

# TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HEDEF-ARAÇ İLİŞKİSİNİN DERS KİTABI ÖRNEĞİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Murat ÖZBAY\*

## GİRİŞ

Her alanı baş döndürücü bir hızla etkisi altına alan değişmek ve yenilenmek kavramı, yarattığı bu etki alanını diğer alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim uygulamalarında da belirgin bir biçimde hissettirmektedir. Bu gelişim ve değişime bağlı olarak bilgi çoğalmış ve bilim çeşitli dallara ayrılmıştır. Yaşanan bu gelişmeler, bilginin sınıflandırılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç, karmaşık ve soyut olan bilgilerin nasıl ve ne kadarının öğretileceği sorusunu gündeme getirmiştir. Bu soru, eğitimcileri yeni öğrenme-öğretme stratejileri geliştirme arayışına itmiş ve bu arayışlar, eğitim-öğretim uygulamalarının bilimsel yöntem ve metotlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretimde hedeflenen başarıya ulaşmak isteyen eğitimciler, öğretim işlerinde materyal örgütlenişinin en iyi bir biçimde yapılması gerektiği düşüncesini savunmaktadırlar.

Eğitim, “İnsanın duygu, düşünce, hayal ve davranışlarında yeni, geliştirici, zenginleştirici, iyileştirici kalıplar kazandırmaya yönelik sistemli (örgün) ve sistemsiz (yaygın) çalışmalardır.” (Tural, 1984: 31-37). Uzun uğraşların konusunu oluşturan insanı eğitmek düşüncesi, daha doğrusu onu hedeflenen davranışlarla donatma işi önemini hiç kaybetmemiştir. Yalnız eğitimle mümkün olabilecek problem çözücü bilgi ve becerilerle donanmak, nesne ve olgularla ilgili problem yaratacak ya da yaratılan problemi çözecek insan için önem derecesini hep korumuştur. Bütün bu süreçlerin merkezinde yer alan insan en somut ve en yalın ilişkilerinden, en soyut ve karmaşık ilişkilerine kadar her türlü süreçle iç içe olabilir (Sönmez, 1999: 20-21).

---

\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Bakanı,  
mozbay@gazi.edu.tr

Kültür aktarımı biçiminde süregelen eğitim düşüncesi, sadece bir kültür aktarımı aracı olmaktan çıkıp ucu açık bir süreç olan sosyalleşmeyle birlikte bireyi, kültürün hem ürünü hem de parçası durumuna getirmektedir. Böylece, yeni kuşakların gelecekteki hayatlarına hazırlanmaları kolaylaşmaktadır. (Dilbaz, 1988; Ertürk, 1982).

Eğitim düşüncesinin gelişim çizgisini belirlemeye yönelik olarak ortaya konulan yaklaşımların özünde, eski eğitim sisteminin, *“öğrencilere dillerinin sözlerini anlam bakımından birbirine bağlı sözcük ve deyim grupları şeklinde sınıflandırmak ve bunları öğrencilere ezberleterek, tekrar tekrar kopyalatmaya dayalı bir yöntem olduğu; eğitimin yaratıcı olan yönünün ise, edebî eserleri incelemek, kopyalamak ve taklit etmekten oluştuğu”* düşüncesi yatmaktadır. Öteden beri öğrenmenin oluşumu ve bilginin doğası üzerine geliştirilen genellemelerden iki farklı bakış açısı şekillenmiştir. Bilgiyi öğrencilere aktarılmaktan ibaret bir olgu kabul eden birinci görüşe göre öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci etkin değildir. Diğer görüşe göre ise öğrenciler kendilerine sunulan bilgiyi öznel bir biçimde algılayabilme imkânına sahip olduklarından, kendi kendilerine karar verebilecekleri özerk bir öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Dolayısıyla, bilgi, öğrenciler tarafından üretilmektedir (Özer, 1997:52; Yalçın, 1994).

Öğrencilerin düşünce ürünlerini çoğu zaman rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân sağlamayan eski öğretim kurumlarının temel öğretisi; *“Bu böyledir, böyle olduğu için öğrenmeniz gerekir.”* biçiminde sorgulama ve tartışmaya fazlaca açık olmayan bir yapıdaydı. Temelini eski Yunan felsefesinin eğitime ve okula biçtiği rolden alan bu bakış açısı öğrenmeyle ilgili fizyolojik araştırmaların bulguları sonucu ancak 20. yüzyılın başlarında değişmeye başlamıştır. Okul ve okulun öğretilerinin merkez alındığı öğrencinin ise aktif bir role sahip olmadığı geleneksel eğitim sistemi kurgusu, bu yapının geçerli olmadığına ilişkin görüşleriyle James, Thorndike ve Charles Judd gibi araştırmacılar tarafından eleştirilmeye başlanmıştır. Bu araştırmalar sayesinde *“ezber yoluyla öğrenmenin yalnızca hatırlamayla ilgili zihinsel süreçlerin gerçekleşmesine yardım edebileceği, düşünen yaratabilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek için, öğrencilerin hatırlama düzeyinden daha ileri zihinsel aktiviteler gerektiren kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme, sentez davranışlarını kazanmış olmaları gerektiği”* (Özer, 1997: 53-54) sonucu doğmuştur.

Bu eleştirilerden hareketle, Clement, Ross, Holyoak, Gentner, Foss ve Di Sessa gibi çok sayıda bilim adamının öğrencinin ancak kendisi için anlamlı olan şeyleri kavrayabileceği varsayımıyla gerçekleştirdiği, bireylerin temel becerilerin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ötesinde, düşünmeyi öğrenme, işbirlikçi çalışma, problem çözme, öğrenmeyi

öğrenme veya kendi öğrenmesinden sorumlu olma (Saban, 2000) yönündeki çalışmalar sonucu yirmi birinci yüzyıl toplumları vatandaşlarına bu becerileri hızla kazandırmayı amaçlamışlardır. Modern eğitimde sıkça vurgulanan öğrenmeyi öğrenmeden kasıt, öğrenciye bilgi aktarma yerine öğrencide bilgi oluşturmaktır. Bunun temelinde de anlamlandırma vardır. Bilgi üretme, öğrencilerin anlamalarına yardım eden ve onlara öğrendiklerinin anlamını veren en etkili yollardan birisidir. Yani öğrenme sadece bilginin tüketilmesi değil, bilginin üretilmesine yardımcı olan en etkili yoldur (Özer, 1997; Barth-Demirtaş, 1996). Bu çerçevede Türkçe eğitimi uygulamalarında da bilginin yapı taşları olan kavram ve genellemeleri içeren bilginin nasıl üretildiği fikrini yakalamış bir öğrenci modeli oluşturma zorunluluğu vardır. Zira bilgi, öğretimde amaç değil bir araçtır; önemli olan öğrenme yöntemlerinin iyi bilinip kullanılmasıdır.

### **Hedef-Araç İlişkisi ve Ders Kitabı**

Günümüzde geçerliliğini sürdüren ve daha çağdaş kabul edilen bu anlayışlara göre düzenlenmiş, öğrenme işleminde öğrencinin etkin olduğu ve bilgiye kendisinin ulaşmasını esas alan eğitim durumlarının bu bilgilerin sunulduğu ek materyallerle, özellikle yazılı materyallerle desteklenmesi gerekmektedir (Demirel, 1996: 3; Gairns; Redman, 1991: 77). Eğitim durumları, *“bir derse ait hedeflerin göstergesi olan davranışlar belirlendikten sonra düzenlenir. Hedeflerin eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesinde yararlı olabilmesi için öğrenci davranışlarına göre düzenleme zorunluluğu vardır. Belli kurallara göre ifade edilen ve davranışlara dönüştürülen hedefler etkili araçların hazırlığı ve kullanımı bakımından da önemlidir. Kendisine ulaşıldığına kanıt olabilecek gözlenir öğrenci davranışlarını kapsayan araçlar ile etkili öğretim durumları oluşturulur.”* (Yalçın, 1994: 2).

Etkili öğretme durumlarının oluşturulup geliştirilmesinde önemli bir paya sahip olan araç-hedef etkileşimi konulu yaklaşımlar çoğu yerde “eğitimin bilgi aktarıcı bir süreç mi yoksa öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir süreç mi olması gerektiği” tartışmasının önüne geçmektedir. Bu durumu Demirel (1996: 3-4) şu şekilde özetlemektedir: *“Daha çağdaş kabul edilen ve günümüzde geçerliliğini sürdüren anlayışlara göre düzenlenmiş, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını esas alan eğitim durumlarının kuşkusuz ki bu bilgilerin sunulduğu ek materyallerle, özellikle de yazılı materyallerle desteklenmesi zorunluluğu vardır. Bu anlamda bakıldığında, yeterince yazılı materyallerin bulunmadığı ve zengin yaşantılar geçirmiş öğretmenlerden yararlanmanın zorunlu olduğu geleneksel eğitim yaşantılarında bilgiye sahip olanın (öğretmen) merkeze alınması belki de en uygun yoldu. Fakat günümüzde yazılı materyallerin yetersizliği gibi bir durumdan söz etmek mümkün değildir.*

*O halde artık bu noktada tartışılması zorunlu olan eğitimin bilgi aktarıcı bir süreç mi yoksa öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir süreç mi olması gerektiği değil, hem okul öğrenmelerini destekleyecek hem de öğrencinin okul dışında etkili öğrenmesini mümkün kılacak yazılı materyallerin nasıl düzenlenmesi gerektiğidir.”*

Yeni gelişmelerin ve araştırma sonuçlarının dikkate alınmadığı birçok ülkede uygulanan öğretim yöntemleri öğrenciye bilgileri hazır kalıplar biçiminde verip, aynen alma şeklinde bir yol izlemektedir. Öğretme sürecinde öğrencinin edilgen konumda kaldığı öğretim yöntemi yerine öğrencinin öğrenme işlerine aktif bir biçimde katıldığı öğretim yönteminin savunulmaya başlandığı yüzyılın başından itibaren pek çok ulus eğitim sistemlerini sorgulamaya başlamıştır. Toplumların bu sorgulamada çıkış noktası eğitim sistemlerinde ilerlemeci öğretim niteliğinin bulunup bulunmadığıdır. Toplumların düşünen, yaratan, problem çözen insanlara daha çok ihtiyaç duyması sonucu birbirinin devamı mahiyetinde bireyler yetiştiren eğitim sistemine ilişkin kimi uygulamalar yeni gelişmeler ışığında gözden geçirilmektedir. Bilgi toplumu insanında olması gereken, yaratıcı düşünme, işbirliği, karar verme, kendi kendini idare etme, problem çözme, öğrenme yollarını öğrenme gibi yüksek seviyeli düşünme becerilerinin öneminin bilincine ulaşan ülkeler, hazırladıkları öğretim materyallerini öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere, okullara hızla yaymaktadırlar. Bu yolla, eğitim hedefleri doğrultusunda geleneksel yaklaşımlardan uzak öğretim materyalleriyle yukarıda sözü edilen bilgi toplumuna özgü insan modeli sayısını toplumlarında çoğaltma isteği içerisindeyler (Bademci, 1997; Özer, 1997; Görgen, 1997).

Pek çok ülkede üst düzey düşünme becerilerinin kazanımları modern bir çalışma disipliniyle eğitim programlarına aktarılmaktadır. Üst düzey düşünme öğretiminin gerçekleştirilmesini kaçınılmaz kılan bilginin hızla artmasıyla beklentilerin çoğalmış olması sonucu bireylerin farklı ve karmaşık durumlarla karşı karşıya bulunması gerçeği bilgiye dayalı 21. yüzyılda, bu yöndeki çalışmaları hızlandıran en önemli etken olmuştur (Bademci, 1997: 96; Yalçın, 1994; Demirel, 1996). “*Derslerde ve kitaplarda verilen bilgileri kendi özerk eleştiri, tartışma süzgecinden geçirmeyen ezberci, aktarmacı bir öğrenci ve öğretmen topluluğundaki*” (Öztürk, 1994: 24) bu olumsuz nitelikler hepimizin önemle üzerinde durduğu bir konudur. “*Bilimsel düşünme gücüne sahip, araştırmacı, yaratıcı, üretici bir kişilikte öğrenci yetiştirme amacı bütün programlarda bulunmasına karşılık; uygulamada eğitimin her kademesinde olduğu gibi ilköğretimde de geleneksel alışkanlıklar sürüp gitmektedir.*” (Ataünal, 1994: 153). Hayatın her safhasında etkin ve bu becerilerle donanımlı bireyleri yetiştirme işleminde program kaynaklı oluşturularak

faidalanılan basılı materyallerin onlara kalıp bilgiler aktarmak yerine bilgi oluşturmaya öğretecek, temel kavramları anlamının yanı sıra yorumlama ve uygulayabilme yoluyla araştırmalar yapmayı, işbirlikli çalışmayı, sözlü ve yazılı iletişimde bulunabilmeyi mümkün kılacak biçimde hazırlanması gerekmektedir. (Baloğlu, 1994: 72).

Bilginin en kısa yoldan sistemli bir biçimde öğrenciyi kazandırılacak hâle getirilmesini ve öğrencisinin öğrendiklerini uygulayarak, yeni araştırmalara yönelmesini isteyen öğretmen, bu amaçlarının hayatiyet kazanmasında en önemli desteği, ders kitabından görmektedir (Yalçın, 1994). Tarafımızca 108 Türkçe öğretmeniyle görüşülerek yapılan ve henüz yayımlanmamış “Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi” isimli çalışmamızda ulaşılan bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu araştırmanın amaçlarından biri olan “Türkçe öğretiminin araç-gereç bakımından mevcut durumunu öğretmen görüşlerine göre belirleme” aşamasında ulaşılan sonucu ifade etmesi bakımından aşağıdaki tablo anlamlı bir ilişki örneği sergilemektedir.

#### “Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Yararlandıkları Kaynaklar”

Kaynaklar	Sayı	Yüzde (%)
Ders kitabı	102	94,44
Dergiler	3	2,77
Gazeteler	1	0,92
Radyo	0	0
Teyp ve video	1	0,92
Televizyon, slayt, tepegöz vb.	1	0,92
Bilgisayar	0	0
<b>TOPLAM</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerimizin, derslerinde öncelikli olarak ders kitabından faydalandıkları (% 94,44) görülecektir. Kitapların dışında yardımcı malzeme olarak dergi, gazete ve görsel-ışitsel araçları kullanan öğretmenlerimizin oranı % 5,53’tür. Bu rakam, bize yazılı kaynak olarak kitapların dışında gazete ve dergilerden öncelikli olarak faydalanmanın yok denecek kadar az olduğunu da göstermektedir. Eğitim teknolojisi içerisinde değerlendirilen ve

öğrenmeyi daha kolay ve daha kalıcı hâle getiren görsel-işitsel kaynakların kullanılmaması, eğitim sistemimizde henüz bu tür ders araçlarından yeterince faydalanmadığımızın açık bir göstergesidir.

Buradan, öğretmenlerimizin derslerinde dergi, gazete, imlâ kılavuzu, sözlük gibi basılı materyallerle, görsel-işitsel araçlardan yeterince yararlanmadığı sonucuna gidebiliriz. Bu durumda, Türkçe öğretiminde öğretmenlerin öncelikli olarak ders kitabından faydalandıkları gerçeğini dikkate aldığımızda öğretmenlerimizin derslerini çok sınırlı kaynaklarla işledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, hedef kitlenin biyo-psiko-sosyal özellikleri ve eğitim ortamı dikkate alınarak, eğitim durumlarında kullanılacak ders kitaplarının önemini bir kat daha artırmaktadır.

Bunlar arasında önemli bir yeri olan ders kitabının nitelikli olma zorunluluğu vardır. *“Çünkü ders kitapları tüm dünyada en geniş kullanıma sahip basılı ürünlerdir. Ayrıca, ders kitapları eğitim sürecinde bilgi edinmenin temel aracıdır ve kullanımı oldukça kolaydır”* (Güneş, 2002: 2). İlköğretim düzeyinde kullanılan Türkçe dersine ait ders kitapları incelendiğinde, çoğunda birtakım yetersizlikler, gereksiz tekrarlarla karşılaşmaktadır. Eğitim durumlarında kullanılan basılı materyallerin üst düzey öğrenme; öğrenci ilgi ve dikkatinde sürekliliği gerçekleştirici “düzey, bilişsel sınıflama, görsel düzen, yüksek tahmin (yordama), soyutlama, alıştırma, materyal örgütlenişi” (Demirel, 1996: 11; Yalçın, 1994: 16-43) ilkeleri dikkate alınmadan hazırlandığı sıkça vurgulanan bir konudur. Ozil ve Tapan (1991) öğretim sürecinin temel materyali olan ders kitaplarıyla ilgili yaptıkları araştırmada, Türkiye’deki ders kitaplarının çoğunun yukarıdaki ilkeler gözetilmeden yazıldığı ve;

1. Konuların tertibinde muhteva bütünlüğü olmadığı,
2. Gelişim özellikleri dikkate alınmadan konuların düzenlendiği,
3. İşlenen konularla ilgili farklı bakış açılarını ihtiva eden örneklerle yer verilmemesi yüzünden eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilemediği,
4. Kitapların biçim ve tasarım yönünden yetersiz olması sonucu öğrencide olumsuz tutum geliştirdiği ve bunun da öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediği,

Sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçlardan hareketle Ozil ve Tapan, ilköğretim kademesinde hedeflenen düzeye ulaşamamasının en önemli nedenlerinden birisi olarak ders kitaplarının nitelik bakımından yetersiz hazırlanmış olmasını

göstermektedirler. Buna hazırlanma aşamasında metinden öğrenme ilkelerinin (Düzyey, soyutlama, tahmin, bilişsel sınıflama, alıştırma vb.) esas alınmadığı biçimindeki Yalçın'ın (1994) tespitini de ekleyebiliriz.

Bu durum, ülkemizde yabancı dillere verilen önemin Türkçeye verilmemesi; başka bir ifadeyle, Türkçe dersinin “çok kolay derslerden biri” sayılmasından (Güzel, 1987: 436-437) kaynaklanmaktadır. Türkiye’de ve İngiltere’de ana dili eğitimi derslerinin amaçlar bakımından aynı olmasına (Karababa, 1999: 265) ve “Türkçe dersinde Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı’ndan kaynaklanan bir olumsuzluk gözlenmemesine” (Özbyay, 2001: 53) karşılık, öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde bir etki sağlamayan Türkçe ders kitaplarının, yabancı dil eğitiminde kullanılan kitaplarla “etkinlikler, farklılıklar, benzerlikler” kriterleri açısından karşılaştırıldığında (Karababa, 1999: 4) öğrencileri ezberciliğe ve ilgisizliğe sürüklediği anlaşılmaktadır. Ana dili eğitimini gerçek anlamda bilimsel ölçütlerle gerçekleştirebilmek amacıyla yabancı dil eğitiminde kullanılmak üzere hazırlanan ders kitaplarında disiplinler arası bir yaklaşım sergilenmektedir.

Karababa, (1999) “İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Ana Dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması” araştırmasında, ana dili eğitimini gerçekleştirmek üzere Türkçe ve İngilizce ders kitaplarına alınan metinleri “*kullanimbilimsel*” özellikleri yönünden incelemiştir. İncelediği bölümlerde yazar ve hedef kitle arasındaki uyumu belirlemek amacıyla metinlerin mesajı etkili bir şekilde taşınması şartlarından kişiye yönelik olan “*benimsenirlik*”, “*yaşantısallık*” ve “*amaçlılık*” ölçütlerine uygun olup olmadığını belirlemeye çalışmış ve yapılan çözümlenmeler sonucunda İngilizce ders kitaplarındaki metinlerin bildiri oluşturma şartlarına uygun özellikler sergilediği, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ise özellikle “*yaşantısallık*” ve “*bilgisellik*” şartlarına uygun özellikler sergilemediği sonucuna ulaşmıştır. İngilizce ana dili ders kitaplarının lehine görülen bu durumun nedenlerinden birisine de Thompson’un (1988) ifade ettiği; “*Öğrencilerin akademik benlik tasarımlarının onların öğrenmeleri üzerine yapacağı olumlu etkileri dikkate alan bir öğretim faaliyetinde, öğrenme güçleri artırılabilir. Bu nedenle, öğrencilerin kendileri hakkındaki düşüncelerinin tanıtılarak, bu özellikler doğrultusunda hizmetlerin gerçekleştirilmesi, öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkiler meydana getirir. Öğretim esnasında kullanılan araç ve gereçler, öğrencilerin akademik benlik tasarımlarını olumlu yönde etkileyebileceği bir nitelik taşıdığı takdirde, öğrenme de olumlu yönde etkilenmektedir.*” (Yalçın, 1994: 7) düşüncesi gösterilebilir.

Oysa, “Ana dili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste işlenecek metinler, yapılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden-sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgeler gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.” (Özdemir, 1983: 27). Türkçe ders kitaplarının genellikle günlük hayattan uzak örnekler bulundurması ve karmaşık süreç olarak adlandırılabilen kavram kazanımı döneminde çocukların bu kavramları kolaylıkla sınıflamalarını (kavram alanı) sağlayacak unsurların bulunmaması çocuklarımız aleyhine gözlenen olumsuz durumlardan biri sayılabilir (Güzel, 1996).

2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nda Türkçe dersleri için amaçlar, anlamın kavranması, sözlü-yazılı anlatımın güçlendirilmesi, dilin sevdirmesi ve kurallarının kazandırılması, millî duygu ve kültürün geliştirilmesi başlıkları etrafında oluşturulmuştur. Bütün bu sayılan hususların tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için, Türkçe eğitimi uygulamaları materyal dizilişinin en önemli ögesi olan ders kitapları, “seçme, sıralama, sunma, sağlamlaştırma ve sınama” kriterlerini kapsamalıdır.

Findley 1979 yılında öğrencilerin hangi niteliklere sahip araçlarla daha başarılı olduklarına ilişkin gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğrenciler hazırlanma aşamasında bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ders araç-gereçlerinin anlamalarını kolaylaştırıcı ve belirleyici yönde etkilediği görüşünü bildirmişlerdir (Aktaran: Yalçın, 1994: 8-9).

Hedef kitleye ait özellikler ve ilgi alanları dikkate alınmak suretiyle hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında konuların (metinlerin) işlenişinde öğrenciye gözlem yapma, inceleme ve araştırma etkinliklerinde bulunabilme imkânını sağlayacak bir yapı oluşturulması sonucu, öğrencinin kitapta kendinden bir şeyler bularak bilgi üretimine geçebilmesi mümkündür. Bu durumu Glaver, “*öğrencilerde öğrenme ve hatırlamanın gerçekleşmesinde öğretim sırasında kullandıkları ders araç-gereçlerine karşı onların geliştirdiği tutumun önemli olduğu*” biçiminde ifade etmektedir (Aktaran: Yalçın, 1994: 10).

Söz konusu davranış değişikliklerinin hangi içerik ve araç gereçlerle öğrenciye ulaştırılması gerektiği hususu hâlen geçerliliğini korumaktadır. Eğitimde hedefler yönünde davranış değişikliği meydana getirilmediği sürece istenilen düzeye ulaşmak mümkün değildir. Öğrencilerde hedefler yönünde meydana gelen değişiklikler ise öğrenme-



öğretme süreci içerisinde gerçekleştiğinden bir eğitim programının en işlevsel alt-sistemi öğrenme-öğretme sürecinin yönünü belirleyen ve onu etkili kılan materyaller bütünü önemlidir (Görgeç, 1997: 37; Bilen, 1999). Çünkü, okul hayatının başlamasıyla çocuk, kullandığı dilin kurallarıyla ve o kuralların adlandırıldığı terimlerle karşılaşmakta ve bir kavram için birden fazla terimle karşılaşan çocuk, tabii olarak, zamanla karmaşık bir sürecin içerisine girmektedir. Çocuğun bu konudaki ilk handikapı, ana dilini öğretmek gayesiyle yazılmış kitaplar olmaktadır. Bu kitaplara baktığımızda genellikle günlük hayattan uzak örneklerle rastlamaktayız.

Bunların yanında, eğitim-bilim alanında yapılan araştırmalarla ortaya konulan eğitim-öğretim süreciyle öğrenciye kazandırılması gerekenin problem çözme becerisi olduğu yönündeki görüşler de dikkati çekmektedir. “Ana dili eğitiminde dört temel beceriyi ‘problem çözme’ doğrultusunda öğrenciye kazandırma gerekliliğini Romiszowski’ye dayanarak Kucur, (1997: 41) “insan ancak kendi ana dilinde kazandığı kavramları geliştirebilir ve bunlarla düşünerek sorun çözümünde başarılı olabilir. Bunun sonucunda, eğitim-öğretim süreci içinde bulunan bir öğrenciye gerçekte ne kazandırmamız gerektiği ortaya çıkmaktadır: Problem çözme becerisi” biçiminde özetlemektedir.

## SONUÇ

Türkçe eğitimi uygulamaları bilgi, beceri ve davranışların kazanılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu uygulamaların temel amacı, kültürün taşıyıcı ögesi konumunda olan ana dili becerilerini iyi ve doğru kullanan bireyler yetiştirmektir. Eğitim-bilim alanındaki araştırmaların getirdiği; bireyin problem çözme yeteneğini geliştiren, bilgiyi üreten, öğrenmeyi öğreten vb. genellemelerin, Türkçe öğretimi uygulamalarına da uyarlanması zorunludur. Bilgi, yetenek ve yaklaşımların değişimi; **öğrenme** ve değişim süreciyle motivasyonu sağlayıp farklı öğrenme imkân ve materyalleri sunmak olan; **öğretmek** işi, hedef-araç ilişkisi sayesinde etkili olmaktadır. Bu materyallerden birisi olan ders kitapları, tasarımından yazımına, yazımından dağıtımına, dağıtımından kullanımına kadar önemli bir materyal olarak Türkçe öğretiminin vazgeçilmez bir unsurudur.

## KAYNAKÇA

ATAÜNAL, Aydoğan.(1994). *Bilim ve Eğitimde Görevli Kuruluşların İşlevleri ve İşbirliği*. **Bilim ve Eğitim**. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi 2-3 Aralık.

- BADEMÇİ, Vahit (1997). **Aymazlığın Sonu: Geleceği Tehlikede Bir Ulus**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- BALOĞLU, Zekai. (1994). **Türkiye’de Eğitim**. İstanbul: Tüsiad.
- BARTH, L. James; DEMİRTAŞ, A. (1996). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: Yök-World Bank. Megep.
- BİLEN, Mürüvvet (1999). **Plândan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yay.
- DEMİREL, Melek. (1996). **Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- DİLBAZ, Belgüzar. (1988). **İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi**. Ankara: Hacettepe Üni., Sosyal Bilimler Ens. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ERTÜRK, Selahattin (1982). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- GAİRNS, Ruth.; R. STUART. (1991). *Working With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GÖRGEN, İzzet. (1997). **Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üni. Sos. Bil. Ens. Eğitim Bil. Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- GÜNEŞ, Firdevs. (2002). **Ders Kitaplarının İncelenmesi**. Ankara: Ocak Yay.
- GÜZEL, Abdurrahman (1996). *Bu, Devlet Müdahalesini Gerektiren Bir Konudur. Millî Eğitim*, (129).
- GÜZEL, Abdurrahman. (1987). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programları. Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu*. Ankara: Tebliğler.
- KARABABA, Canan. (1999). **İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Ana Dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

- KUCUR, Deniz Kırımsoy (1997). *Ana Dili Öğretiminde Bilişsel Giriş Özellikleri ve Duyuşsal Giriş Davranışlarını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler*. **Dil Dergisi**, Ankara Üni. TÖMER Yay., (61).
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (26 Ekim 1981) *Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. **Tebliğler Dergisi**, (2098).
- OZİL, Şeyda; TAPAN, N. (1991). **Türkiye'nin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım**. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- ÖZBAY, Murat. (2001). Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. **Ankara: (Yayımlanmamış Alan Araştırması)**.
- ÖZDEMİR, Emin. (1983). *Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi.*, **Türk Dili Der. Dil Öğretimi Özel Sayısı**,47, (379-380), 27.
- ÖZDEN, Yüksel. (1999). **Öğrenme ve Öğretme**. (3. Basım). Ankara: Pegem Yay.
- ÖZER, Zuhâl. (1997), *Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin Etkin Öğrenme.*, Bilim ve Teknik, (355).
- ÖZTÜRK, M. Orhan (1994). *Bilim ve Eğitimde Dil*. **Bilim ve Eğitim**. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi 2-3 Aralık.
- SABAN, Ahmet. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci (Yeni Teori ve Yaklaşımlar)**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SