersinin bilgiye değil ifade ve beceriye dayalı olması, yazılı ve sözlü anlatımın önemini ve buna bağlı olarak sınıf içerisindeki öğrenme-öğretme ortamında soru sormanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü “soru sormanın öğrenme malzemesinin aktif olarak işlenmesinde önemli bir rolü vardır.” (Açıkgöz, 2005: 249).

Soru-cevap yöntemiyle paralellik gösteren sorularla yönlendirme veya güdülemede öncelikli amaç, konunun gerektirdiği soruların sınıf içerisinde o anda cevaplanması, cevabın mutlak surette öğrenciye buldurulması veya öğretmen tarafından öğrencinin cevabı bulmaya yönelik sorularla yönlendirilmesidir. Bu yöntem öğrencilerde derse karşı ilgiyi artırmanın, aktif düşünmenin ve öğrenme isteğini harekete geçirmenin yanında aynı zamanda sınıf içerisinde ortak ve farklı düşünme alışkanlığı kazandırarak öz güveni sağlamaktadır. Zihinsel ve sözel boyutta gerçekleşen bu eylemde hem öğrencilerin bağımsız ve yaratıcı düşüncelerine fırsat tanınmakta hem de bir yandan önceden hazırlanmış sorulara belirli kalıplarla cevap verme gibi ezberciliği teşvik eden kötü bir alışkanlık da giderilmeye çalışılmaktadır. Kısakürek ve arkadaşlarına göre (1988) öğrenci böylece analitik düşünmeyi öğrenmekte, güdülenmekte, kavramların farkına varmakta, yeni değer ve tutumlara karşı cesaret geliştirmekte, kendini yazılı olarak özgürce ifade edebilmekte ve sonuçların nedenlerini kolayca açıklayabilmektedir.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e (1995) göre ise bir okuma parçasına ilgiyi yöneltmek, bir metni çözümlemek, bir yazma konusu üzerinde öğrencileri düşündürmek, sorularla adım adım, yazının ana ve yardımcı düşüncelerini buldurmaya çalışmak gibi amaçlara hizmet eden bu yöntemde, öğretmene ders süresince sorularla öğrencileri zihinsel yönde uyarma ve güdüleme gibi önemli ve son derece bilinçli bir görev düşmektedir. Sözlü olarak gerçekleşen birinci kısımda öğrenci sınıftaki arkadaşlarıyla eşit uyarılmasına rağmen farklı cevaplarla yaratıcılığını, farklılığını, sorunun bilinmeyen diğer çözüm yollarını vb.lerini ortaya koymakta, ikinci kısımda ise bunu yazılı olarak senteze dayalı bir şekilde açığa çıkarmaktadır. Bu süreçte önce sorularla bilişsel olarak; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme (Kısakürek ve arkadaşları, 1988) gibi

çeşitli düzeylerde öğrenme gerçekleşmekte, devamında yine zihinsel bir süreç olan edinimler yazıya dönüştürülmektedir. Çünkü yazılı anlatımın bir parçası olan kompozisyon yazma, zihinsel olarak senteze dayanmaktadır. Öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini dile getirmesi ise değerlendirme basamağında yer almaktadır (Açıkgöz, 2005: 256). Böylece öğrenci hem sözlü hem de yazılı ifade becerisini geliştirmekte, zihinsel güdülenmenin bir sonucu olarak uygulamada daha başarılı olmaktadır.

Yazılı anlatım ve sorularla yönlendirme ilişkisini irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada 2004-2005 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı okullarda ücretsiz kitap kampanyası çerçevesinde okutulmuş olan 1-8. sınıflar ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yazılı anlatım ve sorularla yönlendirme ilişkisi nesnel bir yöntemle ele alınarak değerlendirilmiştir.

Yazılı Anlatım, Ders Kitapları ve Öğretim Programı

MEB'e bağlı ilköğretim okullarında her yıl 1. sınıftan 8. sınıfa kadar farklı yazarlarca kaleme alınan, farklı yayınevlerince basılmış Türkçe ders kitapları okutulmaktadır. Türkçe ders kitapları incelendiğinde özellikle ilköğretim birinci kademe 1-5. sınıflara yönelik ders kitaplarında yazarlar tarafından sorularla yönlendirme çalışması yapılmadığı ve yazma çalışmasının doğrudan öğrenciye sunulduğu görülmektedir. Birinci kademe Türkçe öğretiminde daha çok, belirlenmiş bir konu veya okuma parçasına bağlı yazmaya ağırlık verildiği, milli bayram, tören gibi önemli gün, hafta ve benzeri etkinliklerle ilgili çalışmaların ön plana çıktığı gözlenmektedir.

Ders kitaplarında yer alan yazılı anlatım çalışmaları öğretim programıyla çoğu kere bire bir örtüşmemektedir. Kılıç ve Seven'e (2002) göre bir kitabın ders kitabı olarak tanımlanabilmesi için öncelikle ilgili dersin programıyla örtüşmesi gerekir. Programın hedef davranışlarının gerçekleştirilmesi açısından bu önemli bir zorunluluktur. Çünkü uygulamada öğretim yöntemi ve öğretim ortamları öğretmen tarafından ders kitapları dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Dolayısıyla bu aşamada ders kitabının önemi ve gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Örnek vermek gerekirse programa göre 6 ve 7. sınıflarda yer verilmesi gereken diyalog yazma çalışmasına 2. sınıf (s.139) ve 5. sınıf (s.169) ders kitaplarında da yer verilmiştir. Program, 2. sınıftan başlanılarak her sınıfta mektup yazılmasını öngörmesine rağmen, incelenen 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında mektup yazma çalışmasına yer verilmediği tespit edilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmesi gereken atasözü, deyim ve özdeyişle ilgili açıklamalara 5. sınıf ders kitabında da (s.107, 121, 152) rastlanmaktadır. Zihinsel gelişim özelliği ve yetenek dikkate alınarak 6, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmesi gereken şiir yazma çalışmasına 1. sınıf ders kitabında (s.126) yer verilmesi hatalı bir davranıştır. Çünkü öykü ve şiir, yetenek isteyen çalışmalardır. Çocuğun özel yeteneklerini de dikkate almayı gerektirir. Birinci sınıf çocuğundan başarılı bir şiir yazmasını beklemek hatalı bir davranıştır. Diğer yandan programa göre, plan konusuna 7 ve 8. sınıfta yer verilmesi gerekirken 4. sınıf (s.43, 54) ve 5. sınıf (s.91) ders kitaplarında ayrıntılı plan örneklerine yer verilmiştir. Dolayısıyla programla uyumlu bir yapı sergilemeyen ilköğretim Türkçe ders kitapları, yazarların bazı hedef davranışları çocuklara vaktinden önce sunmaları yüzünden hatalı bir yapı sergilemektedir (bk. Ek 1).

