

TÜRKÇE / EDEBİYAT EĞİTİMİ VE

KİŞİSEL KELİME SERVETİ

Celal DEMİR*

Özet

Eğitim sistemimizin beslediği sorunlardan biri de toplumumuzdaki “eksik iletişim”dir. Sağlıklı bir iletişim için tarafların sahip olduğu kişisel kelime servetinin de yeterli düzeyde olması gerekir. Bu düzeyin ülkemiz açısından hangi aralıkta olması gerektiği henüz bilimsel olarak tartışılmamıştır. Eğitim programlarımızda öğrencinin bulunduğu kademeye göre bilmesi ve bilip kullanması gereken kelime / kavram sayısının sınırları belirlenmemiştir. Programlarda konuyla ilgili açık ve anlamlı hedefler olmadığı için eğitimcilerimizin bu hususta özel bir gayreti de olmamıştır.

Bazı araştırmalar, gelişmiş ülkelere göre her kademedeki öğrencimizin kişisel kelime serveti bakımından çok geride kaldığını göstermektedir. Bu durum okullarımızda Türkçe öğretiminin iyiye gitmediğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu sorunun çözülmesi için öncelikle kişisel kelime servetiyle ilgili hedeflerin belirlenmesi gerekir. Bu hedefler doğrultusunda ülkemizin gerçekleri dikkate alınarak sorunun çözümüne yönelik gerçekçi projeler üretilmelidir. Bu çalışmaları MEB ile üniversiteler birlikte yürütmelidirler.

Bu yazıda eğitim sistemimizin çeşitli kademelerindeki öğrencilerimizin kişisel kelime servetiyle ilgili çalışmalar değerlendirilmiş, belirlenen sorunların eğitim-öğretim programlarıyla ilişkisi dikkate alınarak çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kelime serveti, söz varlığı, söz dağarcığı, Türkçe öğretimi

Giriş

Çocuklarımızın ve gençlerimizin, kişisel kelime serveti bakımından “kelime fukarası” olduklarını, bu nedenle de kendilerini ifade edemediklerini eğitim-öğretimle ilgili her toplantıda, her sohbetinde gündeme getirmekteyiz. Öğretmenler, özellikle de Türkçe ve edebiyat öğretmenleri, öğrencilerin kompozisyon yazamadıklarını söylemekte; yazarken ve konuşurken düşüncelerini 30-40 kelimeyle ifade etmeye çalıştıklarını, dönüp dönüp aynı cümleleri

kurduklarını dile getirmektedirler. Medyamız da bu sorunu sık sık gündeme getirip eğitim sistemimizi sorgulamaktadır.

Okul öncesinden üniversiteye kadar, eğitimin her kademesindeki öğrencilerimizin kişisel kelime servetinde ciddi bir sorun olduğu doğrudur. Bu eğitim kademelerinin programlarında öğrencinin kişisel kelime servetini artırmaya yönelik uygulanabilir özel amaçların olmadığı da doğrudur. Hâlbuki “İster bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir.” (Aksan, 1998, 61). İnsanlar kelimelerle düşünür. “Kelimeler bizim düşünme aletimizdir.” (Kaplan, 1989, 212). “Algılama gücünün sınırlarını aşan fakat anlama sınırları içinde kalan birçok konu, kelimeler sayesinde kavranmaktadır” (Yapıcı, 2005, 87).

Kelimeler, aynı zamanda düşündürme aletidir. İşittiğimiz veya okuduğumuz bir kelime hafızamızın bir yerlerinde uyandırılmayı bekleyen bazı düşünceleri tetikleyebilir¹. Biz de kullandığımız kelimelerle başkalarının zihninde yeni düşünceler uyandırabiliriz.

“Hayal eden, düşünen ve duyan kimse, bunların sonuçlarını davranışlar ve söz olarak kendi benliğinin dışına aktarır” (Korkmaz, 1974, 7-8).

Bir kişinin, birikimini bize anlatabilmesi için aktif hâle getirilmiş bir kelime servetine ihtiyacı vardır. Paylaşılmayan birikimin ise, toplumsal açıdan hiçbir değeri yoktur. Yani sizin bilginiz benim anlayabildiğim kadardır veya siz, kendinizi bana anlatabildiğiniz kadar bilgilisiniz. Bunu çok bilinen bir sözle ifade etmek istiyorum: “Denizin ikimize ait olması bir şey ifade etmez. Çünkü onu paylaşacak kabımız yok!” Şu hâlde iletişim zenginliği kelime zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim öğretimin her kademesinde, geçici veya daimi, her programa kişisel kelime servetini artırmaya yönelik açık ve anlaşılır hedefler koymak zorundayız.

Anadili eğitiminin herhangi bir yerinde görev alan / kendisine de bir “görev” düşen ilgili veya yetkili (anne, baba, öğretmen, programcı, rehber...Kim olursa olsun.), bu hususta hangi noktada bulunduğumuzu ve ne yapmamız gerektiğini bilmelidir.

Kelime Serveti / Söz Dağarcığı / Kelime Hazinesi

TDK sözlüğünde, kelime serveti “söz varlığı” maddesinde “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi” biçiminde tarif edilmektedir (Türkçe Sözlük, 2005). Söz dağarcığı ise “Bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü, söz varlığı, vokabüler, kelime hazinesi” biçiminde tarif edilmektedir (Türkçe Sözlük, 2005). Görüldüğü gibi sözlüğümüzde “bir kişinin bildiği kelimeler” (kişisel kelime serveti) ile “bir dildeki bütün kelimeler” (millî kelime serveti) birbirinden çok farklı durumlar olmasına rağmen aynı terimle ifade edilmiştir. Çünkü biz “temel söz varlığı kavramı”ndan² yeni yeni söz etmekteyiz (Aksan, 1998, 17). Konuyla ilgili yeni çalışmalarda bu durumlar farklı terimlerle karşılanmaktadır: Bir kişinin, konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına “aktif kelime serveti”; kişinin okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanamadığı kelimelerin toplamına ise “pasif kelime serveti” denmektedir (Karakuş, 2000, 128-129). “Pasif (edilgen) dil,

bireyin dinlerken, okurken anladığı, anlamını bildiği kelimelerden, aktif (etkin) dil ise bireyin konuşma eylemlerine yansıyan kelimelerden oluşur.” (Yapıcı, 2005, 84; Tosunoğlu, 144, 2000; Güleriyüz, 2003, 13; Çifçi, 1991, 8).

Kişinin aktif kelime serveti ile pasif kelime serveti3 arasındaki fark büyükse eğitiminde büyük sorun var demektir; çünkü bu durum, dinlediğini ve okuduğunu anlayan; ama derdini anlatamayan bir insan tipi ortaya koyuyor. Bu olumsuzluk, eğitim kurumlarımızda maalesef çok açık görülmektedir. Çocuklarımız dersleri dinlerken öğretmenlerini anlayabilmekte, yaşayan Türkçeyle yazılmışsa, okuduklarını da anlayabilmektedirler. Ancak anlatma (yazma ve konuşma) konusunda sıkıntıları vardır. Düşünceleri hangi kategoride ve hangi alanla ilgili olursa olsun, onları bildik kelimelerle, beylik sözlerle anlatmaya çalışmaktadırlar. Bu olumsuzluğun en önemli nedeni eğitim-öğretim kurumlarımızda Türkçe öğretiminin iyi yapılamamasıdır. Türkçe öğretiminin “ciddî bir iş” olduğunu kabul etmek yetmez; eğitim öğretimin herhangi bir kademesinde görevi veya yetkisi olan herkesin bunu ciddî bir iş olarak yapması gerekir.

Araştırmalar, günümüzün % 50 ile % 80’lik bölümünü iletişim kurmakla geçirdiğimizi gösteriyor. Bu iletişim için ayrılan zamanın % 45’ini dinleyerek, % 30’unu konuşarak, % 16’sını okuyarak, % 9’unu yazarak harcıyoruz (Nalıncı, 2000, 130-131). Günümüzün 2/3’sini (veya yarıdan çoğunu) uyanık geçirmekteyiz ve herhangi bir şekilde kurulan iletişim ortamında / ağında taraflardan biri olmak durumundayız. Bu iletişim ortamında kişisel kelime servetimiz ne kadar ise o ölçüde kazançlı çıkarız; çünkü bir dilin konuşulup yazıldığı kültür ortamı, ticarî piyasa gibidir. Bu piyasada alışverişler sadece kelimelerle olur. Kelimesi çok olan çok bilgi alıp verir; kelimesi az olan az bilgi alır, az bilgi verir. Bu piyasada edeceğimiz kârın miktarı bildiğiniz kelime sayısına bağlıdır. Kültürün ve bilginin toplum içinde yoğrulup olgunlaştırılması ve toplumdaki sosyal gelişmeler böyle bir hareketlilik içinde gerçekleşmektedir. “Öğrenmenin oluşması, etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise öğretim dilini etkili biçimde kullanmaya bağlıdır.” (Tekin, 1980, 21).

İnsanımızın yaş gruplarına göre, öğrenim düzeylerine göre, bölgelerimizin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmışlığına göre kişisel kelime servetinin ne kadar / hangi aralıkta olması ve hangi kelimelerden oluşması gerektiği konusunda ortak bir düşüncemiz (konsept) yoktur. Hedef belli değilse yapılan ölçme ve değerlendirmeler de geçerli ve güvenilir olamaz. Gerek ders kitapları yönetmeliğinde4 gerek ders programlarında ve gerekse program kılavuzlarında öğrencinin kişisel kelime servetiyle ilgili alt ve üst sınırlar konusunda hedefler açık ve net bir şekilde belirtilmemiştir. Yani “12-15 yaş grubundaki bir öğrencinin aktif / pasif kelime serveti şu aralıkta olmalı.” biçiminde bir hedef, eski programda (1981 programı) yoktu. Yeni programda da maalesef yoktur. "1981 programında belirlenmiş olan hedef davranışların ne kadar sürede kazandırılacağı, her yaş grubuna ne kadar kelime öğretileceği gibi hususlara yer verilmemiştir." (Calp, 2005, 30). 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise birinci kademe için, dinleme eğitimiyle ilgili 52 hedef, okuma eğitimiyle ilgili 25 hedef olmak üzere 270 civarında hedef belirlenmiştir (Coşkun, 2005, 434). Bunlardan sadece 7 tanesi kelime servetinin geliştirilmesine yönelik hedeflerdir. Kişisel kelime servetinin sadece okumayla geliştirileceği düşünülmesi olmalı ki bu hedefler okuma eğitimiyle ilgili hedeflerin arasına serpiştirilmiştir.

“Oysa batılı ülkelerde ana dili öğretiminde kazandırılması planlanan kelimelerin hangileri olduğunu gösteren ‘temel kelime listeleri’ hususunda sürekli ve çok ciddî çalışmalar yapılmaktadır.” (Tosunoğlu, 2000,144).

“İngilizler ve Almanlar, okul öncesi çocuklarına 2000 kelime, 7-12 yaş grubundaki çocuklarına en az 5000 kelime öğretmeyi hedeflemektedirler. Bir insanın günlük hayatında azami 3000 kelime kullandığını kültürlü bir insanın kelime dağarcığında yaklaşık olarak 22000-27000 kelime buldurmasının, kullanmasının gerektiğini, kendini yetiştirmiş bir insanın ise 40000 kelime bilmesi gerektiğini tespit etmişler ve eğitimde hedef göstermişlerdir.” (Karakuş, 2000,128).

1981 programında5 Türkçe derslerinin özel amaçları arasında kişisel kelime serveti ile ilgili şöyle bir ifade yer almaktadır: “Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek.” Bu “türlü etkinlikler”in neler olduğu, bunların nasıl gerçekleştirileceği, haftada kaç saat yürütüleceği belirtilmemiştir.

1981 programı üzerine yapılan bir yüksek lisans tezinden çıkan bazı sonuçları buraya taşımak istiyorum. Bu çalışma, program üzerine kapsamlı bir anket çalışmasından oluşmaktadır. Sorular ilköğretimde görev yapan öğretmenlere ve ilköğretim müfettişlerine yöneltilmiştir. Anket sonuçlarına göre, müfettişlerin % 61,9’u programda ifade edilen amaçları yetersiz, kapalı veya karmaşık bulmuşlardır. Yine bu anketten çıkan sonuca göre öğretmenlerin % 67,4’ü müfredat programını öğrenci seviyesinin üzerinde bulmuşlardır (Özdaş, 1995, 58, 87). Batı ülkelerinde müfredat programları en çok on yıl arayla gözden geçirilmekte ve güncellenmektedir. Bizim 1981’de yaptığımız program bütün eksik ve kusurlarına rağmen 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar uygulanmıştır.6

Kişisel Kelime Serveti ile İlgili Çalışmalar

MEB Müsteşarı Prof. Dr. Nejat Birinci’nin verdiği bilgiye göre (Yeni Şafak, 25.03.2004) ‘Temel Eğitim Sözlüğü’ adıyla yeni bir sözlüğün hazırlanması planlanmakta ve bu sözlükte yer alan kelimelerin bütün anlamları ve kullanımlarıyla edebî eserlerden seçilen örneklerle öğrenciye gösterilmesi düşünülmektedir.7 Bunun yanında eğitim-öğretimin çeşitli kademelerinde öğrenim gören çocuk ve gençlerin kişisel kelime servetiyle ilgili bazı çalışmaların yapıldığını8 da görüyoruz. Bu çalışmalardan biri “Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğrenimi” başlıklı bir kitapta ilâve bir bölüm olarak karşımıza çıkıyor (Pars, 1954, Ek). Kitaba yapılan bu ek, ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için 798 kelimedenden oluşan bir listeden oluşmaktadır.

Bir başka çalışmada ilköğretim 1, 2. ve 3. sınıflarında okutulan ders kitaplarındaki kelimeler sayılarak bu kitaplar aracılığı ile çocuğun kaç kelime kazanmış olabileceği araştırılmıştır (Bilgen, 1988). Bu çalışma bir öneri getirmekten çok, ders kitaplarının Türkçe öğretimi açısından işlevselliğini belirlemeye yönelik bir araştırma özelliği göstermektedir.

Başka bir çalışmada “Samsun ve Ankara illerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması” başlığını taşıyor (Harit, 1971). Bu çalışma ise, bir kelime serveti tespitinden çok, sosyo-ekonomik gruplara göre çocukların bildiği ve hemen hatırlayabildiği kelimelerin belirlenmesine yönelik bir araştırma görüntüsü vermektedir. Nitekim çalışma yapılırken takip edilen metotla (kelime hatırlama oyunu) bu çocukların kaç kelimeyi aktif olarak, kaç kelimeyi pasif olarak bildiklerini tespit etmek mümkün görünmemektedir.

Konuyla ilgili diğer bir araştırma da Musa ÇİFÇİ'nin yayınlanmamış yüksek lisans tezidir. Bu alışmayla Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi son sınıf ğrencilerinin yazılı anlatımda ortalama 3216 aktif kelime servetine sahip oldukları belirlenmiştir (ifi, 1991, 80-83).

Bir başka araştırma ise, 17-18 aylık bir grup ocuk üzerinde yapılmış ve bu çocukların 100 kelimeyi anladıkları tespit edilmiştir (Baykoç ve Ark., 1989).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlattığı 'Türkçe Eğitimi ve ğretimi' adlı bir kitapta kişisel kelime serveti ile ilgili bazı bilgilere rastlıyoruz: "Bir insan ortalama olarak 1000-3000 kelime kullanarak konuşur. Eğitim seviyesi yükseldikçe kullanılan kelime sayısı da artar. Kültürlü bir kişi 20 bin ile 25 bin kelime kullanarak konuşabilir; bu sayıyı 40 bine kadar yükseltenler de bulunmaktadır. Anlaşılacağı üzere kişinin hayatı boyunca kullandığı (kazandığı) kelime sayısı kelime hazinesi olarak değerlendirilmektedir." (MEB, 1985, 172). Bu çalışmadaki bulgulara ne tür bir araştırmayla ulaşıldığı, değerlendirmede ölçütlerin neler olduğu, çalışmanın hangi bölgede veya bölgelerde yapıldığı ve araştırmanın kim / kimler tarafından yürütüldüğü belirtilmemiştir.

Kitapta "kelime hazinesi" terimi ile hem aktif hem de pasif kelime servetinin kastedildiği anlaşılmaktadır. Bakanlığımızın bulgularına göre 40 bin kelime olmasa da 25 bin kelimeyle konuşabilmemiz mümkün görünmektedir. Bu sayılar, Doğan Aksan'ın dış kaynaklardan aktardığı kişisel kelime servetiyle ilgili verilerin çok uzağında kalmaktadır:

"Yapılan incelemelere göre kimi ünlü yazarların söz dağarcıkları 5000 sözcük dolayındadır. Verlee adlı bir bilgin basit kimselerin 2000'den biraz çok, eğitim görmüşlerin ise en çok 4000-5000 dolayında sözcük kullandığını ileri sürer." (Aksan, 1998, 19). Bu sayıların çok üstünde ve altında kalanlar da bulunmaktadır: Vokableri zengin bir yazar olarak bilinen Peyami Safa, eserlerinde 6.400 civarında çeşit kelime kullanmıştır. "Ahmet Midhat Efendi, eserlerini 13000 kelimeyle yazmıştır." (Tosunoğlu, 2000, 6).

