

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMINA SÖZLÜ VE YAZILI KÜLTÜR TEMELLİ BİR ELEŞTİRİ

Bayram BAŞ

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sivas.

Özet

Bu çalışma 2006 yılında yürürlüğe konan ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın açıklamaları, temel yaklaşımı, genel amaçları ve öğrenme alanları (temel dil becerileri: dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerine yapılmış eleştirel bir incelemedir. Ele alınan bölümlerden seçilmiş örnekler; içerik, amaç, kullanılabilirlik ve dönüşüm yönleriyle ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Öğrenme alanlarının tümü hakkında yorum yapılması yanında asıl hedef noktası konuşma ve yazma becerilerine yönelik hazırlanmış kazanımlar olmuştur. Bu becerilere dair kazanımların programdaki konumu ve işleme mantığı belirlenirken, sözlü ve yazılı kültür etkileşimi de dikkate alınmış ve bu çerçevede oluşan çıkarımlar da karşılaştırılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan en önemli sonuç, amaç ve kazanımlar açısından dinlemenin okuma ile konuşmanın da yazma ile eş güdümlü tutulması ve işlenmesi yerine birbirlerinin teyit odağı olarak görülmeleridir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi programı, temel dil becerileri, sözlü kültür, yazılı kültür.

A REVIEW TO TURKISH PROGRAM IN PRIMARY EDUCATION AS PART OF ORAL AND WRITTEN CULTURE

Abstract

This study is a critical examining on the explanations, basic approach, general aims and teaching fields (basic language arts: listening, speaking, reading and writing) of Teaching Program of Turkish Course which came into effect in 2006 for secondary stage. The samples seen in the study has been broadly evaluated with its content, aim, usefulness and transformation. It has been not only commented on all of teaching fields but also given acquisitions prepared for speaking and writing skills. While the situation in the program and working style of the acquisitions on these skills have been determined, the interaction between oral and written culture has been considered and the acquisitions as part of these skills have been compared. The most significant result of the research is that basic language arts have seen as affirmation point of each other instead of that listening should be coordinated and worked up with reading and speaking with writing .

Keywords: Turkish course program, basic language arts, oral culture, written culture.

1. Giriş

İlköğretim ikinci kademe Türkçe Programı, 2006 yılından beri yürürlükte olmakla beraber kısa bir zaman öncesine kadar, çok küçük değişikliklerle ara ara yenilenmiştir. Cumhuriyetten bugüne sekizinci Türkçe programı olan bu çalışma, kendinden öncekilere oranla kapsamlı ve değişiklikler gösteren bir örnektir. Türk milli eğitiminin genel amaçları ile başlayan programın giriş bölümünde, programın temel yaklaşımı, yapısı, amaçları ve öğrenme alanları (temel dil becerileri) vb. hususlarda bilgiler verilmiştir.

Dil eğitimi sürecinin çok önemli bir aşaması olan program, sağlayacağı vizyonla da eğitim dünyamızın geleceğine ışık tutacaktır. Bu yönde, Türkçe dersi programının sahip olduğu özellikler ve Türkçenin öğretilip geliştirilmesindeki rolü değerlendirilmesi gereken önemli bir husustur. Bu çalışmadaki değerlendirmeler, Türkçe programının baştan sona kadar bir eleştirisi değildir. Kaldı ki böyle bir araştırmanın sınırları da çok geniş olacaktır.

Herhangi bir ders için hazırlanmış programın ölçütleri, yaklaşımı ve işleniş süreci, tüm programa yansdığı gibi belirli bölümler içinden de çıkarılabilir niteliktedir. Bu doğrultuda, Türkçe programının temel açıklamaları ve yaklaşımı ve yine bunun yanında genel amaçları ve öğrenme alanlarına yönelik kazanımları, dil eğitimi hususundaki ana hedeflerimizin göstergesidir. Bir programın içinde yer alan tek bir “kelime” dahi derinlemesine düşünülmelidir. Çünkü ele aldığımız husus dilimizin yani Türkçemizin öğretimidir.

Aşağıdaki bölümlerde yer yer tek bir önerme üzerine sayfalarca ve çeşitli örneklerle karşılaştırmalar yapılarak değerlendirilmelere gidilmiştir. Bundaki gaye, programı yerden yere vurmak değil, millet, ülke, vatandaş, eğitimci, ebeveyn ve öğrenci olarak bakış açımızı ortaya koyabilmektir. Bu bakış açısı; sahip olmamız ve bilinçli olarak idrak etmemiz gereken çok önemli bir edinimimizin aynası olacaktır. Bu edinim de, Türkçeyi neden, niçin ve nasıl öğrettiğimizdir.

Çalışmamızdaki değerlendirmeler üç başlık altında toplanmıştır: 1. Türkçe programındaki açıklamalar ve temel yaklaşım, 2. Türkçe dersinin genel amaçları, 3. Türkçe programında öğrenme alanlarına yönelik amaç ve kazanımlar. Programda da yer alan bu bölümlerin bazı kesitleri mercek altında alınmış ve yer yer sözlü ve yazılı kültür etkileşiminden de faydalanılarak değerlendirilmiştir. Sınırlılık açısından, okuma ve dinleme becerileri üzerine çeşitli ve kısa tespitlerimiz yanında asıl hedef noktamız konuşma ve yazma becerileri olmuştur. Böyle bir eğilim göstermedeki hedefimiz, yazılı kültür altında günbegün kaybolan sözlü kültürün ve bu iki kültür arasındaki etkileşimin, dil becerilerindeki karşılıkları olan konuşma ve yazmaya tesirlerini gözlemleyebilmektir.

1. Türkçe Programı: Açıklamalar ve Temel Yaklaşım

Türkçe dersi öğretim programının giriş bölümünde dil öğretiminin temel hedefi,

“öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.” şeklinde belirtilmiştir (2009:2). Bu hedefi kısaca değerlendirmeye çalışalım. “Dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümler”le kastedilen nedir, ne olmalıdır? Türkçe dersini ikinci kademe düzeyinde görevli öğretmene hitap eden programdaki bu ibareden ne anlaşılmalıdır? Açıkça söylemek gerekirse, bu söz yüzeysel olarak çok şey ifade etmemekle birlikte, derin anlamda çıkarımlar sağlayacak bir özellik taşımaktadır. Bağlam, dilin temel işleyişi açısından çok önemli bir kavramdır. Öncelikle, içeriği destekleyen ve ilişirme görevinde bir özelliğe sahiptir. İçerik, bir dildeki temel ses, şekil ve yapı bilgisinin anlamla örtüşmesinde etkilidir. Öğrencilerin kavraması istenen “görünüm”ler de bu bağlamın dil eğitimi sürecindeki her yönlü izdüşümleri olmalıdır. Ya da her Türkçe öğretmeni bu açıklamalardan kendine göre bir “şey” çıkarmalıdır. “Şey” kelimesi hem her şeydir hem de hiçbir şeydir. “Şey”i açıklamak için dahi iki tane daha “şey” gereklidir.

“Dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri” ibaresi ise üretici yönde olması sebebiyle konuşma ve yazma becerilerini ilgilendirir niteliktedir. İfade, hem sözlü hem de yazılı yönde etkin bir kavramdır. “Duygu” ve “hayal” kavramları –ki bir kavram olarak kabul etme noktasından bakarsak- düşüncenin oluşumunda, bireysel tutum ve edimlerin neticeleridir. Doğrusu, tüm bu açıklamalarımızı, Türkçe öğretmeni adaylarımızın da bizimle aynı yönde fark edeceklerini beklemek de güç görünmektedir. Çalışmamız gereği buradan asıl çıkaracağımız sonuç, konuşma ve yazma becerilerine yapılan tek yüklem, “iletici, aktarıcı ve araç” yönleridir. Bu becerilerle kendilerini ifade edebilmesi gereken ise öğrencilerdir. İnsan zaten neden konuşur ya da yazar? Görünen o ki Türkçe dersinin temel hedefinde dahi, konuşma ve yazmaya yüklenen ödev, alışılmış yönlerle gösterilmektedir. İyi de insan konuşma ve yazma becerilerini başka ne için kullansın? Hadi, başına –programın ileri aşamalarında yapıldığı gibi- birkaç sıfatta biz ekleyelim. Güzel, etkili, doğru, amaçlı, bağlayıcı, iletken, yalın, özlü, işlevsel, dönüşlü, paylaşımcı, empatik, sempatik konuşma ve yazma... Sözlünün somut, yazının soyut yönü ağırdır. Artık, yazının kaderinden midir, yoksa geleneksel tutumdan mı (ki eğitimsel ilerlememizde geleneksel yönümüz de hâlen tartışmalı), programımızın ana hedefi oldukça soyut görünmektedir. Dil bir kültür meselesidir. Konuşma ve yazma becerilerini geliştirme alanı da doğal olarak bir kültürlenme sürecidir. “Türkçeyi neden öğretiyoruz?” sorusunun temel cevabı göreceli olmaz kanaatindeyiz.

Programın temel yaklaşımı bölümünde ise şu açıklamalar yer almaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2009:3):

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Programın ilerleyen aşamalarında “temel beceriler” başlığı altında verilmiş dokuz unsurun (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) önüne ve arkasına farklı kelime grupları eklemek suretiyle oluşturulmuş iki paragraf yazı ile karşı karşıyayız. İdealize edilmiş, insan-ı kâminden, kemalat-ı insaniyyeye taşıyacak bir metin... Konuşma ve yazma becerilerine biçilen görev yine aynı: “duygu, düşünce ve hayalleri anlatmak”.

Pekiyi, bireyi sezebilme/hissedebilme, düşünebilme, hayal edebilme aşamalarına nasıl getirebiliriz? Bu aşamaların eşik noktasındaki değişkenlerden, sosyal yapı ve bireyin bu alandaki yetişme düzeyi, ana dili sürecinde konuşma ve dinleme becerilerinin geldiği seviye, hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmış mıdır? Eleştirelimiz programın yaklaşımına değil, bu yaklaşımın oluşturulma mantığına, kabul ve idrak eşiğindedir. Dil ile ilgili bir kabul, dil eğitimi sürecindeki olgunlaşmanın doğal neticesiyle gerçekleşir. Belirli kavramların, öne arkaya çekilip, “takla attırma” mantığı ile zihinlerde ideal bir şema oluşturma gayesi, reklam sektörünün temel çalışma disiplinlerini andırmaktadır. Acaba bu ifadeleri oluşturan zihniyet ve tutum, yazdıklarına gerçekten inanmakta mıdır? Vücudunu tanımadan, üzerindeki yapay giysi ile tanıştırılan ve sadece zihinde cansız bir resim teşkil eden belirsiz manzara içinde oluşturulmuş koşullanma psikolojisi. Bir komedyeni izlemek için salona giren grup, evvelden şartlanmış olarak oradadır. Hatta kişi dinlediği ve izlediği sanatçı esprisini yapmadan gülecektir. Programın ana yaklaşımı da, üzülererek ifade etmek gerekir ki, hem yürütücüsü öğretmenler hem de hedef kitlesi olan öğrenciler için sınırları belirsiz bir koşullanma şemasıdır. Bu koşullanma ister programın amaçladığı sürecin sonucu olsun, ister yürütücülerin kendilerini dâhil ettikleri zorunlu benimseme alanı olsun, acaba kaç tane Türkçe öğretmenimiz bu yaklaşımı biliyordur, ya da kaç tanesi buna inanıyorsa da neden inandığını hangi aralıklarla kendine hatırlatıyordu?

Türkçe programının temel yaklaşımı ise şöyle açıklanmıştır (2009:3):

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılması-

nın sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.

Türkçe dersinde amaçlanan düzeye ulaşabilmek için öğrenciden beklenen özellikler, çözüm üretici, etkili iletişim kuran, katılımcı ve inşa edici yönlerdir. Rehberlik hizmetinde bulunacak öğretmenin dikkat etmesi gereken de öğrencinin gelişim düzeyidir. “Öğrencinin gelişim düzeyi, rehberlik, katılım, motivasyon (istekli kılma)” programdaki yaklaşımın anahtar kelimeleridir. Etkili iletişim kurma ve katılımcı ifadeleri konuşma becerisine, inşa edicilik ise yazma becerine hitap eder niteliktedir. Çalışmamızın hedefi gereği, bu noktada “etkili iletişim kurma” üzerine kısaca durmak istiyoruz.

Etkili iletişim kavramı, iletişim kelimesine bir sıfat eklenmek suretiyle oluşturulmuş sanal ve doğrudan çeviri temelli bir yapıdır. Etkisiz iletişim olabilir mi? Eğer bir etkileşim ortamı yoksa bu zaten iletişim değildir. İletişimin daha etkili hâle getirilmesinden söz edilebilir. Ancak iletişimin önüne etkili ya da benzer sıfatlar getirmekle, iletişim süreci daha etkili duruma gelmez. İletişimin içeriği zaten etkileşimi içeren bir özelliğe sahiptir ve iletişim etkileşiminin birebir cereyan ettiği süreçtir. İletişim ortamı durağan değil hareketlidir. Bu sürecin daha amaçlı ve istedik yönlere sevk edilmesi de iletişim kavramını yeni yeni kelimelerle genişleterek olamaz.

Bu eleştirilerimize sözlü kültür açısından yaklaşmaya çalışalım. Sözlü kültürün temelindeki iletişim sanatı, hitabet sanatı ile eş değerdi. Sözü, en alışılmış ve kalıplaşmış ifadelerle, en sık tekrarlarla, ancak her seferinde farklı biçimde kullanan, hitabeti en iyi olardı. Hitabet, etkili iletişim sanatı değildir, yaratıcılıktan yoksun da değildir. Hitabette, “anlatının özgünlüğü, yeni öykü uydurmaya değil, anlatım süresince dinleyiciyle kurulan etkileşimin niteliğine bağlıdır.” (Goody, 1977:29-30’dan akt.: Ong, 3003:58). Etkileşim, iletişim sürecinin ta kendisidir ve en önemli özelliği zaten etki meydana getirmesi ve etkileşme sağlamasıdır. Bu etkileşme karşılıklıdır, iki ya da daha fazla kişinin meydana getirdiği fiziksel ve zihinsel bir bütünlüktür. İletişimde etkileşim yaratma, konuşma açısından vurgu ve tonlamaya dikkat etme, yazma açısından ise üslûp oluşturma olarak değerlendirilebilir. Bu durumun yazı kültüründeki karşılığı üslûp sahibi olabilmek (Baş, 2010), kendi kokusunu yazdıklarına sindirebilmektir. Programın birebir çeviri formülünü bu kavramlara da uygulayalım. Etkili vurgu, etkili tonlama hatta biraz daha ileri gidelim, etkili üslûp... Bütün bu açıklamalardan, iki teşhis çıkmaktadır. İlki, vücutsuz elbise modellemesi ve neticesinde oluşan şematik koşullanma durumu. İkincisi ise kavramları tanıma, alışma, sindirme ve tanımlama aşamalarından geçirmeden, birebir çevirme gayreti ve genişletme sevdasına düşme zihniyettir. “Etkili” sıfatının Türkçe programında yüz yirmi defa tekrarlandığını bilen kaç kişi vardır? Etkili araç, etkili biçim, etkili bir dinleme, etkili bir iletişim, etkili bir şekil, etkili cümleler, etkili dinleme, etkili kılmak, etkili konuşan, etkili kullanılma, etkili kullanım, etkili kullanma, etkili kullanmak, etkili olmak, etkili öğretme, etkili problem... Geriye kalan, katılımlı, katılımsız, katılımcı konuşma ve yazma ortamları da birebir çeviri zihniyetinin cabasıdır.