Yazılı Anlatım ve Sorularla Yönlendirme

Gerek bilimsel, gerekse yaratıcı yazı yazmada başarıya ulaşmanın en önemli yolu konuya ve öğrenciye uygun sorular yöneltmekten ve öğrenciyi doğru şekilde güdülemekten geçmektedir. “Kim? Nerede? Nasıl? Niçin? Neden? Ne Zaman?” şeklinde sıralayabileceğimiz bu sorular, yazmayı kolaylaştıracak ve daha zevkli hâle getirecektir. Öğrencide heyecan ve kaygı yoluyla anlamayı ve düşünmeyi tetikleyen sorular, özellikle karmaşık ve düşünmeyi gerektiren üst düzey yapıda olduğu takdirde başarılı sonuçlar elde edilmektedir (Açıkgöz, 2005: 259). Yıldırım’a (1988) göre kime, neyi, nasıl ve ne amaçla öğrettiğimizi bilmek aynı zamanda öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılımını sağlayacaktır. Mevcut Türkçe öğretim programında yazılı anlatım çalışmaları öncesi öğretmen tarafından sorularla yönlendirme yapılır gibi bir açıklamaya yer verilmediği gibi, bunu hissettirecek bir ifade de yer almamaktadır. Türkçe “Öğretim programı, mevcut programlar içinde en eski olanlardandır. Bu yüzden program geliştirmeye ilgili son yıllarda ülkemizde oluşan ve yaygınlaşan anlayışa göre eksikleri olan bir programdır. Örneğin; hedef ve davranışların alanı, düzeyi, ifade edilişi, kapsamı açısından bazı belirsizlikler taşıması, karışıklıklara sebep olduğundan, uygulamada zorluklar yaşanmaktadır. Ayrıca, içerik net olarak belirtilmemiş, öğrenme-öğretme durumlarına ve değerlendirmeye ait örnekler verilmemiştir.” (Kılıç ve Seven, 2002:7). Bu sorunun, hazırlanmakta ve pilot bölgelerde uygulanmakta olan yeni programda aşılması ümit edilmektedir.

Ülkemizde, ders kitapları program merkezli yazılmakla beraber, güdülemeye yönelik bir ifadeye yer verilmemesi, kanaatimizce ders kitaplarında yönlendirme yapılmayacağı anlamına da gelmemektedir. Kılıç ve Seven’in (2002) işaret ettikleri gibi öğretmen, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinlikleri açısından yönlendirme sorularına ihtiyaç duyduğu gibi, ders kitabında bu hususta yeterli bir yönlendirme ve rehberlik yapılmadığında bu eksikliği de gidermek zorundadır. Zira, çocuğun düzeyine uygun, iyi bir ders kitabında bulunması gereken özelliklerden biri de yönlendirmedir. Öğretmen bu hususta okul iklimine bağlı olarak kendi model ortamını oluşturabilir ve ilgili tedbirleri alarak söz konusu hedef davranışların öğrenciye kazandırılması hususunda üzerine düşen görevi yerine getirebilir. Bu nedenle Ataman’ın (2001) da belirttiği gibi çocuklar ilköğretim ders kitaplarıyla ilk kez karşılaştıklarından bu kitapların daha özenli yazılmaları gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi ise yukarıda belirtildiği üzere hedef davranışların ve ders kitaplarının amaçlarının bire bir örtüşmesine bağlıdır.

Tasvir Çalışmasında Sorularla Yönlendirme

Yazılı anlatımda sorularla yönlendirme ilişkisi bir örnekle somutlaştırılabilir. Beş duyunun ve analitik düşüncenin sorgulandığı, zihinsel, zevkli bir yazılı anlatım şekli olan tasvir çalışmasında, öğrencileri önce tasvirin tanımı, özellikleri, çeşitleri ve kelimelerle nasıl yapılacağı hususunda bilgilendirmek gerekecektir. Bloom’un Taksonomik değerlerine göre bilgi basamağında gerçekleşen bu süreçte aslında öğrenciye doğrudan tasvirin tanımını, özelliklerini ve çeşitlerini vermek yerine bunları sorularla buldurmak, yani öğrenciyi sorularla güdülemek daha yararlıdır. Türkçe öğretmeni, gerektiğinde “belirli bir durumda, belirli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışları gösterebilmek için bireyi harekete geçiren ve yönlendiren itici bir güç” olan güdüden yararlanmayı bilmelidir (Salı, 2004:167).

Tasvirin türüne ve tasviri yapılacak canlı varlığa, nesneye, yere, manzaraya, olaya vb.lerine yönelik sorularla çocuk; sıfat kavramını, türlerini, kullanım özelliklerini yeterince kavramalı ve bunları tasvirin

özellikleriyle bütünleştirerek ilgili tasvir türünde yazılı olarak başarıyla uygulamalıdır. Dil bilgisiyle de bağlantılı bu çalışmada şekil bilgisi yönünden özellikle sıfat ve türlerine hâkimiyet gerekmektedir. Uygun sıfatların belirlenmesinden sonraki aşama, anlatım biçimine uygun yazı türünün belirlenmesidir. Tasvir bir şeyin yalnızca görüldüğü veya duyulduğu gibi değildir; kişinin kendi izlenimlerini de yazdıklarına aksettirmesini gerektirir. Yani hem nesnellik hem de öznellik söz konusudur (Kavcar, 1982). İnceleme konumuz olan Türkçe ders kitaplarında başlıca şu tasvir çalışmalarına yer verilmiştir:

- Sevilen bir hayvanın tanıtılması (I, s.145)
- Resimleri verilen aydınlatma araçlarından birinin tanıtılması (II, s.115)
- Aile ve oturlan evin tanıtılması (IV, s.13)
- Özellikleri bilinen bir yakının veya arkadaşın tanıtılması (IV, s.87)
- Tatilde gezip görülen bir yerin tanıtılması (V, s.10)
- Anne ve babanın fiziksel ve ruhsal özellikleriyle tanıtılması (görünüş, kişilik, yetenek...) (VI, s.37)
- Balon satan bir kişinin gözlenip, kılık, kıyafet, hareket ve konuşmasına dikkat edilerek kendinin ve yaptığı işin tasvir edilmesi (VI, s.199)
- Doğup büyünülen yerin tasvir edilmesi (VI, s.213)
- Çalışan bir insanın (öğretmen, anne, baba, bir arkadaş veya bir işçi) hareketlerine, kılık kıyafetine, kullandığı araçlara dikkat edilerek tasvir edilmesi (VI, s.244)
- Balık, koyun, kuzu, güvercin, leylek... gibi hayvanlardan birinin tanıtılması (VII, s.35)
- Çok iyi tanınan bir kimsenin fiziksel portresinin yazılması (VII, s.95)
- Ülke içerisinde gezip görülen bir yerin tasvir edilmesi (VII, s.133)
- Gezip görülen bir yerin tasvir paragraflarına yer verilerek anlatılması (VIII, s.44)
- Sevilen bir insanın dış görünüşünü anlatan bir tasvir paragrafı yazılması (VIII, s.87)
- Yazılan öyküde kahramanların fiziksel ve ruhsal portrelerinin belirlenmesi (VIII, s.119)
- Oturlan sokağın anlatılması (VIII, s.133)
- Gidilen bir otelin, lokantanın, çay bahçesinin ve çalışanlarının anlatılması (VIII, s.140)
- Annenin veya çok sevilen bir kişinin fiziksel ve ruhsal özellikleriyle anlatılması (VIII, s.144)

Programda “Bilinen bir kimsenin, örnek bir kişinin fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek” şeklinde yer verilen fiziksel ve ruhsal portre çalışması 7 ve 8. sınıf çocuğunu hedef almasına rağmen, bu tür çalışmalara 4 ve 5. sınıf ders kitaplarında da yer verildiği gözlenmiştir. Dolayısıyla, programla Türkçe ders kitapları başarılı bir şekilde bütünleşememekte ve eş güdüm sağlayamamaktadır.