Diğer taraftan basında kişisel kelime servetimizle ilgili iddialı bilgilere de rastlamaktayız.9 Temel söz varlığı, kişisel kelime serveti, aktif / pasif kelime serveti, eğitim düzeyine ve yaş gruplarına göre kişisel kelime servetinin alt ve st sınırları gibi konularda henüz bir literatür oluşturamadığımızı; hatta bu konuyla ilgili kavramlara yeni terimler bulunamadığını da belirtmemiz gerekiyor.

Eğitimin çeşitli kademelerinde bulunan ocuk ve gençlerimizin aktif/pasif kelime servetleri ile ilgili bilimsel araştırmalar, daha çok çocuğun ve/veya gencin zihinsel gelişimiyle anadilini öğrenme / kazanma kapasitesi arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmaktadır:

MEB' in Mesiha Tosunoğlu başkanlığındaki bir komisyona yaptırdığı bir saha araştırmasında 6-7 yaş grubundaki Türk çocuklarının pasif kelime serveti 3000 civarında tespit edilmiştir (Karakuş, 2001, 94).

"ocukların, 1.0 yaşında 55 sözcüğü, 2.04 yaşında 170 sözcüğü anlar. 1 yaşında 10, 2 yaşında 275, 2.06 yaşında 530 dan fazla sözcüğü kullandığı varsayılmaktadır." (Baştürk, 2004, 34).

“Çocuk anadilini öğrenirken dilin birimlerini, dilin gramerini ve dille iletişimin gereklerini doğaçlama olarak öğrenmektedir.” (Yapıcı, 2005, 86).

Akademik Çalışmalar

Afyon Kocatepe Üniversitesinde, Afyonkarahisar il merkezindeki ilköğretim 5. ve 8. sınıflar ile lise son sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımdaki aktif kelime servetini belirlemeye yönelik bir yüksek lisans tezi yapılmıştır. Çalışmada, sosyo-ekonomik düzey dikkate alınarak belirlenen okullardan incelemeye alınacak öğrenciler, “random yöntemi” ile seçilmiştir. Her okulda son sınıfların sınıf listelerindeki 7. sırada yer alan öğrenciler alınarak her öğretim kademesinin son sınıfından 30 öğrenci olmak üzere toplam 90 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin her birinden hiç unutamadığı bir olayı veya bir anısını anlatması istenmiştir. Öğrenciler 5-7 dakika konuşurulmuş ve konuşmaları kaydedilmiştir. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar şöyledir:

5. sınıf öğrencileri, ortalama 7198 kelime kullanmışlardır. Bu kelimelerin 6168'i tekrarlanan kelime 1030'u farklı kelimedir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda aktif kelime serveti yaklaşık olarak 1030'dur.

8. sınıf öğrencileri, ortalama 8955 kelime kullanmışlardır. Bu kelimelerin 7732'si tekrarlanan kelime 1223'ü farklı kelimedir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda aktif kelime serveti yaklaşık olarak 1223'tür.

11. sınıf öğrencileri, ortalama 11461 kelime kullanmışlardır. Bu kelimelerin 9922'si tekrarlanan kelime 1539'u farklı kelimedir. Bu durumda 11. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda aktif kelime serveti ise yaklaşık olarak 1539 olduğu anlaşılmaktadır (Ünsal, 2005, 64-65).

Bu araştırmaya göre orta öğretimi bitirmek üzere olan 18 yaşındaki bir Türk gencinin, bildiği bir konuda konuşurken, kullandığı kelime sayısı 1500 civarındadır. Bu tespit Afyonkarahisar il merkezinde yapılmıştır. Bu sonuçların ülke genelini temsil etmediğini ama bizi düşündürmesi gerektiğini vurgulamak istiyorum. Çünkü bu bakımdan gelişmiş ülkelerin çok gerisindeyiz. Araştırmacılar İngiltere ve ABD'de 6-7 yaşına gelen bir çocuğun 3000 - 4000 kelimeyi kullandığını belirtmektedirler (Papalia ve Olds'dan aktaran: Yapıcı, 2005, 107).

Bu tür araştırmalara ABD'de yarım asır önce başlanmış ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır: “ABD'de 1958 yılında yapılan bir araştırmayla 10 yaşındaki çocukların aktif kelime serveti 5.500, pasif kelime serveti 34.300 olarak; 14 yaşındaki çocukların ise aktif kelime serveti 8.500, pasif kelime serveti ise 62.500 olarak tespit edilmiştir.” (Göğüş, 1978, 24).

2003 ilkbaharında OECD tarafından yapılan PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) anketinin sonuçlarına göre hazırlanan raporda 40 ülke, ilköğretim son sınıf öğrencilerinin başarı düzeyine göre değerlendiriliyor. Rapora göre yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye 33. sırada yer almıştır. Bir matematik problemini

anlayıp çözüme bilgi/becerisi sıralamasında ise 34. sıradadır. Bizim gerimizde kalan ülkeler, Uruguay, Tayland, Meksika, Endonezya, Tunus ve Brezilya'dır (L'enquête PISA, 2003).

1977-78 öğretim yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile Hacettepe Üniversitesinin birinci ve üçüncü sınıflarında okumakta olan öğrenciler arasından seçilmiş 458 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde "okuduğunu anlama gücü" ve "yazılı anlatım becerisi" bakımından yeterlilik durumları araştırmasından çıkan sonuçlar, o günden bu güne pek bir şey değişmediğini göstermektedir. Bu araştırmaya göre okuduğunu anlama becerisinde başarı yüzdesi 0,47; yazılı anlatım becerisinde ise başarı yüzdesi 0,20'dir (Tekin, 1980, 39).

Kişisel Kelime Servetini Artırmada Etkili Olan Önemli Faktörler

Hayatımızda karşılaştığımız her olay, içinde bulunduğumuz her durum gerçekleştirdiğimiz her yaşantı; kişisel kelime servetimize, az veya çok, katkı sağlamaktadır. Nitekim hiçbir özel gayreti olmayan insanlar da yaşantı yoluyla bir kelime servetine sahip olmaktadır. Ama hiçbir millet dilinin öğretilmesini rastlantılara bırakmaz. "Türkçe milletimizin her ferdi tarafından en iyi şekilde konuşulmalı ve yazılmalıdır. Bu, millî varlığımızın birinci şartıdır." (Özbay, 2004, 2806-2810).

Okuduğunu / dinlediğini doğru ve eksiksiz anlayan, düşündüğünü doğru ve etkili anlatabilen bireyler yetiştirmek anadili eğitimine gereken önemi vermekle mümkün olur. Ana dili eğitiminde pek çok etkinlik ve araç gereçten söz edilebilir. Biz burada öğrencinin kişisel kelime servetini artırmada birinci derecede etkili olan, materyal, etkinlik, yöntem ve tekniklerden bazıları üzerinde durmak istiyoruz.

1. Konuşma Becerisi / Konuşma Etkinliği

Yazılı ve sözlü anlatım becerisi kazandırma eğitimi ile kişisel kelime servetini artırma çalışmalarını birlikte düşünmek gerekir. Çünkü konuşmak ve yazmak, bir dili aktif olarak kullanmak demektir. İlköğretim programına konuşma eğitimi için ayrı bir ders saati konulması gerektiğini savunan eğitimciler de vardır (Göğüş, 1978, 77). Bu düşüncenin hayata geçirilmesi, kısmen de olsa 1929 programını anlamak demektir. Bu programa göre Türkçe derslerinin % 70'i uygulamalı (amelî) olarak yapılıyordu.

Türkçe dersleri günümüzde kimi zaman dinleme ve not alma (veya dikte) dersi hâline gelmektedir. 'Dikkatli dinleme' süresini çok çok aşan, uzun ve monoton konuşmalarla dersler doldurulmaktadır. Bazı öğretmenler, öğrencinin öğretmen karşısında sessizce oturmasını "dinleme" kabul etmekte ve böyle sessiz bir ortam oluşturmak için zaman zaman şiddete bile başvurmaktadır¹⁰. Sürekli dinleme konumunda kalan bir öğrenci, konuşma becerisi kazanamaz. Böyle bir öğrenciden bir topluluk karşısında tekrara düşmeden ve yanlış yapmadan kendini ifade etmesini bekleyemeyiz.