2. Türkçe Dersinin Genel Amaçları

Türkçe dersinin programda belirtilen on bir genel amacını ayrı ayrı değerlendirmek, çalışmamızın sınırlılığı açısından imkân dâhilinde değildir. Konuşma ve yazma becerilerini doğrudan ilgilendiren iki amacı tartışarak, tüm genel amaçların hazırlanma mantığını ortaya koyacağımız kanaatindeyiz. Değerlendireceğimiz amaçlar şunlardır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; (1) “Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri”, (2) “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları” amaçlanmaktadır (Türkçe Programı, 2009:4).

Birinci amaçta, ifade etme süreci sözlü ve yazılı alana, etkili ve anlaşılır kelimeleri ile bağlanmıştır. İkinci amaç ise sözlü ve yazılı anlatımı kullanabilmenin ölçütlerini belirlemektedir. Bu kurallar, Türkçenin konuşma ve yazma kurallarıdır ve öğrenci de bunlara dair bilinçli, doğru ve özenli bir tutum sergilemelidir. Konuşmanın kuralları biçimsel ve içeriksel özellikler gösterir. Yazma ve yazım için de aynı durum geçerlidir. Dilin bir kavramı olarak yazma ve yazı ayrıdır. Yazma bir iştir, bir dil becerisidir, eski dildeki karşılığı tahrirdir. Yazı, hem yazma işidir hem de harfleri yazma biçimi ve alfabelidir. Yazmanın kurallarının tam bir standardı yoktur, çünkü yazma bir üslup meselesidir. Ancak yazılı Türkçenin kuralları bazı tartışmalı durumlara rağmen genel hatları ile belirlenmiştir ki buna yazım ya da imlâ kuralları adı verilir. Sesler ve ses uyumlarına dair kurallar, bazı kelime ve eklerin yazılışı, sayılar, büyük harfler, birleşik kelimeler, alıntı kelimeler, yabancı özel adlar, Türk devlet ve topluluklarındaki özel adlar, noktalama işaretleri, kısaltmalar ve yazıda kullanılan diğer işaretler TDK'nin Yazım Kılavuzu'nda belirlenmiştir.

Pekiyi, konuşmanın kuralları nelerdir? Nezaket ve beden dili açısından biçimsel bir düzey belirlenince, bu kurallara belirli sınırlamalar yapılabilir de, bu sorunun cevabı yoruma açıktır. Türk çocukları ilköğretim okullarında diksiyon kursu görüp sadece TRT sunucusu olarak yetiştirilecek değillerdir. Kaldı ki konuşma doğal bir beceridir. Kişi, konuşmaya dair öğreneceği kurallarla –bu kurallar net olarak belli olmasa da- bu doğal becerisini yapay bir duruma da öteleyecektir. Tiyatro sanatçıları, sunucular, seslendirme sanatçıları vb. konumdaki kişiler işleri gereği sürdürdükleri konuşma biçimlerini, doğal ortamdaki bir iletişim anında sürdürmekte midirler? Bu sorunun cevabı kesinlikle hayırdır. Bir öğretmen sınıfındaki öğrencilere hitap ederken, bir sunucu haber sunarken etkileşimi en üst düzeyde gerçekleştirmek için işinin esaslarını dikkate alır, almalıdır da. İyi de, konuşmanın da kendine özgü usulleri vardır. Usul, esasa mukaddemdir. Hazırlık gerektiren iletişim ortamlarında esasen, beden dili, vurgu ve tonlama ve söz seçimine vb. dikkat etmesi gereken bir kişi, bu tutumlarının mutlaka etkisinde de kalacaktır. Kişi işi ile özdeşleşir hatta bazen rol karmaşasına da uğrayabilir. Ancak, bunlara rağmen, iletişimin anlık ya da hazırlıksız meydana geldiği za-

manlarda, ortamın özellikleri ve sosyal konumu, kişinin tercihlerini ve tarzını değiştirecektir. Kişi, çocuğuyla, eşiyle, arkadaşıyla, amiriyle, sevdiği/sevmediği biriyle vb. konuşurken, bu ortam kendi tarzını da beraberinde getirir.

Sözlü kültürde, öncelikli olarak beden dili ve vurgu/tonlama ile değiştirilen tarz ve kelime tercihi, konuşmada olduğu gibi yazıda da hüsnütibirlerle (güzel ifade) kendini gösterir. Cenaze anında başsağlığı dileyen birini göz önüne getirin. Seçeceği kelimeler, kelimelerindeki vurgu ve tonlama düzeyleri tamamıyla farklı olacaktır. Yeni ölen birinin yakınlarına, ölü ve ölüm kelimeleri yerine daha uygun tercihlerle hitap edilir. Başınız sağ olsun, vefat etmek, rahmetli olmak, kaybetmek vs. Bunların yazıdaki karşılığı olan üslup, içerik gereği biraz daha değişebilir. Çünkü yazıda bir beden dili sözü konusu değildir. Aynı kavramlar, aynı amaçla biraz daha değiştirilerek kullanılır: irtihal etmek, ebediyete intikal etmek vs. Ölümle ilgili taziyeler sözlü ve yazılı yönde değişkendir. Allah rahmet eylesin, başınız sağ olsun, Allah geride kalanlara sağlık versin, mekânı cennet olsun, Rabbim cennetle müjdelesin, durağı cennet olsun, Allah sabır versin, mekânı cennet ruhu şâd olsun vb. örneklere daha çok sözlü ortamda rastlarız. Devletin ileri gelenleri ve yüksek düzeydeki kişilerin yazılı taziyeleri ise daha resmîdir. Acınızı yürekte paylaşırız, merhuma Allah'tan rahmet, kederli ailesine ve yakınlarına başsağlığı dileriz vs.

Türkçe programının içerisinde belirtilen konuşma kurallarının, yazım kurallarına yaklaştırıldıkları görülmektedir. Yazıya yaklaştırılan bir konuşma... Konuşmanın yazım kuralları ile bütünleştirilmesinin tam karşılığı da doğru telaffuz olarak algılanmaktadır. Telaffuz konuşmanın çok önemli basamağıdır ancak konuşmanın kendisi değildir. Konuşma, yazım kuralları ile nezaket kuralları arasına sıkıştırılan bir beceri hâlini almıştır. Oysa konuşmanın da yazmanın da kendine özgü tabusal alanları mevcuttur. Bu tabusal alanlar, yöresel farklılıklar da gösterebilir. Bu farklılıklar göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bazı yörelerde yemek esnasında konuşma ayıplanır hatta günah addedilebilir. Başka bir yerde ise konuşmaya en elverişli alan yemek yeme ortamı olabilir. Konuşmada da yazmada da seçilecek kelimeler ortama ve sosyal yapıya göre değişiklik gösterir. Condon (2003)'un tabiri ile her dilin cici ve kaka kelimelerini mevcuttur. Bir ders kitabında birçok resim ve metin yer alabilir. Ancak üreme konusunu sınıfta anlatan bir öğretmen, metinlerin rahatlığına sahip değildir. Cinsellik üzerine bilgi verilecek bir sınıfta herkes aynı yazıyı okuyabilir. Ancak bir konuşma yapılacaksa, kız ve erkek öğrencilere daha çok ayrı ayrı ortamlarda hitap etme yolu seçilir. Sonuç olarak, konuşma ve yazma becerilerinin sınırlılıkları farklıdır ve bu farklılık benzer kurallar/yaklaşımlar oluşturulup, ortak yönde yapılandırılmayla tanımlanamaz ve açıklanamaz.