Türkçe ders kitaplarında, kitap yazarlarının çocuğu merkeze alarak yakın çevreden uzak çevreye doğru tasvir çalışmalarına yer vermeleri olumlu bir davranış olmakla beraber; “Anne ve babanızı fiziksel ve ruhsal özellikleriyle tanıtan kısa bir yazı yazınız.” ifadesiyle yetinmeleri doğru değildir. İncelenen kitaplar içerisinde yalnızca 8. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitabında sorularla yönlendirme yönünden başarılı ve kapsamlı bir çalışma tespit edilmiştir. Ancak burada da yanlış olarak önce hedef davranışa ardından yönlendirme sorularına yer verilmiştir. Doğrusu önce sorularla yönlendirme yapıp ardından hedef davranışa yer vermektir.

“Oturduğunuz sokağınızı anlatan bir yazı yazınız. Bu yazıyı hazırlarken aşağıdaki soruları inceleyerek notlar alınız.

- Sokağımızdaki evlerin görünüşü neye benziyor?
- Sokak boyunca, ağaçlar, bahçeler var mı? Varsa bunlar sokağa nasıl bir güzellik katıyor? Bu bahçe ve ağaçları neye benzetiyorsunuz? Ağaçların türü ve özellikleri nelerdir?
- Sokaktaki insanların hareketi nasıldır? İnsanlar niçin böyle hareket ediyorlar (Aceleci, yorgun insanlar, oyun oynayan çocuklar, satıcılar...)?
- Sokağınızda dükkânlar var mı? Bu dükkânların görünüşü nasıldır? Dükkânlarda daha çok ne satılıyor? Vitrinleri nasıl düzenlenmiştir?
- Sokağınızın hangi özelliğini seviyorsunuz? Niçin?

Sokağımızla ilgili yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümünde anlatacağınız özellikleri belirleyiniz ve yazmaya başlayınız.” (s.133). Başarılı gibi görünen bu yönlendirmeye dayalı tasvir çalışması dikkatle incelenirse, çocuğa değişik tarzda daha birçok sorunun yöneltilebileceği görülecektir.

Yazılı anlatımın yalnızca küçük bir kısmını oluşturan tasvir çalışmalarında “Anne ya da babanızı fiziksel ve ruhsal özellikleriyle tanıtan kısa bir yazı yazınız.” (VI, s.37) demek başarılı bir yönlendirme için yeterli değildir. Eğer bir insanın fiziki görünümü tasvir edilecekse her şeyden önce fiziki görünümle ilgili unsurların neler olduğu belirlenmeli ve bunlar yöneltilecek sorularla öğrencilere buldurulmalıdır (bk. Ek 2).

Ardından bu unsurlardan her biri üzerinde beyin fırtınası metoduyla, gerekli sıfatların öğrenciler tarafından bulunması sağlanmalıdır. Nasıl bir saç? Sorusuna kısa, uzun, düz, gür, kabarık, dalgalı, dağınık, kıvrıkcık, bukleli... gibi cevaplar almak mümkündür. Ancak öğrencinin vereceği “isyankâr, yapıcı, naif, âşık” gibi cevaplara ve yaratıcı sıfatlara da hazırlıklı olmak ve garipsememek gerekir. Zira bu sıfatlarla günlük hayatta her an karşılaşmak mümkündür. Mesela reklamlarda, ilan panolarında, gazete, dergi vb.lerinde.

Tasvir çalışmasında Firengiz’in (1988:92-107), sayılarını kırk olarak ifade ettiği; kolaydan zora, amaç araç ilişkisine dikkat, güdülenmeyi sağlama, öğrenci seviyesine, öğretim programlarına uygunluk, beş duyuya hitap etme, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeye, önemliden önemsiz... şeklinde sıraladığı çeşitli ilkelerin yanında; Kavcar, Oğuzkan ve Sever’in (1995:16) işaret ettiği analiz, sentez, tümevarım, tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve inceleme gibi çeşitli yöntemler birlikte uygulanmalıdır.

Yazılı anlatım derslerinde öğrenci kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını kendi duygularına ilave ederek yazacaktır. Kaldı ki “Türkçe derslerinde yer verilecek her faaliyetin, işlenecek her konunun, uygulanacak her metot ve tekniğin, kullanılacak her aracın bir fayda ve amacının olması hâli “amaçlılık” ilkesi dediğimiz ilkeyi oluşturur. Ulaşılan her amaç, kendisi ile ilgili bir üst amacın aracıdır. Meselâ Türkçe dil bilgisinde sıfatlar konusunun öğretilmesi bir amaçtır. Bu amaç gerçekleşince bu defa, öğrenci cümle içinde sıfatları başarı ile kullanabilir hâle gelmelidir. Bu hâlde de öğrenci başarılı cümle kurarak söz ve yazı

içinde yerinde ve zamanında, amacına uygun olarak konuşup yazabilecektir. Bununla da başka insanlar ile sağlıklı ilişkiler kurabilecektir.” (Firengiz, 1986:96-97).

Yukarıda belirttiğimiz hususlarda bilgilendirme ve uygulama yaptırıldıktan sonra öğretmen, sınıfın bütününe sorular yöneltmelidir. Ancak bunlar, gelişigüzel değil belli bir plan doğrultusunda olmalıdır. Örneğin:

- Hanginiz şimdiye kadar bir arkadaşını, tanıdığını veya önemli bir kişiyi tasvir etti?
- Tasvir öncesi nelere ihtiyaç duydunuz?
- Bu ihtiyaçlarınızı nasıl karşıladınız?
- Arkadaşınızı, yakınınızı veya tasvirini yaptığınız kişinin hangi özelliklerini (vücut, kıyafet, davranış, konuşma şekli, yüz ifadesi, ses tonu, yürüyüş şekli, üstün ve zayıf yönleri, idealleri, alışkanlıkları, sevdiği ve sevmediği şeyler, yaşı, mesleği, hayata bakış tarzı vb.) dikkate aldınız?
- Bir insanı tanımak/tanıtmak için yukarıda sıralanan bilgilere ihtiyacımız var mı?
- Bu kişinin kendine özel anıları var mı?
- Tasvirini yapmak istediğiniz kişinin başka hangi yönünü/yönlerini tanıtmak istiyorsunuz (Vopel, 1996:51, 53, 55, 62, 65)? vb.
- Karakter yönünden nasıl bir insan? şeklindeki sorularla öğretmen, öğrencileri tasvirde dikkate almaları gereken hususlar konusunda yeterince yönlendirmiş olur.

