

ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE ANLATIM SORUNLARI VE ÇÖZÜMÜNE DAİR BAZI ÖNERİLER*

Osman GÜNDÜZ*

ÖZET

Ana dili öğretimi, ulus olma iddiasında olan her organize topluluk için yaşamsal bir anlam taşımaktadır. Günümüzde gelişmişlik ölçüsünün temel belirleyicilerinin başında ana dili eğitimi ve buna bağlı olarak okur-yazar kimliğine sahip aydınlar yetiştirmek gelmektedir. Ancak bu konuda ülkemizde eğitimin ilk kademesinden yüksek öğretime kadar yıldan yıla gözle görülür bir gerileme dikkati çekmektedir. Sorun ve çözüm yolları, konunun uzmanlarınca farklı platformlarda gündeme getirilmesine rağmen, henüz öncelikler konusunda ortak bir görüş belirlenememiş/ulusal uzlaşma sağlanamamıştır.

Bu hususta başta öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarımız olmak üzere eğitimin çeşitli kademedeki birimlerinden ve doğal olarak Türkçe bilinci ile yetişmiş idealist öğretmenlerden görsel ve yazılı basına, gönüllü kuruluşlara kadar pek çok kuruma görev ve sorumluluk düşmektedir. Sözünü ettiğimiz bu hedefe ulaşmak, öncelikle ilköğretimden başlayarak çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak ve bu yoldaki engelleri ortadan kaldırmak, okumaya ve yazmaya dayalı uygulamalı çalışmalara öncelik vermek, öğrencilere eğitimin her kademesinde ana dili bilinci kazandırmakla gerçekleşecektir.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretimi, ana dili öğretimi, okuma ve yazma, yazılı anlatım, okur-yazar kimliği, çocuk edebiyatı.

* Bu yazı, Şerif Aktaş ile birlikte yayımladığımız “Yazılı ve Sözlü Anlatım/Kompozisyon sanatı” (Akçağ yay. 7.bs. Ankara 2005) adlı kitabımızın tarafımdan yazılan “Giriş” bölümünden alınarak güncelleştirildi ve eklemeler yapılarak yeniden düzenlendi.

* Doç.Dr. Osman Gündüz, Kâzım Karabekir Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Böl. Öğretim Üyesi

ABSTRACT

Some suggestions over the telling problems in basic language instruction and their solution.

Basic language instruction is for an organized society, which would like to become a nation, of substantial importance. Which today as first the Grunddeterminationender progress measures is to be mentioned, is the basic language education. But in this topic there is a decreasing/going back from the primary school to the university in our country. Although this problem and its dissolution of into the different Basen on the agenda, there is at present no national agreement because of the relations of the procedures.

In this relationship all institutions have, e.g. the educating faculties primarily, of the idealistic teachers, who had completed these departments and naturally with the Turkish mentality grew up, up to the Seh visual, written medium organs and freiwilligen mechanisms, obligation and responsibility. To the above-mentioned goal one will reach by if one - from the primary school on to the pupils the read ability gives, and the obstacles this way abolishes, also to the practical vintages, and write working on the priority gives, and to the students in all phases conscious basic language level to the education gives.

Key words: *Turkish education, basic language, vintages and write, essay, the identity of a trained person, child literature.*

Dil, sözcüklerin mantıksal bir diziliş içinde bir araya gelmesinden oluşmuş bir iletişim aracıdır. Başka bir söyleyişle, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanır. Ancak dil, sözünü ettiğimiz bu işlevi yanında, insanın yetişmesine, zihinsel bakımdan gelişmesine de yardımcı olur. Çünkü insan, dille düşünür ve dil aracılığıyla yapılanları/edilenleri sezinler; sosyal ilişkilerini, kendi dışındakilerle olan iletişimini konuşmakla sağlar. Atalarımız "*Hayvanlar koklaşa koklaşa, insanlar konuşa konuşa anlaşırlar*" sözüyle dilin öteki iletişim araçları içindeki ayrıcalıklı yerine dikkat çekmişlerdir.

Dil öğrenimi insanları yaşamın çeşitli durumlarına hazırladığı gibi onlara yeni davranışlar da kazandırır. Söz gelişi insanların birbirlerine emir vermeleri, sevgi ve kızgınlıklarını söylemeleri, dostlukları ve bu duyguyu anlatma biçimleri öğrenilen dilin gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenmek sadece konuşmak da değildir. Bunun yanında işitme, tatma, dokunma, koklama gibi duyu organları da ana dili öğrenimine katılmaktadır. Zaten işitme ile konuşma arasında bir bağ olduğu eskiden beri bilinmektedir. Birtakım nesnelere varlığını dokunarak, ya da tadarak algılarız. Konuşan birisine karşı tepkimizi yüzümüzü buruşturarak, kaşlarımızı çatarak, ya da gülümseyerek, ağlayarak gösteririz. Ağzımıza aldığımız bir yiyecek ya da kokladığımız bir cisim ile ilgili duyu ve düşüncelerimizi aynı şekilde yüz hareketlerimizle belli ederiz. Zaman zaman bu tepkilerimize el-kol gibi bedensel hareketlerimiz de katılır. Demek ki sözcükler insanın iç yapısını aksettirdiği gibi davranışlarını da anlamlı kılmaktadır.

Günümüzde konuşmak kadar yazmak da çağdaş insanın vazgeçilmez anlaşma ve iletişim aracıdır. Yazmakla zaman ve yer kavramlarının karşıladığı sınırları aşar; sonsuzluğa ulaşırız. Kitap, gazete, dergi okumak; bir dilekçe yazmak vb. gibi işlemler dilin farklı iletişim şekilleridir. Bütün bu özelliklerinin yanında dil, ulus olma bilincinin uyanmasında da önemli bir işleve sahiptir.

Bu bakımdan okur-yazar kimliğine sahip olmak demek, ana dilini doğru ve kurallarına uygun olarak konuşma ve yazma becerisi kazanmak demektir. Söz konusu beceriyi kazanmak; birtakım pratik bilgilere ulaşmaktan öte; insanı yaşamın her türlü koşullarına hazırlamak, üretici ve katılımcı kılmak; onun diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurmasına, yakın ve uzak çevresini doğru algılamasına aracı olmak; dahası aydın ve entelektüel bir kimlik edinmek gibi çok yönlü bir işlevselliği de bünyesinde taşımaktadır. Bu sebepten kalkınmayı hedefleyen uluslar, her şeyden önce, okuma yazma seferberliğine girişmişler ve bu çalışmalarını kalkınmanın temeli saymışlardır.

Öğrencilere okur-yazar kimliği nasıl kazandırılacaktır?

Okur-yazar kimliğinin yazınsal değeri yüksek eserleri okumakla ve yazma alıştırmalarıyla kazanılacağı düşüncesi, ana dili öğretimi yapanların ortak kanısını oluşturur. Ne var ki yüksek öğretim sınıflarına kadar gelebilen öğrencilerin kültür ve bilgi düzeylerinde kuşaktan kuşağa dikkat çekecek ölçüde bir düşüş görülmektedir. İngilizce bilmenin okur-yazar kimliğine sahip olmak için tek ölçüt olarak kabul edildiği ülkemizde yüksek öğretim kurumlarına devam eden öğrencilerden önemli bir bölümünün ana dillerini istenilen ölçüde kullanamadıkları, hatta isteklerini iletecek ölçüde dilekçe dahi yazamadıkları Türkçeye gönül vermiş konunun uzmanlarınca bilinmektedir. Bu sonucun sebeplerinin başında, okumaya ve genel kültüre duyulan isteksizlik gelmektedir. Üstelik bu isteksizliğin toplumun büyük bir çoğunluğunu bulaşıcı bir hastalık gibi sardığını söylemek hiç de abartı olmasa gerek. Sanırım son yıllarda eksikliğini duyduğumuz, “*Arzu edilen düzeyde ve gerçek anlamda neden aydın yetiştiremiyoruz?*” sorusunun cevabı da burada aranmalıdır.

Orta öğretimde yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarının genellikle her yıl tekrarlanan biçimsel ve içerik bilgisi ile sınırlı kaldığı; uygulamanın da konuya hazırlıksız olan öğrenciden, öğretmen tarafından tahtaya yazılmış bir özdeyişin/özlü bir sözün ya da atasözünün yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak açıklanmasının istenmesi şeklinde yürütüldüğü bilinen bir durumdur. Böyle bir uygulamaya göre başarının ölçüsü, yazının okunaklı ve güzel olmasına, metnin yazım kurallarına uygunluğuna ve metne uygun bir başlık konulmasına; noktalama işaretlerinin yerinde kullanılmasına göre belirlenmektedir.

Bu temel bilgilerden pek çoğunun, ezbere bilinmesine rağmen, pratikte uygulanmadığı görülmektedir. Kaldı ki bu bilgilerin yeterli olmadığı, iyi bir yazının yetenek yanında uzun yıllara yayılabilecek yazma deneyimini gerektiren bir iş olduğu da ortadadır. Zira temel kurallar yanında, sistemli düşünmesini, hayal kurmasını, duygularını ifade etmesini bilmeyen öğrenciden güzel yazılar yazması beklenemez. Nitekim yazma işini gereksiz bir etkinlik olarak gören kimi

öğrencilerin, güzel yazı yazmaya gayret etmek yerine, konuyla ilgisi olsun ya da olmasın, o zamana kadar görüp duydukları ve güzel olduğuna inandıkları tüm bilgileri kâğıda aktarmak eğiliminde oldukları görülmektedir. Kimi öğrenciler ise, dersin yararına inanmadıklarından/konuyu iyi kavrayamadıklarından, verilen konu üzerinde çok yönlü düşünmek yerine, o anda akıllarına ne gelmişse onu yazıp vermekte; ya da tam tersi, düşünmeyi geliştirme çalışmaları yapmadıklarından ve planlamayı bilmediklerinden, ders sonuna kadar hiçbir şey yazmadıkları hâlde, sırf kâğıdı boş vermemek için, son anda akıllarına gelenleri acele ile kâğıda aktarmaktadırlar.