İnsanı insan yapan en doğal özellik konuşmadır. İnsan yazamayabilir böyle bir beceriye sahip olamayabilir ama konuşur. Yazı kültürünün temeli olan okuma-yazma süreci o kadar farklı bir yöndedir ki, sembollerden meydana gelmiş bir yapıyı seslendirme, okuma olarak görülmekte; yazma becerisi de güzel yazı ile bir tutulmaktadır. Okumayı sökmek tabiri de bunun delaletidir. Bugün öğretmen olarak yetişmek üzere

eğitim fakültelerine gelen öğrenciler, çok iyi okuma anlama düzeyine sahipken, kendilerini anlatmakta müşkül durumdadırlar. Yazma becerisini geliştirmenin yolu, konuşma becerisini yazma mantığında değerlendirme sürecinden geçmez. Böyle kabul edilmesinin okumaya, konuşmanın da yazmaya feda edilmesine sebep olmuştur.

3. Türkçe Programında Öğrenme Alanlarına Yönelik Amaç ve Kazanımlar

Türkçe programında konuşma ve yazmaya yönelik belirtilen amaçlardan üç tanesi aynıdır. Konuşma ve yazmaya dair amaçlar şu şekildedir (Türkçe Programı, 2009):

1. Konuşma kurallarını uygulama	1. Yazma kurallarını uygulama
2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma	2. Planlı yazma
3. Hazırlıklı konuşmalar yapma	3. Farklı türlerde metinler yazma
4. Kendi konuşmasını değerlendirme	4. Kendi yazdıklarını değerlendirme
5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma
	6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

Konuşma ve yazma amaçları arasındaki bu eşleştirme, okuma ve dinleme becerilerinde de aynıdır (Türkçe Programı, 2009):

1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama	1. Okuma kurallarını uygulama
2. Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme	2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme	3. Okuduğu metni değerlendirme
4. Söz varlığını zenginleştirme	4. Söz varlığını zenginleştirme
5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma	5. Okuma alışkanlığı kazanma

Bu eşleştirmeleri haklı kılacak nasıl bir dayanak olabilir? Okuma ve yazmanın ikisi de elbette ki alıcı yönde, anlamaya dair becerilerdir. Ancak, okuma bir metinle, dinleme bir şahıs ya da farklı bir aktarıcı kaynakla bağlantılıdır. Her iki becerinin anlaşılma ortamlarındaki eşikleri ve değişkenleri farklılık gösterebilir. Bu yaklaşımla bakıldığında iki ayrı grup oluşturup aynı amaçlar belirlemenin nasıl bir hedefi olabilir? Bu manzaraya göre pekâlâ şöyle de denilebilir: Dinlediğini/izlediğini ve okuduğu metni anlama çözümleme.

Dinleme becerisinin ikinci amacına yönelik belirlenmiş yirmi beş kazanımın tamamı, okuma becerisinin ikinci amacının kazanımları ile aynıdır.

2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme	2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.	2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	3. Metnin konusunu belirler.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.	8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.	9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.	10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.	14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.	13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.	20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.	23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.	30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.	28. Metnin ilgili görsel öğeleri yorumlar.
22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.	31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

Dinleme ve okuma süreci anlamaya yöneliktir ve yukarıdaki kazanımların işleyiş süreci ve sonucu ayrıdır. Ancak dinleme ve okuma birbirlerinin teyit merkezi değildir. Problem kazanımlarda değil, bu kazanımların işleme, eşleme ve oluşturma mantığındadır. İki ayrı beceri sadece aynı kazanımlar çerçevesinde değerlendirilemez. Kazanımların numaralarını karşılıklı yer değiştirerek farklılık yaratılabilir mi? Bu doğrultuda dinleme kazanımlarının numaraları ile okumanınkilerin eşleştirilmesi, kopyala/yapıştır eğilimini de ispatlamaktadır. Duruma farklı bir bakış açısı getirmek de mümkün olabilir. Programda okuma becerisinin ikinci amacına yönelik dinlemeden farklı ve fazla altı kazanım daha bulunmaktadır: “6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar. 16. Metnin planını kavrar. 17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder. 18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. 19. Metinde yararlanılan düşüncüyü geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.” Mademki iki beceri arasında bir eşleştirme söz konusudur, o hâlde bir öğrenci metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıyı fark eder de, bunu dinlediğinde ya da izlediğinde yapamaz mı? Dinlenen anlatının bir türü ya da söz sanatları olamaz mı?

Programdaki kazanımlar, okuma becerisinin dinlemeye göre daha önemli olduğunu göstermektedir. Belki de öyle olduğu için okumanın kazanımları dinlemeninkileri kapsamakla birlikte daha da fazladır. O zaman birçok araştırmada büyük hatalar yer almaktadır. Çünkü duyma ve görme yetileri ve bunların oluşturduğu dinleme/izleme, insanın yaşamında en sık başvurduğu beceridir. İnsan, hayatına dair edinimlerin daha fazlasını dinleme/izleme kanalı ile edinir. Bu kanalda yadsınamayacak unsur da beden dilidir. Sesin ve beden dilinin etkili kullanımına yönelik kazanımlar “Sesini ve beden dilini etkili kullanma” şeklinde konuşma becerisinin ikinci amacı olarak verilmiştir. Dinleme becerisinde buna dair doğrudan bir amaç yoktur. Sadece, dinlemenin üçüncü amacı olan “Dinlediklerin/izlediklerini değerlendirme”nin altında dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir biçiminde bir kazanım yer almaktadır.

Tüm bu açıklamalardan çıkan sonuç, dinleme becerisinin konuşma becerisi ile bağlantılı işlenmesi yerine -dinleme ve konuşma birbirlerini tamamlayan becerilerdir- okuma becerisi ile eş tutulmasıdır. Bu durum da sözlü temelli becerilerin sonradan edinilenlere yaklaştırılma azminin göstergesidir. Ong’un (2003:23-24) birincil sözlü kültür olarak adlandırdığı iletişimin yalnızca konuşma dilinden oluştuğu kültürler, günümüzün ileri teknolojisiyle, yaşantımıza giren telefon, radyo, televizyon ve diğer elektronik araçların “sözlü” nitelikleri, üretimi ve işlevi önce yazı ve metinden çıkıp sonra konuşma diline dönüştüğü için ikincil sözlü kültür oluşmuştur. Okuma ve yazma becerilerinin getirileri olan her türlü edinim, bugün doğal beceriler olan dinleme ve konuşma ortamının temel malzemesini meydana getirmektedir.

Dinleme ile okuma, konuşma ile yazma arasındaki etkileşim çarpık bir ilişkiyi de peşinde getirmiştir. Okuma ve yazma kültürü vasıtasıyla dinleme ve konuşmanın yeni dünyası ortaya çıkmıştır. Ancak yazı kültürünün doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan

görsel medya da okuma etkinliğini izleme etkinliğine dönüştürmüştür. Okuma ve yazma temelinde oluşmuş dinleme/izleme ortamı, yeni yüzü ile okuryazarlığı art plâna atmıştır. Çağdaş dünyanın yeni nesli okumak yerine, okuma malzemesinden oluşmuş görsel medyayı kullanmayı yeğlemektedir. Günümüz dünyasının ikincil sözlü kültüründe en önemli iletişim aracı olan televizyon ve İnternet'in, kitap üzerindeki zafe-ri... Bu doğrultuda Şirin (2007:23-24), modern toplumlarda enformasyonun birincil olarak sözlü ve görsel, ikincil olarak okuryazarlığa dayandığını belirtmekte ve bu durumu şu cümle ile özetlemektedir: Sözlün metalaştığı bir dünyadır sözlü ve görsel enformasyon.

Türkçe programında yer alan konuşma ve yazmanın amaç ve kazanımlarını da karşılaştıralım. Konuşma ve yazma kurallarının uygulanmasına dair verilen amaç ve kazanımlar şu şekildedir (Türkçe Programı, 2009:19-40):

1. Konuşma kurallarını uygulama	1. Yazma kurallarını uygulama
1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.	1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.	2. Düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazar.
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.	3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile konuşur.	4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.	5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.	6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.	7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
8. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.	8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.	9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	10. Tekrara düşmeden yazar.
11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.	11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
12. Tekrara düşmeden konuşur.	
13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.(Y. 2.amaç, 9.kazanım)	
3. Hazırlıklı konuşmalar yapma	2. Planlı yazma
1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.	1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.	2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.	3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.	4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.	5. Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.	6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.	7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.

1. Konuşma kurallarını uygulama	1. Yazma kurallarını uygulama
8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.	8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Konuşma sırasında sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.	9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar. (K.2.amaç, 12.kazanım)
10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.	10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.	11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.	12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma	3. Farklı türlerde metinler yazma
1. Konuşurken nefesini ayarlar.	1. Olay yazıları yazar.
2. İşitilebilir bir sesle konuşur.	2. Düşünce yazıları yazar.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.	3. Bildirme yazıları yazar.
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.	4. Şiir yazar.
5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.	
6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.	
7. Söзleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.	
8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.	
9. Dinleyicilerle göz teması kurar.	
4. Kendi konuşmasını değerlendirme	4. Kendi yazdıklarını değerlendirme
1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.	1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.	3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.
4. Konuşmasını, sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.	
5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma
1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.	1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.	2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
3. Sorularına konuşarak çözüm arar.	3. İlgi alanına göre yazar.
4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.	4. Şiir defteri tutar.
	5. Günlük tutar.
	6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
	7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
	8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
	9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.

1. Konuşma kurallarını uygulama	1. Yazma kurallarını uygulama
	10. Yazma yarışmalarına katılır.
	6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama
	1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
	2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Yukarıdaki tabloda birebir örtüşen kazanımlar koyu/italik, benzer kazanımlar sadece italik olarak vurgulanmıştır. Ortak kazanımların tamamını karşılaştırmak yerine, bunlardan bazıları üzerine değerlendirmeler yapacağız. Her iki becerinin birinci amacının dördün kazanımı “Standart Türkçe ile konuşur/yazar.” şeklindedir. Standart Türkçe programda, “Türkçenin toplumda saygınlık uyandıran, konuşma dilindeki farklılıkları ortadan kaldıran, yazımı Türk Dil Kurumu tarafından belirlenmiş, yazılan ve konuşulan ideal biçimidir” ifadesiyle açıklanmıştır. Bu kavram dilimiz açısından İstanbul Türkçesinin karşılığıdır ve ortak bir dilin oluşumu ve kullanımını açısından son derece önemlidir.

Dil eğitimi sürecinde öğrencilerin ağız özelliklerini konuşma ortamlarında giderme ve bunları yazıya aktarırken imlâ kurallarına dikkat etme yönünden standart bir Türkçenin önemi tartışılmaz. Pekiyi, öğrencinin sözlü veya yazılı olarak bir masal, efsane ya da destan anlattığını ya da zihninde tahkiye oluşturduğunu varsayalım. Sözlü kültür temelli olan bu türlerin kendilerine özgü söz dünyası mevcuttur. Genel Türkçe Sözlük’te bulunan madde başları, Türkçenin tüm söz varlığını da karşılayamayacağına göre, yöresel ağızlarda yaşayan ve Türkçenin söz varlığında yer alan unsurların da bu doğrultuda dikkate alınması gerekir. Programda, yerel ağızlarda yer alan ancak İstanbul Türkçesinde bulunmayan söz varlığı unsurlarına dair bir açıklama yapılmamıştır. Kargamak fiilini kullanan bir öğrenciye bunun yerine beddua etmek ya da lanetle(n)mek kelimesini tercih etmesi mi söylenmelidir? Yüğütmek (koşmak), yutayzmak, tevir (biçim), tevek (üzüm kütüğü), taslanmak (el atmak), şaşadurmak, şakuk (yabanarmudu), şaduman (sevinçli), kesmik, seğıtmek, bunlu vb. kelimeler, el gün, dağ bayır, şıkır şıkır, peş peşine, çıldır çıldır, ıhlaya pıhlaya, kös kös, mıkır mıkır, sürü sepet vb. ikilemeler masal türünün baş tacıdır. Talpar, kaçam, çörterip durmak, çöge durmak, ander kalmak, arastatda kalmak, soylamak, binit, apalaca, batur, aygır, buğra, böğürtmek, geygili, hırlatmak, kuşlamak, toynak, yaylak, apul, binişmek, içit, kertilmek, pürçek, tülpür, yaldır vb. kelimeler destanlar ve efsanelerde dikkat çeker ve Anadolu ağızlarında hâlen kullanılır. Ağız özellikleri taşıyan konuşmalar ve yazılı metinler standart Türkçenin dışında kalır (Korkmaz, 1992:140). Bu açıklamadaki kıstas konuşma ya da yazılı metinlerin farklı ses özelliklerinin orta noktada buluşturulmasını içerir ki bu durum dil eğitimi açısından son derece doğru bir yaklaşımdır. Ancak kişinin İstanbul Türkçesinde yer alan bir kelimeyi farklı ağızla telaffuz etmesi başka şey, İstanbul Türkçesinde karşılığı olmayan bir söz varlığı unsurunu kullanması başka şeydir. Dilin yöresel farklılıklarını üst düzeyde ortaya çıkaran Türkçe derslerinde bu durumların çözümüne dair açıklamalara programda yer verilmemesi, türlere özgü söz varlığı unsurlarının göz ardı edilmesine de yol açacaktır.

Konuşma ve yazma becerilerinde ortak olan “Konuşmasında/ Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” ve “Konuşmasında/ Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımları da tartışmaya açık olma yanında belirsizlik taşımaktadır. Bu kazanımların neyi ifade ettiği ya da ne durumda kullanacaklarına yönelik hiçbir örnek ve açıklama programda belirtilmemiştir. İngilizcedeki karşılığı cause and effect olan sebep ve sonuç ifadeleri, programın içerisinde “ve” bağlacı silinerek “-” işareti ile birleştirilmek suretiyle, “sebep-sonuç” biçimine dönüştürülmüştür. Bir cümle içinde ya da iki cümle arasında sebep ve sonuç ilişkisi, Türkçede bağlaç, edat veya bazı eklerle sağlanmaktadır. Ancak, İngilizce, Almanca vb. Avrupa dillerinde “sebep ve sonuç” başlığı altında tanımlanan unsurlar Türkçede tartışmalı bir konu olma yanında bu şekilde sınıflanmaz.

Bağlaçlar, bazı edatlar ve eklerin cümle içinde ya da cümleler arasında meydana getireceği ve bağdaşıklık/tutarlılık kavramları çerçevesinde ele alınacak özellikleri; Türkçede açıklama, sonuç, sebep, zıtlık vb. bildiren ifadeleriyle ele alınır. Programdaki kazanımlarda yer alan sebep-sonuç ifadesi meydana gelişleri açısından ardışık bir durumu da ifade etmektedir. Sebep önce, sonuç da sonra gelir gibi bir çağrışım yapmaktadır. “sebep” ve “sonuç” kelimeleri, bir kazanım olarak programda yer alacaksa “-” işareti ile değil “ve” bağlacı ile birbirine bağlanmalıdır. “Sabahtan beri tek lokma atıştırmayan çocuk, kendini mutfağa attı.” cümlesinde sebep-sonuç şeklindeki sıralama; “Çocuk kendini mutfağa attı çünkü sabahtan beri tek lokma atıştırmamıştı.” ifadesiyle söylendiğinde sonuç-sebep biçimine dönüşür.