Belki de bu sebeple öğrenciler, üniversite sıralarında bile söz alıp konuşmak, tartışmak istemiyorlar. Dersin hocası ile göz göze gelmemek için arka sıralara, uzun boylu arkadaşlarının arkasına gizlenmeyi tercih ediyorlar. Kendilerine söz verildiğinde konuşmamak için hastalık, yorgunluk gibi mazeretler uyduruyorlar.

Türkçe dersi bir uygulama dersi olarak, edebiyat dersi ise uygulama ağırlıklı bir ders olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğrenci ne kadar çok konuşur ve yazarsa (uygulama yaparsa) ders o kadar amacına uygun işlenmiş olur. Beceri, planlanmış etkinliklerin defalarca yinelenmesiyle kazanılabilen ve pekişen bir davranıştır. Konuşma ve yazma becerisi de yapa yapa (talim ile) kazanılan becerilerdendir. Öğrenciye çok kelime öğretmenin yanında bu kelimeleri kullanmasını da öğretmeliyiz.

Konuşma eğitimi alan bir kişi, konuşarak bildiği ama kullanmadığı kelimeleri aktif hâle getirmeye başlar. Konuşmayan ve yazmayan kişinin aktif kelime serveti gelişmez. Eğitim sistemimizin beslemeye devam ettiği önemli sorunlardan biri de budur. Bu sistem, konuşmayan, yazmayan, düşünce üretmeyen; tepkisini susarak gösteren, davranışlarının karşısındaki insan tarafından anlaşılmasını bekleyen; beklediğini bulamayınca küsen, suskun ve bezgin insanlar yetiştirmektedir. İnsanımızın pasif kelime serveti ile aktif kelime serveti arasındaki büyük uçurum, böyle bir sistemin doğurduğu bir sonuçtur.

“Amerika Birleşik Devletlerinde Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre insanlar, okuduklarının % 10'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, sadece işittiklerinin % 20'sini, görüp işittikten sonra söylediklerinin % 80'ini, gördüklerinin % 30'unu, yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır.” (Demirel, 1995, 79). Konuşma becerisi de bütün beceriler gibi uygulama yoluyla kazanılabilen bir beceridir. Öğrencinin bir kelimeyi doğru ve kalıcı olarak öğrenebilmesi için onu kendi cümlelerinde birkaç kez kullanıp etkisini dinleyen üzerinde görmesi (tecrübe etmesi) gerekir. Dinleyicinin tepkisi, konuşan için iyi değerlendirilmesi gereken bir dönüttür.

2. Yazma Becerisi / Yazma Etkinliği

Öğrencinin aktif kelime servetini artırıcı etkinliklerden biri de onun yazmasını; dili yazarak kullanmasını sağlamaktır. “Yazma, duygu, düşünce, görüş ve hayallerin düzenli biçimde açık canlı ve çarpıcı bir anlatımla ortaya konmasıdır.” (Kavcar, 2002, 12).

Gerek ilköğretimde gerekse orta öğretimde çocuklarımızın yazma becerisi geliştirilemiyor. Bunu Eğitim Fakültesinin birinci sınıfında “yazılı anlatım” dersinde yazdırdığım kompozisyonlarda daha açık görebiliyorum. Öğrencinin sınavdan sınava eline kalem aldığı ve ödev verildikçe yazdığı, bu yazılardan hemen anlaşılıyor. Çünkü bu yazılar düzelmemiş; çizgiler olgunlaşmamış, parmaklar yatkinlik kazanmamış. Bu yazıların önemli bir kısmı henüz ilköğretimi yeni bitirmiş bir öğrencinin yazısını anımsatıyor.

Bazı öğrencilerin sınav kağıtlarına baktığımızda öğrenim hayatı boyunca yazdığı bütün yazıların 50-60 sayfadan fazla olmadığını rahatlıkla anlayabiliriz. Öte yandan yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili yanlışlıklar saymakla bitmez. Yahya Kemal Beyatlı

“Zihnimiz düzeldiği zaman imlamız da düzelir.” derken, dilimizi doğru kullanmayı öğrendiğimiz zaman bu sorunu da çözebileceğimize dikkat çekmiş olmalı (Yahya Kemal, 1984, 90).

1929 programında yazma becerisini geliştirmeye yönelik çok mantıklı ve son derece işlevsel etkinlikler önerilmiştir. Bu programda tahrir (yazma) derslerinin amaçları şu şekilde belirtilmektedir:

- “1. Talebede müşahede ve bilgilerini tertib ve ifade kabiliyetini artırmak
2. Manasını kavrayarak kullandığı kelimelerin adedini artırmak
3. Gramer ve sentaks kaidelerine muvafık olarak yazıya alıştırmak” (1929 Programı, 14).

Yazma etkinliği aynı zamanda aktif kelime servetini artırıcı bir tedbir olarak düşünülmüştür. 7. sınıf öğrencilerine yönelik yazma etkinliklerinden biri de şöyle ifade edilmektedir: “ Muhtelif kitaplarda talebenin tesadüf edeceği muhtelif şahsiyetler arasında mektuplar” (1929 Programı, 17). Bu ifadeyle öğretmenden öğrencilerine bir roman kahramanının ağzından başka bir roman kahramanına mektup yazdırması istenmektedir.

Yazma, kişiye, bütün bildiklerini özgür bir düşünce ortamında tekrar etme ve unuttuklarını hatırlama olanağı sağlayan bir etkinliktir. Kelime kazanma ve kazanılmış kelimeyi aktif hâle getirme konusunda en etkin çalışma biçimi yazmaktır.

Mektup yazdırma ise öğrenciye yazma becerisi kazandırma ve bu beceriyi geliştirme konusunda son derece verimli bir uygulamadır. Bu nedenle 4. ve 5. sınıfları okutan öğretmenlerimizden haftada bir saati mektup yazma dersi olarak değerlendirmelerini istemenin mantıklı olacağını düşünüyorum. Bunun için farklı okullardan sınıfları birbirleriyle eşleştirerek çocukların birbirleriyle mektuplaşmalarını sağlayabiliriz. Çocukların yakınlarına da mektup yazmasını sağlayarak aileyi eğitim ortamına çekebiliriz.

Mektup yazmak, öğrencinin kişisel kelime servetini artırmaktan başka ona güzel davranışlar da kazandıran bir etkinlik olacaktır:

Öğrenci, güzel ifadelerle karşıdakinin beğenisini kazanmak ister; bu nedenle cümlelerini düşünerek kurar ve düzgün cümle kurmayı öğrenir.

Duygu ve düşüncelerini güzel anlatma gereği duyar ve bunun için yeni kelimeler, yeni deyimler, yeni sözler, yeni mısralar, yeni şiirler öğrenme ihtiyacı hisseder. Böylece kişisel kelime servetini zenginleştirir.

Estetiğe önem verir, yazısı güzelleşir, kâğıdı daha düzenli kullanmayı öğrenir, bu yolla eşyayı temiz, dikkatli ve amaca uygun kullanma alışkanlığı kazanır.

Güzel sözün insan üzerindeki etkisini yakından görür ve insana (arkadaşa, büyüğe, küçüğe, öğretmene...) hitap etmeyi öğrenir. Zarafeti ve kibarlığı öğrenir.

Bildiği ancak kullanmadığı kelimeleri sırası geldikçe yazılarında kullanıp onları aktif hâle getirir. Böylece sahip olduğu pasif kelime serveti ile aktif kelime serveti arasındaki sayısal farkı en aza indirir.

Batı ülkelerinde öğrenciler mektup yazmaya teşvik edilmektedir. Öğrenci iki sokak ötede oturan arkadaşına mektup yazar. Bir başka öğrenci iki apartman ileride oturan teyzesine / kuzenine mektup yazar. Bir başka öğrenci, akşam eve gelecek olsa bile, annesine / babasına mektup yazıp mektubu onun işyerine postalar. Hem okul müdürlükleri, hem posta idaresi hem de (bazı yerlerde) belediye çok mektup gönderen çocuklara armağanlar vermektedir. Bu uygulama, bir eğitim politikası olarak değerlendirilmekte ve bütün kamu kurum ve kuruluşları bu politika gereği eğitime bir şekilde katkıda bulunmaktadır.