Öğrenciler, hemen her derste ve eğitim sürecinin başından beri çalışmanın yararları, yurtseverlik, insanlara ve doğaya saygı/sevgi gibi yararlı öğütlerle, ama eleştirel okuma/öğrenme anlayışından yoksun olarak yetiştiklerinden; yazılı anlatım derslerinde hakkında yazı yazılması istenen konu ne olursa olsun, yine çalışmaktan ve çalışmanın öneminden, düşkünlere yardımdan, yurt ve doğa sevgisinden bahsetmektedirler (Gökalp,1998: 91-92).

Öğrencilere olmazsa olmaz olarak benimsetilen *giriş, gelişme ve sonuç* bölümleri de amacına uygun olarak yapılmamaktadır. Öğrenciler bu bölümlenin amacının ne olduğunu bilmedikleri gibi, bu bölümlere nasıl başlanır, ana düşünce nasıl açılır ve geliştirilir gibi deneyimlerden de yoksundurlar. Hatta kimi öğrenciler yazıyı giriş, gelişme, sonuç gibi üç paragraftan oluşan bir bütün olarak düşünmektedirler.

Paragraflarda cümleler arasında uyum olmadığı gibi anlatılmak istenen konu, düşünceyi açma, geliştirme yollarından *tanım, karşılaştırma, kanıt gösterme ve örneklendirmeden* de yoksundur. Ayrıca öğrenciler, bir yazıyı okunabilir kılan temel öğelerden noktalama işaretlerini teorik olarak ezbere bilmelerine rağmen, gelişigüzel kullanmakta, hatta kimileri bu işaretleri yazıyı tamamladıktan sonra yazıya yerleştirmektedirler.

Özne-yüklem ve nesne-yüklem uyumsuzluğu, eşanlamlı ya da aynı kökten türemiş, anlamları birbiriyle çelişen sözcüklerin aynı cümlede bilinçsizce ya da yanlış yerde kullanımı da sıkça görülen anlatım bozukluklarından birkaçıdır.

Benzer sorunlar, orta öğretimin devamı olan yüksek öğretimde de karşımıza çıkmaktadır. Bundan yaklaşık yirmi beş yıl önce Devlet Planlama Teşkilatının yayınladığı bir rapora göre “üniversiteyi bitiren gençlerin tutanak, rapor, tez, makale şöyle dursun, dilekçe bile yazamadıkları”; başka bir araştırmaya göre ise “yüksek öğretim gençliğinin söz dağarcığının ortalama üç yüz kelimeden” oluştuğu yani ana dilini bilmeyen bir kuşağın yetiştiği ortaya çıkmıştır (Akalın, 1998: 9). Esasında meslekî alanda uzmanlaşma kurumu olması gereken Eğitim Fakülteleri ve özellikle Türkçe Eğitimi Bölümleri “giderek orta öğretimin eksiklerini tamamlayan ve lisenin uzantısı bir okul hüviyeti kazanma” yolundadır. Oysa gerçek okur-yazar insan modelinin yetiştirilmesi için en uygun ortam yine orta öğretim sıralarıdır. Ne var ki bu olumsuz sonucun sorumluluğunu yalnızca ilk ve orta öğretim kurumlarına yüklemek de biraz haksızlık olur herhâlde. Zira bugünkü durumdan yakınan üniversitelerin Türkçe ve edebiyat bölümleri aynı zamanda ilk ve orta öğretime öğretmen yetiştirmenin sorumluluğunu da taşımaktadırlar. Bu sonuca göre mevcut sorunun çözümü öncelikle üniversitelere düşmektedir (Okay, 1991: 32-33).

Son birkaç yıldır yeniden yapılanma programı içinde Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretmen yetiştiren kurumlar arasında işbirliğinin geliştirilmesi, Özel Öğretim Yöntemleri, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Okul Deneyimi I-II, Öğretmenlik Uygulaması, yazınsal metin incelemesi/çözümlemesi vb gibi sınıf içi çalışmalara yönelik uygulama ağırlıklı formasyon dersleri bu eksikliğin giderilmesi konusunda sevindirici ancak yetersiz bir adım olarak kabul edilmelidir. Ancak burada yeri gelmişken nitelikli öğretmen yetiştirmeyi öncelikli hedefleri arasında sayan kimi politikacıların sebep olabilecekleri haksızlıklara ve olumsuzluklara dikkat çekmek istiyorum: Özellikle Millî Eğitim Bakanının, kendisi de bir eğitimci olmasına rağmen, politik kaygılarla ve popülist bir tavırla, Türkçe Eğitimiyle pek az ilgisi olan ya da eğitim amaçları farklı fakülte mezunlarını, Türkçe öğretmeni

yetiştiren Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümü öğrencilerinin öğretmenlik haklarına ortak etme çabası içine girdiği görülmektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin/bölmülerin, öğrencilerini, kendileriyle statü bakımından denkleştirilmeye çalışılan fakültelerden daha yüksek puanla aldıkları düşünülürse; Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerin yaşayacakları düş kırıklıkları yanında, büyük bir haksızlık yapıldığı da görülecektir.