Sebep-sonuç ifadesinin yanında asıl problem amaç-sonuç ibaresindedir. Birinci kademe Türkçe Programında (2004:134-136), konuşma ve yazma becerileri altında “Konuşmalarında / Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımı ile sadece sebep-sonuç ilişkisi üzerinde durulurken ikinci kademe Türkçe programında amaç-sonuç ilişkisi de gündeme getirilmiştir. Birinci kademe Türkçe Programında, sebep-sonuç ilişkisine yönelik 2-5. sınıf düzeylerinde açıklama da mevcuttur (2004:69): Sebep-sonuç ilişkileri kurarken “çünkü, bunun nedeni, bu nedenle, bunun sonucunda, bu yüzden vb.” ifadelerinin kullanılması istenebilir.

Çünkü, sebep yanında açıklama da bildiren bir bağlaçtır. Örnek: Artık okula gidemeyecek, sanayi içinde çırak olarak yaşamını sürdürecekti. Çünkü, babası böyle istiyordu. “Çünkü” nün buradaki görevi sebep bildirmekten çok açıklama sağlamasıdır. Kaldı ki “çünkü” ifadesi cümleden çıkarılsa da sebebi gösteren anlam kaybolmaz. Kırsacası programda sebep ve sonuç arasındaki ilişki netliğe kavuşturulmamış hatta ikinci kademede buna değinilme ihtiyacı dahi duyulmamıştır. Bu husustaki çıkmaz yetmezmiş gibi, amaç-sonuç ilişkileri kurar ibaresiyle yeni bir probleme daha yol verilmektedir. Bir ifade de, amaç özel olarak gösterilse bile bu aynı zamanda bir sebep tir de... Çocuk kalem almak için kırtasiyeye gitti. Çocuğun kırtasiyeye gitmesindeki amaç kalem almaktır. Sebep nedir? Yine aynı şeydir, kalem almak.

Peki, sebep ve sonuç bildiren ifadelerin sözlü ve yazılı olarak ifade edilmesi

aynı doğrultuda mı gelişir? Yazma, sınırları ve zamanı açısından daha geniş olacağı için, kişi tarafından sebep ve sonuç ilişkileri kurma durumu cümlenin kuruluş biçimini farklılaştırabilir. Yazılı bir metinde ya da metni daha önceden hazırlanmış bir konuşmada, “Sınavı kazanma arzusu doruğa çıkınca, ilk işi bir kursa yazılmak ve bunun yanında gece gündüz çalışmak olmuştu ki annesinin ona tek vasiyeti de buydu.” biçiminde kurulan bir cümle irticalen (doğaçlama) gerçekleşen bir konuşma anında böyle mi söylenir? Söylenebilir de, söylenemeyebilir de... Kişinin dil yeterliliğine bağlı olmakla birlikte, konuşma anındaki değişkenler bu durumu farklılaştırabilir. Konuşmada tekrar vurgu açısından yer yer çok önemlidir. Beden dili, hedef kitle, amaç, anlık ruhsal durum vs. özellikler kelime seçimini önemli oranda etkileyebilir. Ancak yazma ve konuşmanın eşikleri farklıdır. Konuşan yaşar; yazan yaşatır. Konuşma bir ihtiyaçtır. İnsan konuştuğu için insandır. Yazma, herkes için temel bir ihtiyaç değildir, olmaz da. İnsan niçin yazar? Edgü (1991:15), bu sorunun cevabını toplumun çıkmazlarını da işaret ederek vermiştir. Kimileri için yazmak bir alışkanlıktır: (“Yazmadan edemiyorum”, hatta “yazmadan uyuyamıyorum”) Kimileri için yazmak bir tutkudur: (“Yazmasaydım çıldırırdım”) Kimileri için yazmak yaşama bir anlam aramaktır. Kimileri için anlam vermek... Kiminin bir bildirisi vardır, onu bildirmek için yazar. Kiminin bir düşüncesi vardır, onu dışa vurmak için yazar. Kiminin bir derdi vardır, onu söylemek için yazar. Bu arada, niçin yazdığını bilmeyenler de vardır... Programdaki konuşma ve yazmaya dair üretici kazanımlar, kişiye niçin yazdığını/konuştuğunu benimsetmeden çok, nasıl yazması/konuşması gerektiğini öğretme çabasıdır. Dil eğitimi sürecinde yazmayı da ihtiyaç hâline getirmek şüphesiz çok önemlidir. Ancak bunun sağlayıcılığı eş kazanımlarla değil, tutarlı ve bağdaşık kazanımlarla olabilir. Program, bu sağlayıcılığı bir ilintilime olarak düşüneceği yerde, sağlama/teyit etme olarak addetmiş ve konuşma becerisini yazmaya yakınlaştırmıştır.

Konuşma ve yazma süreçlerini ayrı kılan unsurlardan biri de anımsamadır. Doğal bir konuşma ortamında anımsamayı sağlayacak etkenler, yazma ortamında aynı olmayabilir. Yazan kişi aktarmak istediği her şeyi zihninde tutmak durumunda değildir. Kişi, aklına getirmek istediği bir olay ya da olguyu elinin altındaki bir kitaptan ya da not aldığı bir yerden çok kolay şekilde temin edebilir. Yazının insan zihnine sağladığı bu kolaylık, zaman içerisinde konuşmayı da yanına çekmesine vesile olmuştur. Dinleyici tarafından görülmeyen saydam ekranlardaki metinleri halka hitap etmek için kullanılan bir politikacı ya da haber sunan bir sunucu düşünün. Yazının bunca kolaylığı dururken insan neden bin bir zahmete katlansın ki(?)

Türkçe programındaki kazanımların yukarıdan beri tartışılanları yanında, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma ayırımının programda yapılmamış olması da dikkat çekmektedir. Hazırlıklı konuşmaya dair bir amaç yanında, kişinin kendini sözlü olarak ifade alışkanlığı kazanmasına yönelik bir amaç da yukarıdaki listede yer almaktadır. Programın açıklamalarında ve yer yer etkinlik örneklerinde hazırlıksız konuşmayı gerektiren sınırlı uygulamalar vardır. Ancak bunlar üzerindeki yoğunluk, meselenin önemini gösterme bakımından neredeyse hiçtir. Oysa konuşmanın en önemli özelliği doğal

olmasıdır. İnsan günlük yaşantısı içinde elinde bir bilgisayar ya da hatırla(t)ma defteri ile gezecek değildir. Kişiden bir gece önceki bir şeyi anlatması istendiğinde, insan “Defterime kaydetti idim, oradan bakıp söyleyeyim” mi demelidir? Konuşma ortamının çağrışım ve anımsama alanları o kadar farklı olabilir ki, birey en iyi bildiği şeyi bile konuşurken ya da yazarken aktarmada zor duruma düşebilir.

Sözlü kültürün insanları, anlatacakları şeyleri anımsayabilmek için onları zihinlerinde en rahat tutabilmenin yolunu keşfetmişlerdir. Bu da belirli kalıplar sayesinde olmaktadır. Bu kalıpların birbirlerine bağlanmasında da ritmik ve dengeli tekrarlar önemli olmuştur. Atasözleri ve deyimler ve bunlara benzer her türlü yakın ve uzak bağdaştırmalar bunun en güzel göstergeleridirler. Sözlü kültürün bu özelliğini kullanmak koşuluyla, binlerce yıl belleği güçlendirme adına yapılmış onca şey söz yerinde ise bir sanat hâline dönüşmüştür. Sözlü kültürün sesle sınırlandırdığı bu dünya elbette düşünce sürecini de sınırlandırmıştır. Düşünce dünyasını zenginleştiren ana etken de elbette yazı olmuştur. Ancak dünyanın gelişen teknoloji ile geldiği nokta, insan adına her şeyi yine onun icadı olan cihazların yapmasıdır. Sesi işleme teknolojisi arttıkça, ses sanatçısı sayısındaki artış da yükselmiştir. Kulağa çok hoş gelmeyecek sesleri bile dinlenecek kıvama getiren mekanizmalar buna örnektir. Sesini cihazla güzelleştiren insan, konuşmasını da yazıyla iyileştirme peşindedir. Hazırlıklı yani metne dayalı konuşmaya verilen ağırlık da bu durumun delaletidir.

Hayatın doğallığından koparılan bir öğrencinin çağrışım alanını meydana getiren birçok değişken, zamanla tahrip olmakta ve ortaya okuduğunu ya da dinlediğini anlarken bunu metin yardımı olmaksızın aktarmada aciz kalan bir insan görüntüsü çıkmaktadır. Pekiyi, nedir çağrışım ve anımsama alanını meydana getiren değişkenler? Eş ve zıt anlamlı sözler, düşüncenin ritmi ve dengeli tekrarı, kelimelerdeki ünsüz ve ünlü seslerin uyumu, kelime çeşitleri (özellikle sıfatlar), kalıplaşmış söz biçimleri, önsezi, tahmin ve yordama yeteneği, ipuçları, birikim, ihtiyaç ve beklentiler, isteklendirme (motivasyon), dinleyici ya da anlatıcının beden dili vb. örnek gösterilebilir. Bu unsurlar hem anlama hem de anlatma esnasında etkin hâldedir ve anlama/anlatma süreçlerini doğrudan etkileyecekleri gibi dolaylı yönde etkileme özelliği de gösterebilirler. Konuşma yapan birinin dinleyici ile arasında ortak olarak kuracağı ya da kurmak istediği çağrışım dünyası, yazılı bir metin içinde aynı şekilde olmayabilir. Bu doğrultuda, çağrışım alanını oluşturan unsurları etkin şekilde kullanan birinin, dinleyici üzerindeki etkililiği anımsama sınırlarını da genişletebilir. Konuşma konusunun kapsamı açısından daha önceden bir metin hazırlığı yapma, aktarımdaki amaçlılığın net olarak sağlanabilmesi açısından son derece önemlidir. Ancak unutulmamalıdır ki, metinden bağımsız hareket edemeyen birinin hem kendinde hem de dinleyici kitlede oluşturacağı çağrışım alanı da yetersiz kalacaktır. Bir konuşma metni hazırlayıp, sunum esnasında bağlantıları göz ardı ederek dinleyiciyi bunaltan ya da aynı konuşma metninin takibini kaçırıp o anda aklına gelen benzer olayları peş peşe dinleyiciye sıralayıp Leyla’dan Mevla’ya atlayan konuşmacılar, yazma ve konuşma arasındaki bu çarpık ilişkinin kurbanlarıdır.

Konuşma becerisindeki “Hazırlıklı konuşmalar yapma” amacı ile yazma becerisindeki “Planlı yazma” amacını meydana getiren kazanımlar birbirinin aynıdır. Bu amaçların mihrakı nedir? Konuştuklarını yazan, yazdıklarını konuşan bir nesil yetiştirmek mi? Ya da konuştuğu gibi yazan, yazdığı gibi konuşan bir nesil yetiştirmek mi? Bu yönde eş üreticiliğin sağlanması, alıcı kanal oluşturan dinleme ve okuma becerilerinin özdeşleştirilmesi ile sabitlemiştir. Bu sabitlemeye bir örnek vermek, konuyu somutlaştıracaktır.

Dinleme becerisinin dördüncü amacı olan “Söz varlığını zenginleştirme” altında yer alan, “Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.” ve “Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanılmaları ezberler/kullanır.” kazanımı ve okuma becerisinin beşinci amacı “Okuma alışkanlığı kazanma” altında verilen, “Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.” kazanımını karşılaştırarak değerlendirmeye çalışalım. Dinleme ve okuma esnasında anlama ve çözümlemenin gerçekleştirilmesine yönelik yukarıda yirmi beş kazanımdan söz etmiştik. Program anlama ve çözümleme açısından dinleme ve okuma becerilerini eş değerlendirirken, söz varlığının geliştirilmesi yönünden farklı bir tutum sergilemiştir. Programa göre ezber, dinleme açısından söz varlığını zenginleştirme yolu iken okuma açısından okuma alışkanlığı kazanmanın delaletidir. Okuma anlamaya yönelik bir kazanımdır. Ancak okumanın bir türü olan sesli okuma, hazırlıklı konuşma ile karıştırılmaktadır. Bireyin, şiir dinletisi düzenlemesinin okuma ile şiir ezberlemesinin de okuma alışkanlığı kazanmış olması ile doğrudan bir bağlantısı yoktur. Şiirlerin uygun ortamlarda sesli okuma vasıtasıyla seslendirilmesinde iki hedef olabilir. Birincisi öğrencinin okuma seviyesini ve sürecini kontrol etmek, ikincisi ise dinleyicileri okunan metne zihinsel olarak dâhil etmektir. Ancak buradaki aslı hedef, dinleyenle değil, okuyan kişinin yeterliliğiyle ilgilidir. Maalesef bu hedef, dil eğitimi sürecinde, sesli okumanın, konuşma olarak addedilmesiyle sonuçlanmaktadır. Sesli okuma ile konuşmanın ortak olan fiziksel boyutu, ayrı olan zihinsel boyutunun özellikle öğretmenler tarafından ihmal edilmesine sebep olmuştur. Sesli okuma ve hazırlıklı konuşmadaki ortak unsur olan metin, sürecin yanlış işletilmesi sebebi ile bireyde zihinsel kopuşlar meydana getirmiştir. İnsanın alâmetifarıkası olan konuşma, sesli okuma ile plânlı yazmanın arasında zihinsel birkaç kırıntı ile fiziksel ve anlamdan yoksun büyümlü bir sesletim dünyasına dönmüştür.

Bu açıklamalara ek olarak, ezberin, sözlü ve yazılı olarak ayrı olduğunu da hatırlatmak gerekir. Metin ezberi ile sözlü ezber ayrı değerlendirilmelidir. Sözlü ezber daha ziyade beden dili ile şekillenmekte ve değişiklik gösterebilmektedir. Doğal ortamda ve doğal yolla kişi tarafından ezberlenmiş bir şarkı, türkü ya da başka bir şey, bambaşka ortamlarda kişi tarafından devreye sokulabilir. Beğendiği bir türküyü duyan biri ona eşlik eder. Bu durum bir şiir, vecize, atasözü, masal, efsane vb. için de geçerli olabilir. Doğal yolla sözlü ve kanalla gerçekleşen ezberde, kişi unuttuğu ya da anımsayamadığı bir bölümü zihninde uydurduğu yeni bir tamamlama ile bitirebilir. Ancak bir metinden hareketle yapılan ezberler sözlü ezberle oranla daha muhafazakârdır. Bir duayı ya da bir şiiri, zihnimizde ölçüt aldığımız belirli aşamalarla anımsayabiliriz. Me-

tinden ezberlenmiş bir şiirin yarısından ya da gelişigüzel bir yerinden başlayıp devam edebilmek çoğu insan için çok güçtür. Anımsayamadığımız an, başa ya da bize ezberi hatırlatacak bir üst aşamaya dönme eğilimine gireriz. Bu durum metinle zihin arasında kurulan bağla ve bu yönde gelişen koşullanma ile ilgilidir. Ancak doğal ortamda olan bir ezber, metin ezberine oranla çok farklıdır. Kişi ezberin boyutuna bağlı olmakla birlikte, belirli zamanlarda, hedef kitlenin beklentilerini de dikkate alarak değişikliğe gidebilir. Bundan olsa gerektir ki, bazı şarkılar/türküler aynı sanatçının dilinde ama farklı şehirlerde ve kültürlerde değiştirilerek aktarılır. Aktarımı kasıtlı olarak değiştirme yanında, ezberin gerçekleşme aşaması doğal yolla olduğu için eksik ya da unutulmuş bölümler, kişi tarafından doğaçlama usulü ile o an değiştirilebilir ve telafi edilebilir. Sözlü ezberin, metin ezberine döndüğü ortamlarda ve özellikle hazırlıklı konuşmalarda problem iyice çıkmaya girer. Metne bağlı kalmaya koşullanan kişi her seferinde, kâğıt üzerindeki takip noktasını gözler ve bu durum etkileşim ortamını olumsuz yönde etkiler. Konuşma yapacak kişi, ilk sözlerini metindeki şekliyle söylemeye şartlanır ancak böyle başlayamadı ise başa dönme eğilimi gösterir. Bu durumda alışık olduğumuz sözler devreye girer: “Affedersiniz, tekrar alıyorum, bir saniye baştan alacağım, ııı, hııı, mııı vb. ünlemler.”

4. Sonuç

Türkçe Programında dil öğretiminin amacı net değildir. Bu belirsizlik programdaki temel yaklaşımda da görülmektedir. Program çalışmalarında çok disiplinli bakış son derece önemlidir. Ancak, sınırların oluşturulmasında ve kavramların aktarımında daha dikkatli hareket edilmelidir. “Türkçeyi neden ve nasıl öğretmeli, geliştirmeli?” sorularının cevabı Türkçe programında açık olarak bulunmalı ve yapılacak her türlü uygulama bu ölçüde dayanmalıdır.

Yazma becerisi yazım kurallarından, konuşma becerisi de telaffuzdan ibaret değildir. İnsanın anlatma yönüne hizmet eden bu iki beceri, dinleme ve okumadan doğrudan beslenen ve üretici özelliği olan öğrenme alanlarıdır. Programda yazmaya, konuşmaya oranla daha fazla alan ayrılmıştır. Programa göre hazırlanan ders kitaplarında yazma temelli etkinliklerin birçoğu da boşluk doldurmadan ibarettir. Türkçe öğretiminin daha zengin ve üretken düşünmesine imkân sağlayacak uygulama örneklerine, yöntemlere ve teorik zemine ivedi olarak ihtiyaç duyulmaktadır.

Tartıştığımız hususlar, konuşma ve yazma becerilerinin birbirinin muadili olarak görülmemesi gerektiğini de işaret etmektedir. Konuşma ve yazma, biri doğal biri sonradan edinilen ancak aynı yönde gelişen becerilerdir. Nasıl ki yazılı kültür sözlü kültürü yeni bir çehreyle ikincil sözlü kültür olarak enformasyon dünyasında kendi önüne geçirmiştir; konuşma becerisi de yazmaya yaklaştırılarak doğallığı bozulmuş ve şekillenmiş idealize edilmiş bir sanal bir alana dönmüştür.

Türkçe programında okuma ve dinleme ile konuşma ve yazma üzerine hazırlanmış amaç ve kazanımlar, birbirlerinin teyit odağı olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaş-

ma, önce sınırlama sonra da kümeleme meydana getirmiş ve sonuçta az işlevli bir şematik koşullanma ortaya çıkmıştır.

Program hazırlamada diğer dünya ülkelerinin çalışmalarının incelenmesi, değerlendirilmesi ve yer yer aktarımların yapılması son derece doğaldır. Ancak, kastedilen aktarım bir romanın adapte edilmesi ya da teknik bir malzemenin yenilenmesi değil, bir milletin kültür aktarıcısı, yaşam sebebi ve millet olma özelliğinin mihenk taşı olan dilidir, Türkçemizdir.

5. Kaynaklar

- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27, 137-159.
- Condon, J.C. (2003). *Kelimelerin Büyülü Dünyası*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Edgü, Ferit. (1991) *Niçin yazılır?*. Editör: Jale Baysal vd. Yazma uğraşı İstanbul: Cem Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ong, W.J. (2004). *Sözlü ve yazılı kültür*. Çeviren: Sema Postacıoğlu Banon. İstanbul: Metis Yayınları.
- Şirin, M.R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. (2004). Ankara: MEB.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). (2009). Ankara: MEB.

EXTENDED ABSTRACT

The Turkish Curriculum Elementary School 6th, 7th and 8th grades has recently been renewed intermittently; however it has become valid since 2006. This is the eighth Turkish curriculum since the establishment of the Republic and it is a comprehensive example which has too many changes with comparison to its previous examples.

Turkish Curriculum which has an important place in the process of language teaching will illuminate the future of our education world by its vision. At this point of view, the general characteristics, approach, content of Turkish Curriculum and its role in teaching and developing Turkish are essential issues.

In this paper, sometimes only one proposal has been discussed in details and sometimes examples chosen from Curriculum have been compared to other ones and evaluations have been done. The real aim here is not to criticize the curriculum harshly; but to predict our view point about it as a nation, citizen, parent and student. This view will be a mirror which reflects an essential acquisition that is needed to be obtained and perceived consciously. And this acquisition is being aware of why, for what and how we teach Turkish.

The evaluations in our study are seen under three topics: 1. Explanations in Tur-

kish Curriculum and main approach. 2. The general aims of Turkish. 3. Aims and acquisitions about fields of learning in Turkish Curriculum. Some parts of these sections in curriculum have been analyzed and assessed by the help of the interaction between written and oral culture partly. Assessments on reading and listening skills have been done shortly because of the limitation. Our main points is speaking and writing skills and their relations with oral and written culture. Our goal in showing such a tendency is to observe the effects of oral culture which is getting lost under the dominance of written culture day by day, interaction between written-oral culture over speaking and writing skills.

In Turkish Curriculum, the aim of language teaching is not clear. The ambiguity can be seen in main approach of curriculum. Having a strict discipline in curriculum studies is very essential. In addition, it is necessary to act carefully in establishing various kind of environment that can be used in improving main language skill and in transferring the concepts of language education process. The responds to “Why and how should Turkish be taught and developed?” must take place in Turkish Curriculum clearly and in a way in which there is no ambiguity and any kind of practice that will be done must depend on this measure.

Writing skill doesn't only consist of writing rules and also speaking skill doesn't consist of pronunciation. These two skills that serve for human's narrating ability are the fields of learning which is fed directly from listening and reading and have a productive quality. In curriculum, more space has been given for writing and speaking. Most of the activities based on writing consists of filling gaps exercises only in course books which were prepared suitable for curriculum. It is immediately required the examples of practices, directions and theoretic basement.

Results from the issues discussed in this study point out that one shouldn't consider speaking and writing skills are equivalent to each other. Speaking is a natural skill; but writing is a skill which is gained; but they are both narrating skills that develop in the same direction. Written culture has carried oral culture beyond itself as secondary oral culture in informational world. In the same way, speaking skill comes closer to writing skill in curriculum and naturalness of speaking is violated. Speaking turns into a visual field of learning which is idealized in form.

Aims and acquisitions about reading-listening and speaking-writing in Turkish Curriculum are accepted as confirmatory for each other. This approaching causes firstly limitation and then grouping and as a result of this, there exists a less-functional schematic adaptation to conditions.

It's natural to search the studies executed in other countries, to evaluate them and to transfer partly. Yet, transfer which we consider its possibility as natural is not an adaptation of a novel or renewing a technical document. Culture transmitter of a nation is its language that is a milestone of our reason of survival and becoming a nation; in other words it is our Turkish.