Bu ülkelerde (Almanya, Hollanda, İsviçre) eğitim gören insanların yazıları çok güzeldir. Hepsi el yazısıyla yazar. İsterlerse sayfalarca uzunlukta mektup yazabilirler. Pek çoğunun okuma alışkanlığı yanında yazma alışkanlığı da vardır: Günlük tutarlar, mektup yazarlar, mahallî gazetelere yazı verirler, amatör olarak öykü, deneme, şiir yazarlar. Bu alışkanlıklar bu insanlara ilköğretim süreci içerisinde kazandırılmaktadır.

Bizim okullarımızda böyle bir eğitim yapılmadığı gibi, maalesef öngörölmüş değildir.

Geleneğe yaslanan eğitim politikaları her ülkede daima başarılı olmuş, geleneğin gücünü (rüzgârını) arkasına almayan eğitim politikalarına vatandaş daima muhalefet etmiştir. Mektup yazmak; üslûbuyla, edebiyatla, kalıplaşmış sözleri, manileri, başlangıcı ve bitişiyile toplumumuzun güzel bir geleneği idi. Eğitimde bu gelenekten faydalanmalıyız. Bunun Türkçe eğitimi / öğretimi açısından çok isabetli bir karar olacağını vurgulamak istiyorum.

3. Okuma Becerisi / Okuma Etkinliği

Reşat Nuri Güntekin'e atfedilen okuma ile ilgili güzel bir söz vardır: "Niye kitap okumuyor demek, niye piyano çalmıyorlar demek gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan daha kolay değildir." (Uçan, 2005, 39).

Okuma, eğitimcilerin de üzerinde çok düşündükleri bir konu olmuştur. Eğitimcilerin çoğu (Özcan, 1988; Schunk, 1987; Eskey, 1985) okumanın eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceri olduğu konusunda birleşmektedirler.

"Okuma , bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir." (Demirel, 2002, 77). "Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması" (H. Sipay, 1999, 10). "Yazılı kaynaklardan anlam kurma/çıkarma." (Anderson, 1985). Görüldüğü gibi okuma, çok yönlü düşünülmesi ve değerlendirilmesi gereken bir etkinliktir. Okuma becerisinden okuma alışkanlığına geçişin, piyano çalmayı öğretmek gibi özel bir eğitim gerektirdiği görüşü herkesçe kabul edilmektedir. Okuma alışkanlığı kazanmış bir kişi günün belli saatinde veya saatlerinde bir süre okumayı doğal bir ihtiyaç olarak görür.

Okuma beceri ve alışkanlığını yetkinlik - bilinç - istek bağlamında ele almalıyız. Bu üç olgunun birlikte gelişmesinden sonra alışkanlık kazanılabilir. Öğretmenler, öğrencilerinde bu gelişmelerin başlaması için uygun ortamlar hazırlamalı, öğrenci davranışlarında gördüğü farklılıkları değerlendirip ne yapacaklarına karar vermelidirler. Bu konuda her öğrenci için geçerli olabilecek standart bir yöntem yoktur. Öğrencinin kişilik özelliklerine, öğretmeniyle olan diyaloguna, kişisel eğilimlerine, ait olduğu çevreye, ailenin ekonomik durumuna, ileride yapmak istediği işe ve gelecekte beklenenlere göre bir okuma programı ve bunlara uygun bir yöntem belirlenebilir. Öğrenci ile sürekli ilgilenip gelişmeler takip edilebilir. Bunu yapan öğretmenlerimizin var olduğunu biliyorum. Bu öğretmenlerin çevrelerinde daima bir öğrenci grubu bulunduğunu, bu öğrencilerle zevkli ve verimli sohbetler yaptıklarını görüyorum. Bu öğretmenlerimizin çok değerli bir iş yaptığını herkesin kabul etmesi gerekir. Çünkü okuma, çağdaş insanın doğal ihtiyacı olmaktan başka kişisel kelime servetini artırmaya yönelik önemli bir etkinliktir.

Reşat Nuri Güntekin, Ali Canip Yöntem, İhsan Sungu ve Hasan Ali Yücel, okuma ve yazma etkinliğinin dil bilinci, dil gelişimi ve kişisel kelime serveti üzerindeki etkilerini en iyi anlayan aydınlarımız arasında sayılmalıdır. Bu komisyon, o günden bu güne bütün Türkçe ve edebiyat programlarının "ilham kaynağı" olan 1929 Türkçe Müfredat Programını yapmışlardır. Bu programda Türkçe derslerinin nasıl işlenmesi gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Programda, 6. sınıfta haftada 7 saat olan Türkçe dersinin 3 saati okumaya ayrılmıştır. Ve "kıraat" (okuma) dersi, lise son sınıfa kadar her yılın programına konmuştur. Programda yer alan "ders tevzi cetveli"ni aynen alıyorum:

Birinci Devre

	Kıraat	Gramer	Tahrir	Edebiyat	Tar.	Edebi	Tetkikler	Yekün
Sınıf I	3	2	2	-	-	-	-	7
Sınıf II	2	2	1	-	-	-	-	5
Sınıf III	3	-	1	-	-	-	-	4

İkinci Devre

Sınıf I	2	-	1	-	-	-	-	3
Sınıf I	1	-	1	1	-	-	-	3
Sınıf III (fen)	1	-	1	1	-	-	-	3
Sınıf III (ed.)	1	-	1	1	2	-	-	5

(Kaynak: T.C. Maarif Vekaleti , Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı, Ankara Yeni Gün Matbaası, 1929, 7).

Birinci ve ikinci sınıflarda haftalık iki saat dil bilgisi konmuş kalan saatler okuma (kıraat) ve yazma (tahrir)ya ayrılmıştır. Ve dilbilgisi öğretimi gündemden kaldırılmıştır. Üçüncü sınıfta haftada dört saat olan Türkçe dersinin üç saati okumaya ayrılmıştır.

Bu programın Türk toplumuna kültürlü ve bilinçli bir nesil kazandırdığını, Cumhuriyeti ve inkılâpları önce bu neslin anladığını vurgulamak istiyorum.

Son zamanlarda bazı okullar, her günün 10-15 dakikasını okuma saati olarak kullanmaya başladılar. Okul müdürlüklerinin bu lokal uygulamaları, büyük bir yenilik olarak gazete ve televizyonlarda haber konusu olmakta, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul müdürleri bu “radikal” kararlarından dolayı kutlanmaktadırlar¹¹.

Okuma alışkanlığı konusunda yapılan bir yüksek lisans tezinden çıkan ilginç sonuçları sizinle paylaşmak istiyorum:

Bu çalışma için alt, orta ve üst sosyo-ekonomik konumdaki eğitim bölgelerinden ikişer ilköğretim okulu tespit edilmiş, okul idarelerinin de görüşleri alınarak bu okullardan kırkar öğrenci olmak üzere her sosyo-ekonomik kesimden 80 öğrenci seçilmiştir. Toplam 240 öğrenci üzerinde kapsamlı bir anket çalışması yapılmıştır. Bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre, 8. sınıf öğrencilerinin son bir yılda okudukları kitap sayıları şöyledir:

21 kitaptan fazla okuyanlar

Alt S.E.G. Orta S.E.G. Üst S.E.G.12

2 8 21

20 kitaptan az okuyanlar

Alt S.E.G. Orta S.E.G. Üst S.E.G.

24 32 41

5 kitaptan az okuyanlar

Alt S.E.G. Orta S.E.G. Üst S.E.G.

53

38

18

hiç okumayanlar

Alt S.E.G. Orta S.E.G. Üst S.E.G.

1

2

-

(Çetinkaya, 2004, 43).

240 öğrenciden sadece 31'i son bir yılda 21 kitaptan fazla okuduğunu belirtmiştir. Bu 240 öğrenciden 109'u son bir yılda 1- 4 kitap okuduğunu belirtmiştir.

Bakanlığın başlatmış olduğu "100 kitap projesi"nin bu bağlamda önemli bir boşluğu dolduracağına inanıyorum.

4. Ders Kitaplarının Etkili Kullanımı

Alışkanlık hâline gelen düzenli okumaların dışında öğrencinin okumak zorunda olduğu kitaplar, Talim Terbiye Kurulu'nun kabul ettiği ders kitaplarıdır. Bu kitapların hazırlanışında, bilhassa Türkçe ve edebiyat kitaplarına alınacak metinler seçilirken, metinlerin hem öğrenci düzeyine uygun olmasını hem de içerdiği farklı kavram sayısı bakımından zengin olmasını ön planda tutmak durumundayız. Öğrencinin kişisel kelime servetini, hedeflenen düzeye çıkarmak için bu metinleri önemli bir materyal olarak görmeliyiz. Bu metinler, konunun uzmanlarından oluşacak komisyonlara seçtirilmelidir. Gerekliyse amaçlarımıza uygun metinler yazdırılmalıdır. Kimi öğrencilerin hayatı boyunca bu kitaplardan başka kitap okumadığı unutulmamalıdır.

Ders kitapları, öğrencinin kelime servetini besleyen önemli kaynaklardan biridir. Bu kitaplar aracılığı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen kelimeler, eğitim düzeyine göre önceden belirlenmiş ve kademeli olarak metinlere yerleştirilmiş olması gerekir¹³. Oysa bu kitaplarda bulunması gereken kelime/kavram sayısının alt ve üst sınırları, ne ders kitapları yönetmeliğinde ne müfredat programlarında ne de program kılavuzlarında belirtilmemiştir. Eğitim kurumlarımızda okutulmakta olan ders kitapları, bu açıdan batı ülkelerindekilerle karşılaştırılınca ne kadar yetersiz kaldığı açıkça görülmektedir :“ABD’de birinci sınıf ders kitaplarında toplam 12 bin kelime kullanılmıştır. Fransa’da toplam 9 bin, İtalya’da 12 bin, Türkiye’de 6 bindir.” (Güçlü, Milliyet, 28 Aralık 1998).

Görüldüğü gibi öğrencinin kişisel kelime servetinin artırılmasında ders kitaplarının önemli bir katkısı yoktur. “Ders kitaplarında Türk dilinin zengin anlatım olanaklarını yansıtan metinlere yeterince yer verilmemesi” (Sever, 1997, 27) olumsuzluğu besleyen sebeplerden biridir.

MEB'in bir komisyona hazırlanmış olduğu Türkçe ders kitaplarında öğrenciye kaç kavramın sunulduğunu tespit etmek amacıyla yüksek lisans düzeyinde bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 36 metnin içerdiği kelimeler üzerinde tek tek çalışılmış, kitapta sunulan toplam kavram ve kelime sayıları tespit edilmiştir. Buna göre;

Çeşit Kavram Sayısı :	2534
Yinelenen Kavram sayısı :	4674
Toplam Kelime Sayısı :	7911
Toplam Kavram Sayısı :	7208

Bu verilere göre ilköğretim 6. sınıftaki öğrenciye Türkçe derslerinde 2534 yeni kavram sunulmuştur. Bu sayıdan özel isimler düşülünce bir kitabın tamamında öğrenciye sunulan yeni kavram sayısının 2420 olduğu görülmektedir (Özer, 2005, 288).

Bilindiği gibi ders kitaplarının formatları ve kaç sayfa aralığında olması gerektiği (forma sayısı) yönetmelikle belirlenmiştir (Resmî Gazete, 19108 / Tebliğler Dergisi, 19108).

Belirtilen forma sayısını aşan kitaplar ön incelemede geri çevrilmektedir. Sayfa sayıları belirlenirken kitabın kaç yeni kelime içermesi gerektiğine dair hiçbir ifade, tavsiye veya talimat düşünülmemiştir.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarına konulan örnek metinler arasında çok sayıda şiir bulunduğunu görmekteyiz. Oysa şiir, çocuğun kelime servetini artırma konusunda nesir kadar etkili bir materyal değildir. Ama bir konu metni olarak kitapta diğer metinler kadar yer işgal etmesine izin verilmektedir. Böylece ders kitaplarında öğrenciye sunulan kelime/kavram sayıları düşmektedir. Bu nedenle şiirler, ders kitaplarına, daha çok, serbest okuma metni olarak alınmalı ve bu sayfalar belirlenen forma sayısının dışında tutulmalıdır. Bu konular ayrıntı değil, öncelikle yapılması gereken iş olarak görülmelidir.

Talim Terbiye Kurulundaki kitap inceleme komisyonlarının “kişisel kelime serveti”, “kelime servetini artırmanın önemi”, “kişisel kelime servetini artırıcı tedbirler ve uygulamalar” gibi konularda özellikle ve öncelikle bilgilendirilmeleri gerekiyor.

5. Aile Bireyleri ve Öğretmen

Kelime servetinin artmasında veya artmamasında zihinsel gelişim ve çevre en önemli iki etken olarak kabul edilmektedir. Çocuğun öğrendiği ilk kelimeler, en yakın çevresi (aile ortamı)nde konuşulan kelimelerdir. Çocuğun kişisel kelime servetinin temelini bu ortamda

işittiği kelimeler oluşturmaktadır. Şu hâlde aile bireyleri, özellikle de anne, kullandığı her kelimeyi bilinçli olarak seçmelidir.

“Anlama ve anlatma becerileri çocuğun okul öncesi çevresinde başlamakla beraber, sağlıklı bir şekilde gelişimi okullarda devam etmektedir. Okullarda bu becerilerin geliştirilmesi için de nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır.” (Özbay, 2004, 2806 - 2810). Okul, çocuk için ikinci bir aile ortamıdır. Çocuk okula başladığı zaman onun kelime servetini besleyen kaynaklar, aile ortamından okula ve sokağa doğru genişlemiş olur. Bu ortamda ana babanın yerini öğretmen, diğer aile bireylerinin yerini arkadaşları doldurur. Bu kaynaklar hangi kelimeleri kullanıyorsa çocuk bu defa onları öğrenir. “Konuşma yeteneği doğuştan getirilen bir potansiyel olmakla birlikte; konuşma, eğitimle kazandırılabilir bir beceridir. Bu nedenle başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenlerimize önemli görevler düşmektedir. Çünkü çocuğun ana babasından sonra en çok model aldığı şahsiyet öğretmendir.” (Temizyürek, 2004, 2770). Bu bakımdan öğretmenler, bilinçli olarak çocuğa öğretmeyi planladığı her yeni kelimeyi önce kendisi en güzel biçimde kullanmalı ve güzel Türkçesiyle öğrencisine model olmalıdır.

İlköğretimin birinci basamağındaki çocuğun karşılaştığı ilk ve ciddi sorun sosyalleşme ve buna bağlı olarak iletişim sorunudur. Kendini ifade etme ve özgüven kazanma konusunda en yakın yardımcısı yine öğretmendir.

Bu bakımdan öğretmen, öğrencisinin dil gelişimini de takip ederek gerekli tedbirleri almalıdır.

6. Sözlük Kullanma Alışkanlığı

Kelime servetini artırıcı etkinliklerden biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır. Millet olarak eğitim ortamlarının dışında sözlük kullanma, cebimizde küçük bir sözlük taşıma gibi bir alışkanlığımız yoktur. Çoğumuzun evinde sözlük mevcut değildir. Okullarımızda da öğrencinin sözlük kullanmasına gerek kalmamaktadır. Çünkü ders kitaplarında metinlerin altında ve kitabın sözlük bölümünde metinde geçen kelimelerin anlamları verilmektedir. Bu nedenle öğrenci sözlüğe bakma ihtiyacı duymamaktadır. Bu durumda öğrenci, sözlük kullanma alışkanlığı kazanmak bir yana, sözlüğe bakmayı bile öğrenememektedir.

Bir şeyi kullanmak için ona ihtiyaç duymak gerekir. Ders kitaplarında, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını orada vermek yerine kelimenin karşısı boş bırakılıp öğrencinin kendi sözlüğünden kelimenin anlamını bulup boş bırakılan yerlere yazması sağlanabilir.

İlk ve orta öğretimde ders yılı başında kitaplar alınırken öğrenciye bir de okul sözlüğü alınmaktadır. Daha çok özel yayın evleri tarafından hazırlattırılan bu sözlükler yapılırken hangi ölçütlerin esas alındığını “atılan” ve “tutulan” kelimelerin neye göre seçildiğini anlamak, doğrusu, mümkün olmamaktadır. Gerek bu sözlüklerin gerekse bakanlıkça hazırlanması düşünülen “Temel Eğitim Sözlüğü”nün konunun uzmanları tarafından hazırlanması gerektiğini, özellikle ve öncelikle vurgulamak istiyorum.

7. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

“Türkçe dersleri bir ilim olarak değil, bir sanat olarak tedris edilmeli ve nazarî olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır.” (1929 Programı, s.12). Bu düşünce ilk kez 1929 programında yer almış ve benzer cümlelerle sonraki programlara da konulmuştur. Fakat uygulamada hiçbir zaman ilk heyecanına ulaşılammıştır.

Türkçe öğretiminde başvurulan yöntem ve teknikler, küçük farklılıklarla pek çok kaynaktan gösterilmektedir. Anlatma-açıklama metodu, soru-cevap metodu, tekrar metodu, oyunlaştırma ve gösteri metodu, gözlem ve inceleme metodu, tümevarım-tümdengelim metodu, analiz metodu, sentez metodu, küme çalışması (Karakuş, 2000, 181-185); anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi; teknik olarak gösteri, soru- cevap, rol yapma, drama, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, inşaat, tartışma soruları (Demirel, 2002, 33-46) gibi . Bunlardan başka sadece öğrencinin bireysel kelime servetini artırmak için geliştirilip önerilen metotlar da vardır: okuma metodu, dinleme metodu, gözlem metodu, bulmaca metodu, otuz kelime üzerine on artı metodu, resim ve şema çizerek kelime kazanma metodu, kelime defteri, konuşma ve yazma metodu...gibi (Karakuş, 2000, 29). Çeşitli isimlerle sıralanan bu etkinliklerin hepsi de çocuğa yeni kelimeler öğretme konusunda az veya çok etkili olacaktır. “Türkçe dersi, çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur.” (Kavcar vd., 1987, 14).

“...anadili ile ilgili becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci düzenine en uygun yöntem ve tekniğin seçilmesi de çok önemlidir.” (Cemiloğlu, 1998, 81). Örneğin anlatma yöntemi, öğrencinin iyi dinlemesi kaydıyla, pasif kelime servetini artırıcı bir yöntem olabilir. Ancak öğrencinin aktif kelime servetini artırıcı bir yöntem değildir. Aktif kelime servetini artırıcı bir yöntem olarak soru-cevap metodu tercih edilebilir; çünkü bu yöntem öğrencinin konuşturulması esasına dayanmaktadır.

Öğrencinin kelime servetini artırmaya yönelik etkinliğin öğrenciye kelime kazandırma ve kazandığı kelimeyi kullanmasını sağlama amaçlarına yönelik olarak ayrı ayrı uygulanması gerekir. Öğrenci bir kelimeyi kendi cümlesi içinde kullanıp onun dinleyici üzerindeki etkisini görmeden, hissetmeden o kelimeyi öğrenemez.

“Okuduğumuzu anladık mı?”, “metni kavratıcı sorular” gibi başlıklarla verilen bölümlerde önerilen çalışmaları yaptırmak da öğrencinin aktif kelime servetini artırıcı bir çalışma olabilir. Bu soruların cevabını öğrenciye söyletmek, onun konuşma becerisini geliştirici bir etkinliktir.

Öte yandan televizyon, radyo,teyp, video, projeksiyon, tepegöz gibi teknoloji ürünlerinden diğer derslerde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de yararlanabiliriz. (Demirel, 2002, 55-56).

Eğer, öğretilecek kavram somutsa sınıfa getirilmeli, soyut ise duruma uygun bir metotla öğretilmelidir. Öğretmenler, bu çalışmaları derse hazırlık olarak değerlendirmelidirler.

Sonuç

Eğitim ğretimin çeşitli kademelerindeki ocuk ve gençlerimizin sahip olması gereken kişitel kelime serveti konusunda millî hedeflerimizin olmaması önemli bir eksiklikler. Araştırmalar, kişitel kelime serveti konusunda gelişmekte olan ülkelerin bile çok gerisinde kaldığımızı gösteriyor. Bu gerçeği biliyor olmak ve bundan rahatsızlık duymak sorunu zmk için yeterli bir tepki değildir. En kısa zamanda, çocuklarımızın ve gençlerimizin içinde buldukları yaş grubu, eğitim düzeyi, sosyo-kültürel ortam ve çağın gerekleri dikkate alınarak her grup için ayrı "temel söz varlığı" tespit edilmeli, bu hedefler açık ve net olarak programlara konulmalıdır. Ders kitapları ve sözlükler, kelime ve kavram sayıları bakımından programdaki hedeflerle uyumlu olmalıdır.

Toplumlar, millî kültürlerini ve sosyal zenginliklerini konuşa konuşa ve yapa yapa geliştirirler. Bir ulusu oluşturan bireyler tıpkı arılar gibi ortak kültüre renk ve koku taşırlar. Asırlarca devam eden bu sosyal yaşantının sonunda millî birikim oluşur.

Türk ulusunun gücü gelişmiş bir uygarlık dili olan Türkçede saklıdır. Türkçe üç bin yıllık bir birikimin hem meyvesi hem kalesidir. Bu dilin kelimelerini bilmeden, kavramları karşılama mantığını sezmeden bu kalenin kapılarını aamayız.

Emperyalist emellerin esiri olmamak, çağın gerisinde kalmamak ve gelişen toplumlarla rekabet edebilmek için bu gücü yeniden keşfetmek ve ona sarılmak zorundayız.

Kaynakça

AKSAN, Doğan ,(1998). **Her Yönüyle Dil / Ana izgileriyle Dilbilim**,TDK Yay., Ankara.

BAşTüRK, Mehmet (2004). **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

BAYKOÇ, Necati - ARI, Meziyet (1989). "*12-30 Aylık Türk ocuklarında Dilin Kazanılması*", ocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, Ankara.

BİLGEN, Nihat (1988). **Kelime Hazinesi Konusunda Bir Araştırma**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (Yayınlanmamış Araştırma Raporu), Ankara.

CALP, Mehrali (2005). **zel ğretim Alanı Olarak Türkçe ğretimi**, Eğitim Kitabevi, Konya.

CEMİLOĞLU, Mustafa, (1998). **İlköğretim Okullarında Türkçe ğretimi**, Bursa Uludağ ni. Basım Evi, Bursa.

CÜCELOĞLU, Doğan (1991). **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitap Evi, İstanbul.

- ÇETİNKAYA, Songül (2004). **Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman :Celal DEMİR), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- ÇİFÇİ, Musa (1991). **Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi , Danışman: Sadık TURAL) Gazi Üni. Sos. Bil. Enst. Ankara.
- COŞKUN, Eyyup(2005). "*İlköğretimDördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*", **Kuram ve Uygulamada EğitimBilimleri Dergisi**, Kasım 2005, C.5, s. 2.
- DEMİREL, Özcan (2002). **Türkçe Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Gül Yayınları, Ankara.
- GÜÇLÜ, Abbas (28.11.1998). "*Türkçe Nasıl Zenginleşir?*" Milliyet.
- GÜÇLÜ, Abbas (29.04.2005) "*İlle de Türkçe Eğitim*" Milliyet.
- GÜLERYÜZ, Hasan (2003). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- HARIT, Ömer (1971). **Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması**, MEB Planlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı Yayını, Ankara.
- KAPLAN, Mehmet (1985). **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- KARAKUŞ, İdris. (2000). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Sistem Ofset Yayınları, Ankara.
- KAVCAR, Cahit-OĞUZKAN, Ferhan (1987). **Türkçe Öğretimi**, Anadolu Üni. Yay., Eskişehir.
- KAVCAR, Cahit- OĞUZKAN, Ferhan – SEVER, Sedat (1997). **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınları, Ankara.
- KAYA, Zeki - DEMİREL, Özcan (2000). "*İlköğretim Basamağındaki Türkçe Programlarının Medya Materyal Gereksinimi*", VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 1-3 Eylül 1999, Trabzon.
- KORKMAZ, Zeynep (1974). **Cumhuriyet Döneminde Türk Dili**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- MEB (1985). **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu**, MEB Yayınları, Ankara.

NALINCI, A. Nur (2000). **Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden yapılanma**, Ümit Yayınları, Ankara.

ÖZBAY, Murat (2004). “*Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler*”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, C. IV, Ankara.

ÖZDAŞ, Ali (1995). **İlkokullarda Uygulanmakta Olan Eğitim Programının İlkokul Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Danışman: Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üni. Sos. Bilimler Enst. 1995, Afyonkarahisar.

ÖZER, Muammer (2005). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Danışman: Celal DEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

PARS, Vedide Baha - PARS, Cahit (1954). **Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğrenimi**, Maarif Basım Evi, İstanbul.

PISA 2003, http://www.gouvernement.lu/dossiers/education_jeunesse/pisa/, 30.11.2005

Resmî Gazete, 15.05.1986 / 19108.

SEVER, Sedat (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ŞENBAY, Nüzhet (2000), **Söz ve Diksiyon Sanatı**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

T.C. Maarif Vekâleti (1929). **Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı**, Yeni Gün Matbaası, Ankara.