Sorun nereden kaynaklanmaktadır?

Sorunun sebepleri, toplumdaki sosyal gereksinimlerden eğitimin niteliğine, yayın çalışmalarından yayınların niteliğine kadar çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu sebepler ne kadar iyi bilinir ve temel başlıklar altında toplanırsa sorunun çözümü de o ölçüde kolaylaşacaktır. Bu konuda ciddi bir çalışma yapan Okay'ın endişelerini büyük ölçüde paylaşıyorum. Ona göre sorunun sebeplerinden ilki, orta öğretimde dil ve edebiyat eğitimine gereken önemin verilmemesidir. Geri kalmışlığın sebebi, teknik eğitimdeki eksikliklere bağlandığından; teknik eğitim, toplumun büyük çoğunluğu tarafından saygınlık görmekte ve bunun gereği olarak öğrenciler, daha ilköğretimin başlangıcında, sayısal derslere yöneltilmektedirler. Edebiyat ve sosyal içerikli dersler ise sadece sınıf geçmek için bir araç olarak düşünülmektedir. Sonuçta sözel derslerde yetenekli olan öğrencilerin büyük bir bölümü, yanlış yönlendirmeyle, fen alanında eğitim veren fakültelerde toplanmaktadır. Gerçi bu eğilimin ibresi son yıllarda Eğitim Fakültelerine doğru kısmen kaysa da bu ilgi henüz arzu edilen ölçüye ulaşmış değildir.

Bugün *çağdaşlaşma*, *batılılaşma* sözcükleriyle anlatmaya çalıştığımız çağdaş batı ülkelerinin ulaştığı seviyeyi yakalamak, genç Türkiye devletinin yaklaşık yüz elli yıldan beri sürdüregeldiği bir rüyadır. Kuşkusuz bu rüya, büyük ölçüde, sanayileşme çabaları ile gerçekleşecektir. Ancak bu yeterli midir? Teknik gelişmelerin yanında sanat alanında da büyümeye ve gelişmeye gereksinim yok mudur? Bir ülke, teknik elemana gereksinim duyduğu kadar felsefeciye, hukukçuya, genel anlamda sanatçıya da gereksinim duyacaktır.

Günümüzde dil ve edebiyat öğretiminin ulusların ulusal varlıklarını ve kimliklerini korumada büyük bir etken olduğu artık kanıtlanmıştır. Buna göre dil ve edebiyat öğretimine de gereken önemin verilmesi kaçınılmazdır. Ne var ki bu öğretim çalışmaları çok kez dil ve edebiyat dersleri ile sınırlı kalmakta, sosyal yaşamın içine girememektedir. Öte yandan sınavlarda çoklukla test tekniğinin uygulanması öğrencilerde yazma becerisinin gelişmesini olumsuz yönde etkilemekte, sonuçta öğrencileri Türkçenin kurallarına ve estetik yapısına uygun konuşma ve yazma alışkanlığından yoksun bırakmaktadır. Ayrıca dilde henüz netleşmemiş ve iktidarların eğilimlerine göre değişen kurallar ve sözcük seçimleri dili içinden çıkılmaz bir duruma getirmektedir.

Yine bu bağlamda okullarımızda dilimize yerleşmiş ve artık Türkçeleşmiş sözcüklerin kullanılmasından ısrarla kaçınılması ve yerlerine pek yaygınlaşmamış/yeni türetilmiş ya da henüz Türkçeleşme evresini tamamlamamış batı kökenli sözcüklerin yerleştirilmeye çalışılması, öğrencileri kullanım alanını tam olarak bilmedikleri yanlış sözcükleri kullanmaya sevk etmekte; sonuçta öğrenciler, dar sözcük dağarıyla, Türkçenin zengin anlatma yeteneğinden yoksun bırakılmaktadır (Okay, 1991: 33-35).

Sözcük kullanımıyla bağlantılı olarak yazım kurallarında da henüz konunun uzmanlarınca kabul gören genel bir standart oluşmamıştır. Zira bugüne kadar Türkçenin fonetik yazım kurallarına sahip olduğu, yani yazıldığı gibi okunduğu düşüncesi hep iddia edilegelmiştir. Bu yargı uzun yıllar Türkçenin yanlış kullanılmasına dolayısıyla farklı yazım kurallarının doğmasına sebep olmuştur. Oysa dünyadaki pek çok dil gibi Türkçemiz de söylendiği gibi yazılmayan *afonetik* bir yapıya sahiptir (Öztürk, 1998:140). Hatta son yıllarda ilkokuma-yazma öğretiminin “*Ses Temelli Cümle Yöntemi*”ne dönüştürülme gereğinin fonetik olduğu savına bağlanmış olmasına rağmen, akademik seviyede ve dilin estetik özellikleri bakımından, *afonetik* yapıda olduğu gerçeğini değiştirmez. Bu konuda her baskısında okurun karşısına farklı kurallarla çıkan yazım kılavuzlarının da büyük bir

sorumluluğu olduğunu anımsatmak zorundayım.

Öte yandan ilk ve orta öğretimde öğretmen yetersizliğinden dolayı kimi zaman Türkçe derslerinin alan dışı öğretmenlerce yürütülmesi de Türkçe öğretiminden beklenen başarıyı engellemektedir. Son olarak günümüzde çok yaygın bir duruma gelen kitle iletişim araçları özellikle özel televizyon ve radyolar, dilin doğal bir durumda kendi yolunda yürümesi bir yana, özellikle diksiyon eğitimi almamış, Türkçenin dil kurallarından habersiz, kendilerine talk-şov, şovmen adını yakıştıran kimi şarkı-türkü icracısı sunucunun sorumsuzca kullandığı bozuk Türkçeleriyle, eğitim kurumlarının yeterli ölçüde olmasa da yaptıkları düzeltmeye yönelik çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuklarımıza ufuk açması beklenen ve bilgiye anında ulaşmalarını sağlayacak olan internet ile mektuplaşmayı/kutlama kartlarını ortadan kaldıran cep telefonlarının da amacı dışında kullanılmasının ana dilimizin öğretimini ve doğru kullanımını sabote ettiklerini burada anımsatalım.

Sorunun bir cephesi eğitim ve öğretime genel bütçeden ayrılan kaynak ile ilgilidir. Öğretmenlerimizin yeterli bilgi ve beceri donanımıyla yetiştirilmeyişleri, dersliklerin yetersizliği ve kapasitelerinin sınırlarını zorlayacak ölçüde kalabalık olması, ders araç ve gereçleri, materyaller ve teknoloji sınıfları gibi eksiklikler bu çerçevede düşünülmelidir. Son yıllarda gözle görülür bir ölçüde Milli Eğitim kurumlarına yapılan teknoloji transferi, teknoloji sınıfları, bilgisayar ve internet ağları ile donatma çabaları, gelecek için ümit verici ama sonuçlar henüz uygar ülkelerle karşılaştırılacak düzeye ulaşmış değildir.

Yine bu maddeye bağlanabilecek sorunun bir başka cephesi kalitesiz kitap basımı ve kitapların niteliği ile ilgilidir. Ülkemizde kitap basımı yetersiz olduğu gibi basımı yapılan kitaplar da, ticari kaygı gözetildiğinden, son birkaç yıldan beri Bakanlıkça yayınevlerinden satın alınıp parasız olarak okullara dağıtılan kitaplar da dahil, kalitesiz baskı ve malzemeye okurun karşısına çıkmaktadırlar. Bu yayın çalışmalarından kaynaklanan kusurlar bir ölçüde sineye çekilse bile, aynı aymazlığın

çocuk kitaplarında da sürdürülmesi, düzeltilmesi olanaksız zararlara yol açmaktadır. Bunların başında kitaplardaki seviyenin henüz bilimsel verilere göre belirlenmemiş olması gelmektedir. Bu yüzden çocuk kitapları farklı yaş gruplarına göre de sınıflandırılmamıştır. Çocuk konusunda ehil olmayan pek çok yazar soyut benzetmeler, meeazî anlatımlar ve uzun cümlelerle yüklü öyküceklerini çocuk kitabı olarak piyasaya sürerken, bu konuda uzmanlaşması gereken resmî kurumlar da söz konusu kitapları resmî yayın organlarında rahatlıkla her yaştaki çocuğa önerebilmektedirler. Oysa çocuk çok çabuk gelişen bir varlıktır ve onun bir günü ötekine uymamaktadır.

Sorunun çözümü için neler yapılabilir?

Sorunun çözümü bir yanıyla kolay bir yanıyla ise zor. Kolay çünkü sorunlar bu konunun uzmanlarına bilinmektedir. Aneak bu sorunların çözümü ile ilgili öneriler ve saptanan sorunlara dair öncelikler konusunda henüz uzlaşma sağlanmış değildir. Şurası değişmez ve tartışılmaz bir gerçek ki Türkiye Cumhuriyetinin resmi dili Türkçedir. Uygur ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de sınırlarımız içinde yaşayan bütün yurttaşlar haberleşmelerini, eğitimlerini Türkçe ile yapmak, resmi ilişkilerini bu dille gerçekleştirmek, duygu ve düşüncelerini bu dille birbirlerine aktarmak zorundadırlar. Dil ile ilgili bu saptama, Türkiye Cumhuriyeti anayasasında da güvence altına alınmıştır. Nitekim sözü edilen ortak dil, toplum bireylerini birbirine yaklaştırır ve kaynaşmalarını sağlar. Kültürel bağlar da yine dil aracılığıyla zenginleşir. Bu bakımdan devlet olduğu savında bulunan her organize topluluk yurttaşları arasındaki birlik ve bütünlüğü, birbirleriyle kaynaşmalarını gerçekleştirmek, birbirlerini anlamalarını, tanımalarını ve düşündüklerini karşılıklı olarak kolayca anlatmalarına fırsat vermek, devlet hizmetlerini yeterli ölçüde ve sosyal devlet anlayışına göre vermek, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmek için dil birliğini sağlamak zorundadır. Bu konuda bölgesel ağız farklılıkları bir problem olarak karşımıza çıksa da, söz konusu farklılık, eğitim kurumlarında öğretilen temel dil kuralları ile ortadan kaldırılacak ve yurttaşlar arasında birlik

sağlanmaya çalışılacaktır. Bu görev başta Türkçe öğretmenleri ve öteki branş öğretmenleri olmak üzere, TDK, devlet televizyonu, Millî Eğitim Bakanlığı, yazılı ve görsel basın tarafından yerine getirilmelidir.

Bu bağlamda öğretmenlerin sorumluluklarını burada vurgulayarak anımsatmak istiyorum. Zira çözüm yollarının başında Türkçeyi seven ve onun öğretimini ülkü edinmiş donanımlı öğretmenlere çok iş düşmektedir. Böylesi öğretmenlerin yetiştirilmesi ise daha bir önem kazanmaktadır. Günümüzde bu yaşamsal görevi Eğitim Fakülteleri üstlenmiş bulunmaktadır. Ancak bu fakültelerin görevlerini yeteri kadar yerine getirebilmeleri için işe temelden başlanmalı, öğrenci alımında seçici davranmalı, sadece ÖSS'nin seçimi ile yetinmemeli, ayrıca öğretmen olacak adaylar, ikinci bir özel yetenek sınavı elemesinden geçirilmelidir. Böylece ana diline karşı duyarsız, okur-yazar kimliğine kavuşmamış, Türkçe öğretmenliğini sadece bir geçim aracı olarak gören ve dil bilincinin farkına varamamış duyarsız öğrenciler de bir ölçüde elenecektir.

Öte yandan Türkçe bilerek okula geldikleri varsayılan öğrencilerin dillerinin daha çok yaşadıkları çevrenin ve yaşlarına özgü dillerinin olduğu düşünülürse öğretmenlerin işlerinin ne kadar zor olduğu kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu bakımdan Türkçe öğretimi, yalnız Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görevi değil, öteki alan öğretmenlerinin de temel görevleri arasında sayılmalıdır.

Buraya kadar verdiğimiz bilgilerden ana dili öğretiminin ve dilin işlevselliğinin insanların başkalarıyla sağlıklı iletişim kurmalarında ve ulus-devlet olma iddiasındaki toplumların yaşamında ne kadar önemli olduğu anlaşılmalı olmalıdır. Öyleyse sorun, çocuklarımıza ana dillerini doğru ve kurallarına uygun olarak kullanmayı nasıl öğreteceğiz? sorusunun cevabında gizlidir.

Kanımcı işe temelden, yani ilköğretim sınıflarından, yani okuma ve yazmaya ilk adımını atan çocuklardan başlamak lazımdır. Ne var ki çocuk, yaygın bir anlayışla, zihinsel bakımdan gelişmemiş “küçük bir insan değildir.” O, kendine özgü psikolojik davranışları olan, farklı bir dünya, farklı bir evrendir (Okay, 1991: 45). Bu yüzden çocuk edebiyatı konusunda Batıda ve son zamanlarda bizde gözle

görülür gelişmeler kaydedilmiştir. Günümüzde niceliksel olarak bu sorun çözülmüş gibi görünüyorsa da piyasadaki gelişigüzel yazılmış çocuk kitaplarının bolluğu, birtakım problemleri de beraberinde getirmiştir.

Çocuk edebiyatı denince sadece masal ve öykü düşünülmemekte; yazılanlarda ise, çocuk seviyesine inmek yerine, çocuk dili ile yazılmakla sorunun çözümlendiğine inanılmaktadır. Oysa bu alan bizim ülkemizde tamamen çoraktır ve uzman çocuk yazarlarını beklemektedir. Çocuk seviyesini gözetmek, çocuksu ifadeler kullanmak ya da çocuk diliyle yazmak değildir. Yapılan çalışmalarda yaş periyotları gözetilmeli, ilk okumaya başlama devresi, ilköğretimin birinci devresi, ikinci devresi gibi genel bir sınıflamaya tabi tutulmalıdır. Buna bağlı olarak metinler, sınıfın bilgi düzeyini, öğrenilenleri kavrama ve algılama becerisini, sözcük zenginliğini dikkate alan/ölçen uzmanlarca denetlenmelidir. Bu çalışmalar çocukları korkutmak, onları hayata küstürmek, ruh sağlıklarını bozmak yerine onlara yurt ve ulus sevgisini, evrensel değerleri, genel olarak insan sevgisini, iyiyi, güzeli, erdemli olmayı öğretecek nitelikte metinler olmalıdır. Ve yine metinlerin sanatsal düzeyi çocukların kavrayabileceği ölçüde ve dozda olmalıdır. Bunlar arasında özellikle resmî kurumlar tarafından önerilenler, cümlelerindeki sözcük sayısından somut anlatım tarzlarına ve ele alınan konulara göre çok titiz bir elemeyi geçirilmeli, sonra piyasaya sürülmelidir. Hatta bu denetim bakanlıkça önerilmişi olanların dışındakileri de kapsamalıdır. Bu uygulamanın çok yararlı olacağına inanıyorum. Bu konu ile ilgili olarak geçmişte ilköğretimin birinci ve ikinci devreleri için hazırladığımız ders kitaplarına metin seçerken ekip arkadaşlarımızla birlikte yaşadığımız güçlükleri burada anımsatmalıyım.

Okuma materyallerini denetledikten sonra sıra işin en önemli bölümüne gelecektir: Çocuklarımıza okuma alışkanlığı nasıl kazandırabiliriz?...

Çocuklara okuma alışkanlığı nasıl kazandırılabilir?

Okuma alışkanlığı kazandırmanın ilk basamağı, okuma engellerinin ortadan kaldırılması ile ilgilidir. Sonra, sıra okuma çalışmalarına gelecektir. Bu aşamada öğrencilere iyiyi, güzeli, yurt, ulus ve insanlık sevgisini öğretecek, onların ruhsal dengelerini düzenleyecek nitelikteki Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleri üzerinde okuma çalışmaları yaptırılmalıdır. Zira bir dilin güzel konuşulması söyleyiş ve diksiyon çalışmalarıyla yakından ilişkilidir. Diksiyon çalışmalarına, uygun tonlama gibi çevreden öğrenilmesi gereken, ama daha çok bir öğreticinin denetimini gerektiren konuları da yukarıda söylenenlere eklenmelidir. Bu konuda yabancı dil öğretiminde kullanılan ses laboratuvarlarından, tanınmış şairlerin ses bantlarından ve devlet radyo ve tiyatrolarının uzmanlarından büyük ölçüde yararlanılabilir.

Türkçenin öğretimi ve doğru kullanımı konusunda diğer alanlardaki öğretmenlerle işbirliği içinde olmayı çok gerekli gördüğümü burada belirtmeliyim. Zira Türkçe öğretiminin sadece sınıf içi çalışmalarıyla sınırlandırılıp ders geçmek için belirli kuralların ezberlendiği bir ders değil, yaşamın her döneminde karşımıza çıkan bir etkinlik olduğu unutulmamalıdır.

Öte yandan sorunun çözümü için diğer öğretmenlerle işbirliği kadar önemli gördüğüm ders kitapları da bu ilkeler doğrultusunda bazırılmalıdır. Böylece orta öğretimdeki eğitimini tamamlamış bir genç, hiç olmazsa kullandığı sözcüklerin nüanslarını bilecek ve onları doğru kullanacak ölçüde bir aydın olacaktır.

Bütün bu anlatılanlara ek olarak sözlü ve yazılı anlatım derslerinde teorik bilgiler uygulamalı olarak verilmeli; öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak için sık sık belirli konularda ve farklı türlerde yazma ödevleri yaptırılmalı, bu ödevler incelendikten sonra öğrencilere yanlışları gösterilmelidir. Hatta yeri geldikçe öğrencinin yaptığı yanlışlardan dolayı incinmesini önlemek amacıyla ödev metni, öğrencinin adı verilmeden sınıfta okunmalı, paragraf düzeni, düşüncelerin sıralanışı, noktalama ve yazım yanlışları yine sınıfta öğrencilere düzeltilmelidir.

Okuma alışkanlığı kazandıktan sonra sıra nelerin okunacağına gelir. Esasında çocuklara okuma zevki kazandırma konusunda, özellikle bizim ülkemizde, ne ailelerin, ne de eğitim kurumlarının bilimsel esaslara göre düzenlenmiş programları henüz gerçekleşmemiştir. Çocuklar için kitap seçimi kültürlü aileler de dahil çok kez rastlantılara kalmıştır. Bu konuda Orhan Okay'ın saptamaları yerindedir. Ona göre “*çocuğa daha ilk dinleme ve anlama yaşlarından başlayarak lise sonlarına kadar Doğunun ve Batının en güzel çocuk ve gençlik edebiyatı örnekleri tanıtılmalıdır. Çünkü öyle eserler vardır ki belki yaşları geçtikten sonra insana onları okutmak güçtür. Halbuki onları okumadan da yetişmek mümkünse de mahrumiyetlerinden doğan boşluk birçokları için kendisini daima hissettirecektir. Meselâ Heidi'yi 10 yaşına kadar, Polly Anna'yı 12 yaşına kadar okutmalısınız. Keloğlan masalları için 12'yi, Binbir Gece'den çocuklara mahsus seçmeler için 15'ini geçmemelisiniz. Bundan sonra Pol ve Virgine'i, 17 yaşından sonra Moby Dick'i, Monte Kristo'yu okutmak güçleşir*” (Okay, 1991: 47-48).

Okuma alışkanlığını roman, öykü, tiyatro gibi türlerde odaklaştırmamın sebebi insanın doğasıyla ilgilidir. Çünkü insan topluluk hâlinde yaşayan ve sürekli başkalarına gereksinim duyan bir varlıktır. İnsan olması bakımından hem başkalarıyla aynı ortak değerleri paylaşır; hem de kişilik, zevk, dünya görüşü bakımından onlardan ayrılır. Sürekli kendini yenileyen ve öğrenme açlığı içindeki insan, kendinde olmayanları başkalarının yaşam deneyimlerinden ve duygu dünyalarından yararlanarak zenginleştirir. Bunun tek yolu ise okumaktır. Uygarlığın bugün ulaştığı düzeyin böyle bir bilgi alış verişine ile yakalandığı, herkes tarafından kabul gören bir yargıdır.

Konuya bir de okuma materyalinin okuyucuda estetik zevk uyandırması açısından bakalım. Kurmaca nitelikteki bir esri okumak, bize sadece estetik zevk vermekle kalmaz; aynı zamanda ufkumuzu da değiştirir. O eserin anlattığı insanın zengin iç dünyasına girer, onunla bütünleşir, birtakım eksiklerimizi tamamlarız. Böylece kendimizi daha iyi tanıma fırsatı buluruz. Hatta kurmaca metnin bazı

kişileri, yaşam felsefemizi ve yaşam tarzımızı bile değiştirebilir. Burada sanatsal değeri olan eserlerden özellikle roman, öykü, tiyatro gibi kurmaca metinlerin anımsatıldığı unutulmamalıdır.

Buna göre kitap okumak bir hobi, bir eğlence olarak değil, yemek yemek, su içmek gibi bir gereksinim olarak görülmeli, bu gereksinim derinden duyulmalıdır.

Bu konuda Batı ülkeleri oldukça büyük yol almışlardır. Kültürlü bir insanın yaş gruplarına göre okuması gereken kitapların listesi uzun araştırmalar ve anketler sonucunda saptanmıştır. Öysa bizde bu tür bir çalışma bazı yıllıklarda yapıları soruşturmaları saymazsak MEB tarafından ancak Türk ve dünya edebiyatından seçilmiş yüz eserle sınırlandırılmıştır. Bu çalışma da yaş gruplarını dikkate alınmamasına rağmen eğitim kurumlarının büyük ilgi görmüş, çok katılımlı anketler sonucu saptanan eserler, aynı sınırdan beklenenin üzerinde baskı sayılara ulaşmıştır.

Bununla beraber bir insan kendi dilini en güzel ve en doğru kullanma usullerini ilköğretim, nihayet orta öğretim sınıflarında tamamlamalıdır. Bununla bağlantılı olarak Yüksek Öğretim, ana dilini doğru kullanma ve dil ürünlerinden yararlanma bakımından orta öğretim kurumlarının eksiklerinin tamamlandığı bir yer olmaktan kurtarılmalı. Yüksek Öğretim kurumlarına, doğal olarak dil eğitimi yapan bölümlerine öğrencilerin estetik düzeylerini geliştirmek bakımından, bir uzmanlaşma kurumu kimliği kazandırılmalıdır.

Kaynakça:

- Akalın, Ş. H. (1998) “*Yüksek Öğretimde Türkçenin Öğretimi*”, **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri 5-6 Haziran 1998**, Tömer Gaziantep Şubesi yay..
- Erdoğan, İ. (1997) **İletişim Egemenlik Mücadeleye Giriş**, İmge yay. Ankara
- Gündüz O./ Aktaş, Ş. (2005) **Yazılı ve Sözlü Anlatım/Kompozisyon Sanatı**, Akçağ yay. 7. bs. Ankara
- Gökalp, G. G. (1998) “*Okuma Eğitimi ve Etkin Okur Kimliği*” **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri 5-6 Haziran 1998**, Ankara Üniv. Tömer Gaziantep Şubesi yay..
- Okay, O. (1991) “*Orta Öğretimin Temel Meseleleri ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*”, **Kültür ve Edebiyatımızdan**, Akçağ yay. Ankara
- Öztürk N. (1998) “*Fonetik Türk Alfabeti Türkçe İlk Okuma-Yazma ve Gestalt Kuramı üzerine Düşünceler*”, **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 5-6 Haziran 1998**, Ankara Üniv. Tömer Gaziantep Şubesi yay..