Öğretmen öğrencilere yönelmiş olduğu soruları cevaplamaları için yeterli süreyi tanıyarak sözel olarak konuya katılımlarını sağlar ve aynı zamanda başarılı bir yönlendirmede bulunmuş olur. Bunu yaparken öğrencileri cesaretlendirici bir tutum takınır.

Tasvir çalışması, gözleme dayalı olduğu için yazma çalışmalarında, özellikle öykü ve romanda karakter yaratmanın ilk basamağını oluşturur. Dolayısıyla öğrencilere “Bir insanı fizik, karakter, davranış ve duygusal yönden tanımlamak için gerekli sıfatlar nelerdir?” şeklinde bir soru yönelterek yazma çalışmalarının bir bölümünü oluşturan hikâye ve masal yazma çalışmalarına karşı öğrenciyi dolaylı yönde teşvik etmiş ve karakter yönünden bir insanı değerlendirirken nelerin göz önünde bulundurulacağı hususunda da eğitmiş ve bilgilendirmiş oluruz. Örneğin, serbest çağrışım metoduyla sınıf içerisinde şöyle bir tablo oluşturmak mümkündür:

<u>Fizik</u>	<u>Karakter</u>	<u>Davranış</u>	<u>Duygu</u>
güzel	dürüst	kaba	mutlu / mutsuz
çirkin	bencil	aceleci	huzurlu / huzursuz
yakışıklı	nankör	soğukkanlı	endişeli / kaygılı
çekici	hilekâr	saldırgan	öfkeli / kızgın
sarışın	zalim	hiperaktif	kırgın / gücenik
atletik	açgözlü	kıskanç	kısıtlanmış / engellenmiş
sportmen	mızıkçı	iyiliksever	sevgi dolu
zayıf	güvenilir	kavgacı	hayal kırıklığına uğramış
şişman	alınan	boşboğaz	nefret dolu

Alışılmışın dışına çıkarak çocuğa sınıf arkadaşı için “Hakan nasıl bir delikanlıdır/gençtir?” diye sormak yerine, tanıtılacak kişiyi hangi yönden ele almak istiyorsanız soruyu bazen olumsuz şekle dönüştürerek “Hakan davranış yönünden nasıl bir delikanlı değildir?”, “Hakan karakter yönünden hangi özelliklere sahip değildir?” veya “Hakan’ı duygusal yönden tanımlamayan beş kelime hangileridir?” diye sorabilirsiniz.

Benzer bir çalışmayı bir nesnenin tasvirinde de uygulamak mümkündür. Nesnelere ilgili çalışmalarda öncelikle çocuğa serbest ve yeterli gözlem yapma imkânı tanınmalıdır. “Nesnelere tasvir edilmesinde göz önünde bulundurulması gereken hususlar nelerdir?” sorusu yöneltildiğinde hemen hemen aşağıdakine benzer bilgiler elde edilecektir:

Renk
Koku
Şekil/Biçim/Hacim/Görünüm
Estetik
Stil/Tarz
Cins/Tür
Ham madde (Cam, metal, tahta, plastik vb.)
Ergonomi/Tasarım
Ebat/Orantı (Büyük-küçük)/Miktar (Azlık-Çokluk)
Kullanışlılık (Eskilik-Yenilik, Temizlik-Kirlilik) vb.

Ardından öğretmen, öğrencilerden tasvir edecekleri nesneyi belirlemelerini istemeli ve seviyeyi dikkate alarak sorularını yöneltmelidir:

- Bu nesne/şey ne kadar büyük?
- Bundan kaç tane var?
- Bu nesne/şey neden yapılmış?
- Nerede bulunuyor?
- Ona niçin ihtiyaç duyulmuş?/Hangi ihtiyacı karşılıyor?
- Kaynağı ne? Nereden geliyor?
- Biz insanlar için önemi ve değeri var mı?/Kimler için tasarlanmıştır?
- Rengi, biçimi, şekli, hacmi, görünümü vb. nasıl?
- Belirgin bir kokusu var mı?/Koku saçıyor mu?

Tasviri yapılacak nesnenin türüne göre bu sorular azaltılabilir veya çoğaltılabilir. Eğer bir yer veya manzara vb. tasvir edilecekse:

Rakım
İklim/Hava şartları
Ulaşım
Coğrafi etkenler (enlem, boylam, yüz ölçümü vb.)
Üzerinde yaşayan insan/nüfus/topluluk/halk/boy/ulus
Barındırdığı bitki (flora/fauna), hayvan ve varsa diğer canlı türleri vb. bilgilere ihtiyacımız olacaktır.

“Gezip gördüğünüz bir yeri betimleme paragraflarına yer vererek anlatınız. Betimlemelerinizde benzetmeler ve sıfatlar kullanınız.” (VIII, s.87) şeklindeki bir yazılı anlatım çalışması yetersizdir. Zira sorularla yönlendirme ve güdülemenin yanında beş duyu da dikkate alınmalıdır. Bu hususta İlköğretim Okulu Programı’nda (MEB, 1995:153) bir yazma ödevinin öğretmen ve öğrenciler tarafından eleştirilip değerlendirilmesinde öğrencinin gözlem gücünün “özellikle yaşanmış ve gözlemi yapılmış olaylarla ilgili yazılarda ve resimlerin yorumlanmasında” dikkate alınacağı ifadesi yer almaktadır. Buna göre tasviri yapılacak yer bir göl ise sorular şöyle yöneltilebilir:

- Bu göl nerede?
- Etrafında ne tür bitkiler, şekiller, yapılar vb.leri var?
- Yüz ölçümü ne kadar?
- Hangi il, ilçe veya köylere komşu?
- Sularının belirgin bir özelliği var mı?
- Üzerinde ulaşım nasıl sağlanıyor?
- Hangi canlı türlerini barındırıyor?
- İnsanlara ne tür ekonomik imkânlar sağlıyor?
- Tehlikeli kısımları var mı?
- Kışın buz tutuyor mu?
- Tuz Gölü gibi tuz elde edilebilir mi?
- Üzerinde hangi su sporları yapılabilir?
- Belirgin bir kokusu var mı?
- Sularının insan tenine olumsuz bir etkisi söz konusu mu? Yüzülebilir mi? vb.

Tasviri yapılacak mekânla ilgili gözlem imkânı varsa, öğrencilere bu hususta kolaylık sağlanabilir ve tasviri yapılacak bu mekânla ilgili bir liste hazırlamaları istenebilir. Örneğin bu listede şu kelimeler olabilir: Tuz, mavi, balık, feribot, iskele, çamur, lokanta, soda, kuş, soğuk, güneş, kar, ırmak/dere, ağaç, kayık, ağ, tarla, dağ, tepe, ev, buğday, gökyüzü, bulut...

Konunun nesnelleştirilmesinden sonra serbest yazma, çağrışım veya beyin fırtınası yöntemiyle konu üzerine yoğunlaşıp hatıra gelenler sınıf içerisinde mümkünse öğrencilerin görsel olarak uyarılmaları için sınıf tahtasına yazılıp sınıflandırıldıktan sonra oluşturulan düşünce haritasına veya zihinsel plana bağlı olarak tezler, kanıtlar, örnekler, geçiş cümleleri şeklinde düzenlenmeli, ardından düşünceler bölümlendirilmeli ve taslak metin oluşturulmalıdır. Taslak metin sınıf içerisinde ortak veya bireysel olarak hazırlanabilir. Ortak bir taslak metin hazırlandığında taslağın eksikleri öğrenciler tarafından tespit edilmeli ve bir sonraki aşamada bunlar tamamlanarak asıl metin oluşturulmalıdır. Bireysel taslak metin oluşturulduğunda, metinler sınıf içerisinde dağıtılmalı ve sessiz okuma metoduyla eksikler ve yanlışlar belirlenerek düzeltilme yoluna gidilmelidir.

Yazılı Anlatım ve Beş Duyunun Önemi

Buluşla veya yaratıcı fikirlerle tamamlanması gereken yazma ve zihinsel üretim sürecine aynı zamanda beş duyu eşlik etmek zorundadır. Başaran'a (1983) göre beş duyunun algılama ve kavrama gibi bilişsel süreçlere dolaylı yönde olumlu bir katkısı söz konusudur. Çünkü insan çevresinde olup bitenleri algıları yoluyla öğrenir. Bilişsel alanda yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme temelde beş duyudan soyutlanamaz. Tıpkı bilişsel alanın duyuşsal, devinişsel veya algısal alanlardan soyutlanamayacağı gibi. Zira "Öğrenilmiş davranışlar nasıl ele alınırsa alınsın, birbirlerinden kopuk değildir. Tersine aralarında yatay ve dikey anlamlı ve sıkı bir ilişki vardır." (Sönmez, 1994:27).

İnceleme konumuz olan ders kitaplarındaki yönlendirme sorularında yöntem olarak beş duyudan ağırlıklı olarak "görme"ye yer verilmiş, nedense diğer duyuşsal duyuşsal önemli ölçüde ihmal edilmiştir. İyi bir ders kitabı belli bir hedef davranışı gerçekleştirmenin yanında ilgili duyuşsal amacı da gerçekleştirmeye hizmet etmelidir. Çünkü önemli olan bireyin bilgi, duyuşsal ve psiko-motor davranışlar açısından bütüncül ve eş zamanlı bir eğitim almasıdır. Çevresindeki varlıkları fark edemeyen, ayırt edemeyen, denetim altına alamayan, geçmiş ve gelecekle iletişim kuramayan bir öğrenci nasıl başarılı bir tasvir yazabilir? Dolayısıyla hedef davranışla içeriğin bire bir örtüşmesi gerekir. Bu ihtiyacı da öğretim programına göre yazılmış, ilgili hedef davranışları doğru tespit etmiş, öğrencinin yaş, gelişim ve öğrenme özelliklerini dikkate alan bir ders kitabı karşılayacaktır.

Tasvir çalışmalarında, birinci sınıftan itibaren, öğrencileri beş duyudan hareket ederek başarılı şekilde yönlendirmek mümkündür. Ancak nedense ilköğretim 8. sınıfa kadar bu gerçek ders kitabı yazarları tarafından göz ardı edilmiştir. Beş duyuşsal duyuşsal öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Etkileşim oranı Kısakürek ve arkadaşlarına (1988) göre görmede % 75, işitmede % 13, dokunmada % 6, koklamada % 3, tat almada % 3 olarak gerçekleşmektedir. Sadece görme duyuşsal duyuşsal dikkate alıp diğerlerini yazmaya dahil etmemek önemli bir eksikliklerdir. Çilenti'ye (1984) göre beş duyuyuşsal dikkate alan çalışmalarda, olgu ve olaylar ya başkaları tarafından hazırlanıp sunulmakta, ya da doğa ve toplumda oluşan veya sürüp giden olgu ve olaylar incelenip değerlendirilmektedir. Sınıf ortamında amaç, çocuğa kendi duyuşsal duyuşsal yola çıkarak özgün bir yazı oluşturmasını sağlamaktır. Konuyu bir örnekle açıklamak gerekirse, üniversite öğrencilerine yönelik yaratıcı yazmaya dayalı bir seminerde kütüphaneyi tasvir etmeye yönelik bir çalışmada beş duyuşsal dikkate alınarak aşağıdaki sonuç elde edilmiştir (Gülsoy, 2004:158-159).

KOKU: Rutubet, kâğıt, parfüm, cilt, ahşap, zambak, toner, toz, ter, sigara, kolonya, kızartma, mürekkep, jöle, sakız, ıslak giysiler.

DOKUNMA: Cilt, sayfa, masanın yüzeyi, metal raflar, klavye, masa altına yapışmış sakız, deri/plastik/kumaş sandalye, cep telefonu tuşları, yağmurluk, naylon, kalem ucu (sivri), parmaktaki kalem düzlüğü, zambak, kâğıt, çanta, giysiler, saçlar, ayakkabılar, kimlikler, sunta, peçete, mendil, mürekkep lekesi, silgi parçacıkları, halı yüzeyi.

GÖRÜNTÜ: Kitap rafları, kitaplar, masalar, insanlar, pencereler, dış görüntü, saatler, afişler, büstler, dergiler, merdiven, numaralar, rutubet lekeleri, renkler, fotokopi makinesi, çantalar, okuma odaları, yağmurluklar, paltolar, vestiyer, ödünç

alma bölümü, asansör, kitap arabası, halı, çantalar, kütüphane görevlileri, bilgisayarlar.

SES: Yere düşen kitap, fısıltılar, öksürük, sayfa sesleri, ayakkabı tıkırtısı, parmak çıtırtısı, burun çekme, yağmurluk hışırtısı, damga sesi, gülüşmeler, sakız çiğneme sesi, fermuar, klavye tıkırtısı, havalandırma, cep telefonu, fotokopi, dışardan gürültü, kuş sesi, kalem gıcirtısı.

TAT: Mayonez, kızartma, simit, süt, su, sakız, kurşun kalem, sayfa tükürükleme, tırnak yeme, ilaç, gözlük sapı.

Öğretmen “Her çocuğu, çocukluk yaşının bir kuralı olan sadece teferruatları görmeye ve göstermeye değil, aynı zamanda gözlem yapmağa sevk eder; bu gözlemin samimi, objektif, doğru olmasına, gerçekleştirme ve kontrolünün, karşılaştırmasının yapılmasına, tamamen duyulara dayanmasına çalışır... Bu güdümlü keşif çalışmalarından birçok koleksiyonla dönülür: Gözlemlere uygun olarak tutulmuş notlar, kroki, duyma bilgileri, görüşmeler, örnekler, el kitapları, kitaplar.” (Souche, 1977:277). Dolayısıyla benzer şekilde hareket ederek daha basit ve seviyeye uygun tasvir çalışmalarını sınıf içerisinde sorularla başarılı bir şekilde yönlendirmek mümkündür. Zira İlköğretim Okulu Ders Programları, Türkçe-Yazı Programı 6-7-8’de (MEB, 2000:29) öngörülen; “Türk çocuklarına, ihtiyaçları olan müspet düşünme formasyonunu kazandırabilmek için hazır, soyut bilgilerden kaçınmalı; buna karşılık yapıcı, uygulanabilen, somut bilgiler ve bu bilgilere götüren yollar ve sağlıklı bir yöntem kazandırılmalıdır. Bilimsel yöntem, araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, nedenleri araştırma, sebep-sonuç ilişkisini açığa çıkarma gibi çalışmalara dayanır. Türkçe öğretiminde bu yöntem uygulanmalı, derslerde yaparak öğrenme, yaparken öğrenme temel olmalıdır. Ancak çalışmalarda bu yöntem dondurulmuş bir kalıp olarak uygulanmamalı, her şeyden önce, öğrencide öğrenmeye karşı güçlü bir ilgi, istek uyandırarak yolunu, yöntemini kendisinin bulması sağlanmaya çalışılmalıdır.” prensibinin önemi de esasen burada ortaya çıkmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Yazılı anlatım ve sorularla yönlendirmede Türkçe öğretmenlerimize düşen en önemli sorumluluk, yazma teknikleri ve soru sorma konusunda bilgi sahibi olma ve bunları uygulamaya dönüştürmektir. Metin oluşturmaya yönelik yazılı anlatım görüldüğü kadar kolay olmayıp aynı zamanda metin bilgisi veya metin dil bilim alanlarına da hâkim olmayı gerektirmektedir. Soru sorma ise başlı başına bir eğitimidir. Öğretmen, sınıf içerisinde soru soran ve yanıtları değerlendiren kişi olarak baskın bir konumdadır (Açıkgöz, 2005: 262). Yazılı anlatımı sorularla birleştirmesi, yani ikisini başarılı bir şekilde sentezlemesi için iyi bir eğitim bilimci olmanın yanında ölçme ve değerlendirme kadar öğrenmede güdülemeden de anlaması gerekir. Çünkü, sınıf içerisinde öğrencinin öğrenmeye karşı güdülenmesi büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Salı, 2004: 170).

Öğretmenin sınıf içerisinde kullanacağı üst düzey sorular aynı zamanda verilen eğitimin kalitesinin de artmasını sağlar. Açıkgöz’ün (2005: 253) Risner, Skeel, Nicholsan (1992); Wilen (1985); Gall ve Acretor-Baneme’den (1995) aktardığına göre ABD okullarında yapılan çalışmalarda gerek öğretmenin sorularının, gerekse ders kitaplarındaki soruların düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir; benzeri durumlara çeşitli

ülkelerde yürütülen araştırmalarda da rastlanmıştır. Dolayısıyla, öğretmenin soru sorma üzerine bilinçli bir eğitimden geçirilmesi kaçınılmaz bir zorunluluk şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Soru sormadan kasıt mutlaka doğru, beklenen cevabı almak değildir. Bazen de dikkat çekme, güdüleme, isteklendirme, farkına vardırma, bireysel tercihleri açığa çıkarma, kendini farklı şekilde ifade etme... gibi davranışlar amaçlanabilir. Bu nedenle “soru sorma eğitimi” konusunda öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına ve programcılara önemli sorumluluklar düşmektedir.

“Ders kitabının ölçülen öğrenim görevine ilişkin yazdıkları ile öğrencilerin bildikleri karşılaştırıldığında ders kitabı ölçüt olur.” (Başaran, 2000:282). İncelediğimiz ders kitaplarında yer alan mevcut yazma çalışmalarıyla ilgili örnekler maalesef yeterince başarılı ve pedagojik olmayıp, öğrenme ve güdülenme açısından eğitim psikolojisine gereği gibi hitap etmemektedir.

Yazılı anlatımda öncelikli sorunların başında, ders kitabı yazarlarının sorulardan bilinçli şekilde yararlanmamaları ve bunları yönlendirme amaçlı kullanmamaları gelmektedir. Metin altı soruları ülkemizde ders kitabı yazarları tarafından daha çok bilişsel alana yönelik hazırlanmakta olup çocuğun duyuşsal, devinişsel ve algısal alanlardaki gelişimini yeterli düzeyde ölçmemektedir. Bu nedenle, çocuğun kavram dünyasının gelişmesi, zenginleşmesi ve duyuşsal, devinişsel, algısal yönden geri kalmaması için yazılı ve sözlü olarak yazılı anlatım çalışmalarında sorularla yönlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Zira ders kitaplarındaki metin altı sorularının temel amacı bilişsel düzeyde öğrenilenleri ölçmektir. Dolayısıyla ilköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar yönlendirmeye yönelik yazılı anlatım öncesi soruları, Taşığüzel’in (2004) belirttiği gibi çocuğun hem zihinsel ve kavramsal gelişim özelliklerini hem de duyuşsal, devinişsel ve algısal özelliklerini dikkate alacak şekilde düzenlenmeli ve çocuğya yöneltilmelidir.

Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularından içerik ve hedef olarak farklı olan güdüleyici sorular bilişsel değil duyuşsal amaçlı olup aynı zamanda psiko-motor becerileri de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Kutlu (1999) tarafından MEB Türkçe ders kitapları üzerine yapılan bir araştırmada, ders kitaplarında yer alan 1953 soru içerisinde en az uygulama nitelikli (ortalama 0.02) olanlara yer verildiği göz önünde bulundurulacak olursa meselenin önemi anlaşılacaktır. Çünkü, yönlendirme soruları çocuğu yalnızca bilişsel değil duyuşsal olarak da güdülemekte ve sınıf içerisinde aktif bir öğrenme ortamının oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Yönlendirme sorularına yer verilmemesinin sebebi eğer ders kitaplarının hacmini, yani forma ve dolayısıyla sayfa sayısını artıracığı endişesiye, bu hususta öğretmen kılavuzlarından yararlanmak pekâlâ mümkündür. Böylece en azından öğretmen, kılavuzla yönlendirilmiş ve yapacağı yazılı anlatım çalışmaları konusunda bilinçlendirilmiş ve aydınlatılmış olacaktır. Ancak, eğitimin temel hedefleri açısından her şeyin öğretmenlere ve öğrencilere yazılı olarak hazır, kalıplar şeklinde sunulması, ister istemez öğretme ortamını ve iklimini olumsuz yönde etkileyecektir. Öncelikle öğretmen sınıf içerisinde durumlara ve olaylara karşı takınacağı tavır ve davranışlar konusunda yeterince özgür olmayacak ve kendini kısıtlanmış hissedecektir. İkincisi, sınıf içerisinde gerçekleşecek her türlü eğitim ve öğretim etkinliğinin planlanmasını kitap yazarlarına bırakmak öğretmenin ikinci plana atılmasına sebep olacaktır. Bu nedenle soru sorma, soru yöneltme ve sorularla

yönlendirmenin temel prensiplerinin öğretmenlere kavratılması daha yerinde bir davranış olacaktır. Mesela Açıköz'ün (2005: 250) Gall'den (1978) aktardığına göre derse, işlenecek konuyu bir gün önceden ders kitabından hazırlanarak gelen öğrencilere nazaran, aynı derse soru-yanıt yöntemiyle katılan öğrenciler olgusal ve üst düzey soruları yanıtlamada soru sorulmayanlardan daha başarılı olmuşlardır.

Öneriler

Bütün bu bulgular ışığında ana dili eğitimi ve öğretiminin bir parçası olan yazılı anlatım çalışmalarına ülkemizde gereken ilgi ve önemin gösterildiğini söylemek pek mümkün görünmemektedir. Bu husus sınıf içerisinde temel araç konumunda olan Türkçe ders kitaplarını ve dolaylı olarak sınıf içerisindeki eğitim ortamını, yani öğretmen ve öğrenciyi yakından etkilemektedir. Bu hususla ilgili eksik ve yetersizliklerin giderip yanlışların düzeltilmesi için şunlar önerilebilir:

1. Türkçe ders kitapları programla mutlak surette bire bir örtüşmelidir. Programda belirlenen hedeflere ve amaçlanan etkinliklere eğitim ve öğretim yönünden mutlak surette ilgili sınıfta yer verilmeli, öğrenciler hedef davranışlarla ne geç ne de erken tanışmalıdırlar.

2. Eğitimin genel ve özel amaçları açısından öğrenciler, öğretmen tarafından sınıf içerisinde Türkçe eğitim programı ve ders kitabı dikkate alınarak bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve algısal olarak mutlak surette uyarılmak ve belli bir plan doğrultusunda sorularla yönlendirilmek zorundadır. Ders kitaplarında yalnızca bilişsel amaçların göz önünde bulundurulması, çocuğun alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme, kişilik ve değerlendirme gibi duyuşsal hedeflerin dışında psiko-motor ve algısal alanlardaki hedef davranışları edinmemesine yol açmaktadır. Bu nedenledir ki bu dört alan, eğitimde bütünlük ve taksonomik hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından mutlaka birlikte ele alınmalı ve ders kitaplarında bu hedefler dengelenmelidir. Böylece ilköğretim ve ortaöğretimde yazılı anlatım dersleri zevkli, üretici, yaratıcı ve başarılı bir yapıya dönüşecek, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini psikolojik yönden mutlu, yeterli hissetmeleri sağlanarak problemsiz, çevresindekilere değer veren, analitik düşünen, gerektiğinde tepkide bulunan, kişilik yönünden gelişmiş, öz güveni tam bireyler olarak yetişmeleri sağlanmış olacaktır. Çünkü kalıcı ve istendik davranışlar da geliştirmeyi hedefleyen bu tür sorular aynı zamanda eğitim psikolojisine de hitap etmektedir. Bu nedenle yönlendirme sorularının çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim özelliklerine uygun, ölçülmek istenen hedefe yönelik olması ve uygun bağlamda yöneltilmesi gerekir. Öğrenilenlerle ilgili olarak düşünmeyi, akıl yürütmeyi gerektiren sorular, anlamlı öğrenme soruları, bilgi düzeyindeki sorulara nazaran daha karmaşık ve üst düzeyde, yani değerlendirme düzeyinde olmakla beraber çocuğu zihinsel olarak daha aktif kılan sorulardır (Açıköz, 2005: 252, 254).

3. Öğretmen ve ders kitabı yazarları eğitim psikolojisinden çok iyi anlamalı, soru hazırlama tekniğini iyi bilmelidirler. Mevcut ders kitabı yazarlarının eğitim seviyeleri üzerine bir araştırma yapılacak olursa çoğu ders kitabı yazarının eğitim psikolojisinden ve ölçme değerlendirmeden anlamadığı veya bu hususta özel bir öğrenim görmediği ortaya çıkacaktır. Oysa ders kitabı yazarlığı son derece karmaşık bir işlemdir ve metin seçimi, kültür aktarımı, dil bilgisi, yazılı ve sözü anlatım, okuma anlama, dinleme anlama, ölçme ve değerlendirme gibi birçok hususu göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir.

4. Yazılı anlatım çalışmalarında genel olarak beş duyudan özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde mutlak surette yararlanılmalı, bu husus eğitimciler ve ders kitabı yazarları tarafından ihmal edilmemelidir. Çünkü eğitim

bütüncül bir kavramdır. Ana dili eğitimi vermeye yönelik Türkçe dersleri de kendi içerisinde bir bütünlük taşımaktadır.

5. Küçükahmet'in (Ataman ve arkadaşları, 2001) vurguladığı gibi ders kitapları, mutlaka içerisinde program geliştirmeci, çocuk gelişimcisi, ölçme ve değerlendirmecilerin yanında alan uzmanlarının da bulunduğu komisyonlar tarafından yazılmalıdır. Bu hususla ilgili olarak ders kitaplarının öğrenmeye yardım eden birer araç olduğu unutulmamalı (Başaran, 2000:282) ve aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin ve değişik uzmanlık alanına sahip kişilerin denetiminden geçirilmeli ve onların da görüşlerinden yararlanılmalıdır.

Kaynaklar

- Açıköz, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksakal, M.; Çetin, A. (2004). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 2*, İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Anaç, H.; Tuncel M. T.; Çalışkan, S. ve Öz, M. (2004). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 4*, İzmir: Delta Yayıncılık ve Zambak Yayınları.
- Ataman, A.; Çalık, T., Akyol, H.; Özmen, R.; Çakmak, M.; Koşar, E. ve Temur, T. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı*
- İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. (Ed: L. Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. ve Yalçın, G. (2004). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 5*, Ankara: Özgün Matbaacılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitime Giriş*, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara.
- Çolak, N.; Ülgen, S. ve Çırak, E. (2004). *İlköğretim Türkçe 1*, İstanbul: Berk Yayıncılık.
- Firengiz, M. (1986). Türkçe Öğretiminde Önemli Dört İlke: *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, 1-3 Ekim 1986*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gül, M. ve Köktürk, M. (2004). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*, Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Gülsoy, M., (2004). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık*, İstanbul: Can Yayınları.
- Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D., Sarıdağ, F. (2004). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 3*, Ankara: Bir Yay Yayınevi.
- Kılıç, A. ve Seven, S., (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, 2. Baskı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kısakürek, M. A.; Küçükahmet, L.; Hakan, A. ve Gürkan, T. (1988). *Eğitim Bilimleri İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri*. (Ed: A. Hakan), Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme: *Eğitim ve Bilim*. Cilt:23, Sayı:111. (14-21).

Millî Eğitim Bakanlığı. (1995). *İlköğretim Okulu Programı*, İkinci Basılış, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). *İlköğretim Okulu Ders Programları, Türkçe-Yazı Programı 6-7-8*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Salı, J. B. (2004). Öğrenmede Güdülenme. (Ed: Kuzgun Y., Deryakulu D.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Souche, A. (1977). *Yeni Pratik Pedagoji*. (Çev. Selahattin Odabaş), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 7. Basım, Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşgüzel, S. (2004). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikli Metinlerdeki Eşdizimsel Örüntülemelerin Görünümü: *Dil Dergisi*. Sayı:125. (72-87).

Vopel, K. W. (1996). *Kreatives Schreiben*, Band 1, 4. Auflage, Salzhause: İskopress.

Yıldırım, C. (1988), *Eğitim Felsefesi*. (Ed: Ayhan Hakan), Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, V. (2004). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7*, Ankara: Elit Yayıncılık.

Yıldırım, V. (2004). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8*, Ankara: Elit Yayıncılık.

EK 2. FİZİKSEL VE RUHSAL PORTREDE DİKKATE ALINACAK UNSURLAR

CİNSİYET = KIZ + ERKEK

YAŞ

(beş aylık, on yedi, otuz beş, seksen vb.)

BAŞ

Saç (şekil + koku) (kısa, uzun, düz, gür, kabarık, dalgalı, dağınık, karmakarışık, kıvrıkcık, kel, fönlü, röfleli, jöleli, permalı, bukleli, kınalı, kirpi, bakımlı, bakımsız, kirli, temiz, küt, ince telli, yağlı, örgülü, sünbül, anber, misk vb.)

Sakal, Bıyık (top, keçi, kirli, köse, pala, kaytan, ince, sarkık, uzun, çizgi sakal, kıranta, seyrek, bıyıksız vb.)

Kakül

Kaş (şekil) (keman, yay, kalem, bitişik, hilal, kalın, samur, çatık, kalkık vb.)

Göz (şekil + renk + bakış tarzı) (kömür, süzme, çekik, eşek, pörtlek, stümel, kısık, zeytin, boncuk, parlak, ela, şaşı, melül vb.)

Kırpık (şekil + renk) (uzun, kısa vb.)

Alın (şekil) (açık, dar, geniş, düz, kırışık, çatılmış, çıkık, masum vb.)

Burun (şekil + ebat) (kalkık, sivri, tombul, uzun, hassas, zarif, küçük vb.)

Yanak (renk + Parlaklık) (elma, kırmızı, gamzeli, tombul, çökük, pürüzsüz, bebek vb.)

Gamze

Diş (renk + şekil) (inci, tavşan, at, kazma, dişlek, takma, ayrık, seyrek, sivri, ıslak, beyaz, keskin vb.)

Dudak (güzellik + renk+ biçim) (kalın, dolgun, dilber, tavşan, ince, kiraz, bal, silikon, kırmızı, renksiz, sarkık, kansız, kuru vb.)

Ağız (şekil) (dar, küçük, yuvarlak vb.)

Çene (şekil) (sivri, çatal, uzun, geniş vb.)

Kulak (kepçe, yapışık, bitişik, küçük, büyük vb.)

BOYUN

(ince, kalın, narin vb.)

ENSE

(yağlı, dolgun vb.)

ÇEHRE / YÜZ

(ablak, süzgün, yuvarlak, yorgun, donuk, uçuk, kumral, çocuksu, genç, sansar vb.)

CİLT / TEN

(sert, esmer, buğday, kara yağız vb.)

VÜCUT

(atletik, iri, spor görünüşlü, bütür, körpe, etli butlu, tombul, sıska, çiroz, kuru, zayıf, şişman, tıknaz, cılız, babayiğit, geniş omuzlu, kaslı, üçgen, hayvani yapılı, çalak vb.)

EL / KOL / OMUZ

(uzun, büyük, iri, tombul, küt, ince, uzun, narin, biraz öne eğilmiş vb.)

BEL

(ince vb.)

BACAK VE AYAKLAR

(uzun, kısa, tombul, taraklı, düztaban, nasırlı, yapışık, ayrık, uzun, geniş, küçük, narin, çıplak vb.)

YÜRÜYÜŞ

(uzun adımlarla, sallana sallana, sinsi sinsi, sendeler gibi, asker gibi vb.)

ENDAM / BOY POS

(güzel, çirkin, uyuz, yakışıklı, boylu poslu, kanlı canlı, anlı şanlı, muhteşem, çiti piti, fındıkkurdu, sempatik, haşin vb.)

KARAKTER

(mağrur, şen şakrak, hoppa, pısrık, miskin, fettan, şirret, aksi, havai, çekingen, çekici, itici, ayyaş, somurtkan, lider, ciddi, titiz, ağırbaşlı, beyefendi, hanımefendi, hanım hanımcık, asi, uysal, sevecen, mütevazı, hoşgörülü, kibirli, alıngan, gaddar, cimri, cömert, zalim, iyiliksever, dürüst, cesaretsiz, korkak vb.)

Summary

DIRECTING WRITTEN EXPOSITION STUDIES WITH QUESTIONS IN TURKISH LANGUAGE TEACHING

Salim KÜÇÜK*

One of the important aims of studying Turkish language is to express oneself both in written and spoken ways properly and completely. This heavily depends on the teacher's successful oral and affective directing as well as the student's oral and written self expression. However, the primary school Turkish course books display the fact that the authors usually do not spend enough time on the leading questions before the written exposition practice. Although it is a significant component of studying Turkish language, generally written exposition studies are not given the necessary importance.

However, the leading questions, which are different from the pre-study questions and to be given before the written expositions, do not only have the cognitive goals but also the emotional goals aiming to develop the children's psycho-motor skills. On the other hand, it increases the children's interest in writing; providing the habit of social and individual thinking, it also gives them a chance to express themselves and prepares the most appropriate ground for children to realize themselves.

In this study, 1-8 grade primary school Turkish coursebooks studied in 2004-05 school year were analyzed and an objective method is followed. It is found that in the 1-5 grade coursebooks, written by different authors and published by different publishers, the authors did not make the directing practices as needed and children studied the written practices directly. In these classes, the writing related to the interpretation of texts, on the topic of national festivals, ceremonies, important days and weeks are mainly studied.

The role of the teacher is directing the students with questions throughout the reading passage, grasping their attention, as well as analyzing the text by keeping their concentration on the writing topic that gives some help to the students finding the main and contributory themes. However, it is obvious that the majority of teachers ignore this role while choosing the coursebooks. Another problem is that the written exposition studies do not match with the program effectively.

Address for correspondence: *Yard. Doç. Dr. Salim Küçük, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, skucuk@omu.edu.tr.

Besides these, ignoring the five senses, an inseparable part of daily life is another issue. For example, the authors usually neglect the five senses in the descriptions which is actually the heart of the matter. However, it is possible to get successful results in simple and appropriate description studies by emphasizing these five senses and leading questions.

It is a general idea that not all the coursebook writers are professionally qualified in their fields of study. Preparing these leading questions about written exposition study is not only an ordinary work but it also it is a study that requires the education psychology and pedagogy knowledge. Because the questions should cover the features of children's biological, psychological and social development, they should appropriately lead the children. Therefore, "experiential learning" will help abstract studies to turn into concrete. That is to say, the students will be able to carry out the subskills such as observation, analysis, application, comparison, questioning the reasons, bringing the cause-effect relationship out. For this reason, the coursebooks should be prepared by a commission including specialists from the fields of childhood education, program development, assessment and so forth.