Tebliğler Dergisi, 02.06.1986 / 2211. (Ders Kitapları Yönetmeliği için)

Tebliğler Dergisi, 26.11.1981 / 2098. (Türkçe Ders Programı için)

TEKİN, Halil (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Ankara.

TEMİZYÜREK, Fahri (2004). “*Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi*”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, C. IV, Ankara.

TOSUNOĞLU, Mesiha, (2000). “*Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi*”, Millî Eğitim Dergisi, S.144.

Türkçe Sözlük (2005). TDK Yayını, Ankara.

UÇAN, Hilmi (2005). "*Edebiyat Eğitimi, Okuma Anlamlandırma ve Yazınsal Kuramlar*", Afyon Kocatepe Üniversitesi II. Türk Dili Etkinlikleri Konuşma Metinleri, Afyonkarahisar.

ÜNSAL, Hayriye (2005). **İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi / Afyonkarahisar Örneği**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Danışman: Musa ÇİFÇİ, Afyon Kocatepe Üni. Sosyal Bil. Enst. 2005, Afyonkarahisar.

BEYATLI, Yahya Kemal (1984). **Edebiyata Dâir**, Yahya Kemal Enstitüsü Yayınları, İstanbul.

YAMAN, Ertuğrul (2004). **Konuşma Sanatı**, Gazi Kitap Evi, Ankara.

YAPICI, Şenay - YAPICI, Mehmet (2005). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

**PERSONAL VOCABULARY SKILLS AND TURKISH
LANGUAGE / LITERATURE EDUCATION**

CelaIDEMİR*

Abstract

One of the basic problem in Turkish society emerges from educational system is the 'one way-distorted communication.'

To have a proper communication , the parts should be in a equal vocabulary level has not been scientifically discussed in Turkey yet.

In the curriculum the number of word concept according to educational level is not determined. Because there is no clear objectives in educational programmes, the teaching staff does not make any effort in this way.

Some surveys illustrate that, with regard to the developed countries Turkish students' vocabulary level is highly low. In this respect it is obvious that there are basic problems in Turkish language education at the schools.

In order to compensate this deficiency , firstly the objectives related to personal vocabulary should be determined. In the direction of the objectives some realistic projects should be introduced and the projects should be carried out by both universities and Ministry of National Education

In this paper , the studies related to student's personal vocabulary are evaluated and some recommendations are presented by relating the educational programmes .

Key Words: Vocabulary , personal vocabulary, Turkish Language education

* Yard. Doç. Dr.; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Böl.

- 1 Tetiklemek kelimesini deprem uzmanlarından öğrendim. Kelimeyi “kişide yeni bir düşünce uyandırma, bir düşünceyi harekete geçirme; kişiyi düşünceye sevk etme” anlamında kullanıyorum. Tetiklemek kelimesinin bu kavrama iyi bir karşılık olduğunu düşünmekteyim. Deprem uzmanı bilim adamlarımıza teşekkür borçluyuz.
- 2 “Temel söz varlığı sorunu günümüz dilbiliminde özel bir yer ve önem kazanmıştır. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde öğretilecek dilin en sık geçen en gerekli sözcüklerin saptanması, bu öğretimde alınacak sonucun başarılı olup olmasında rol oynamakta öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin değişik yaş kümeleri için yapılacak anadili ve yabancı dil öğretiminde okunan kitapları ve sözlüklerdi hangi ögelere öncelikle ve hangi sıraya göre yer verileceği bu çalışmalarla saptanıyor.” (Aksan, 1998, 17).
- 3 “Kelime serveti”; kaynaklarda, “kelime dağarcığı”, “sözcük dağarcığı”, “kelime haznesi” gibi farklı terimlerle karşılanmaktadır. Kişisel kelime serveti ise bilinen kelimelerin yazılı ve sözlü ifadelerde kullanılıp kullanılmamasına göre “aktif/pasif kelime serveti” veya “etkin/edilgin sözcük dağarcığı” biçiminde ikiye ayrılarak incelenmektedir (Tosunoğlu, 2000, 144; Gülerüz, 2003, 13; Çifçi, 1991, 8).

- 4 Ders Kitapları Yönetmeliği için 29.05.1995/22297 tarih sayılı Resmî Gazete'ye bakılabilir.
- 5 1981 programı Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 06.07.1981 tarihinde 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır.
- 6 İlköğretim birinci kademe yeni Türkçe programı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren bütün ülkede uygulanmaya konulmuştur.
- 7 Fransa eğitim bakanlığının da aynı düşünceyle 3000 kelimelik temel Fransızca sözlük (le français fondamental) hazırlattığını, sözlüğün hazırlanmasındaki ölçütler bize fikir verebilir düşüncesiyle, burada belirtmeyi gerekli görüyorum.
- 8 Bu konuda Ömer Asım AKSOY'un yaptığı bir çalışma, ilk adım sayılabilir (Ömer Asım Aksoy, Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler, Gaziantep Halkevi Yayını, Gaziantep, 1936). M.Haluk AKINCI'nın yayınlanmamış yüksek lisans tezi konuyla ilgili ilk bilimsel çalışmalardan biridir (M.Haluk AKINCI, Temel Söz Varlığımız ve Örneklendirilmesi, Gazi Üni. Sos. Bil Enst. 1992).
- 9 Bu bilgiler, kapsamlı çalışmalar yapılmış da kesin sonuçlara ulaşılmış gibi ciddi kuruluşların yaptığı araştırmaların sonuçları ile kıyaslanarak verilmektedir:
- “Yapılan araştırmalara göre gelişmiş uygar bir toplum ölçüsü esas alındığında ilkokulu bitiren kız ya da erkek çocuğun 2000 sözcüğü kullanabilir duruma gelmesi gerekir. Oysa ülkemizde ulaşılan en iyi ortalama 500 sözcükle sınırlıdır. Sosyo-ekonomik bakımdan geri kalmış yörelerimizdeki ilkokul çağındaki çocukların kullanabildikleri sözcük sayısı 200'e kadar düşmektedir. Dünya ölçülerine göre ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş çocukların sözcük dağarcığı 4000 sözcük iken ülkemizde ortaokul öğrencilerinin ulaşabildiği ortalama sözcük dağarcığı 2000'e kadar düşmektedir. Yine dünya ölçülerine göre lise öğrencilerinin duygu, düşünce ve tasarılarını anlatırken kullandıkları sözcük sayısı 5000'e kadar çıkmaktadır. Ülkemizde ise lise öğrencileri bu rakamın ancak yarısına kadar çıkabilmektedirler.” (Göktürk'ten aktaran: Sever, 1997, 26) Bu bilgiler, üzerinde durduğumuz konu ile ilgili yazıların hemen hepsinde yer almaktadır. Bu verilere nasıl ulaşıldığı, yani ülkemizde ilkokul (ilköğretim birinci kademe), orta okul (ilköğretim ikinci kademe) mezunlarının ve lise öğrencilerinin aktif kelime servetinin nasıl tespit edildiği, araştırmayı hangi bölgede kimin, hangi yöntemle yaptığı belirtilmemektedir.
- 10 Çukurova Üniversitesince 283 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yapılan bir araştırma, erkek öğretmenlerin % 47'sinin; bayan öğretmenlerin ise % 23'ünün “yetiştirildiği okulda” dayak yediğini ortaya koymuştur (Türkiye, 27.11.2005).
- 11 Basında bu tür haberlere rastlıyoruz: Bursa'nın ilçelerinden birinde bir okul müdürünün öğle yemeğinden sonra 15 dakikayı mecburi kitap okuma saati olarak belirlemiş olduğu, bu uygulamayı hem velilerin hem de öğrencilerin memnuniyetle karşıladıkları bir televizyon kanalında, 2005 yılının, ocak veya şubat ayında “önemli bir haber” konusu olmuştu. Demek ki “doğru” çok uzağımızda değilmiş ve biz onu görünce tanıyoruz!

12 S.E.G. : Sosyo-Ekonomik Grup

13 Hollanda'da okuma yazmayı söken çocukların eline ders kitaplarının dışında bir kitap verilmektedir. Bu kitap çocuğa öğretilmek istenen somut kavramların çok kaliteli fotoğraflarından oluşmaktadır. O kadar kaliteli ki fotoğrafı çekilen kuşun gagasındaki küçük benekleri bile görebiliyorsunuz. Fotoğrafların altına varlığın adı hem büyük harflerle hem küçük harflerle yazılmış. Her sayfada yaklaşık 20 fotoğraf konularak yüz sayfalık kitapta çocuğun 2000 kavramı tanınması hedeflenmiştir.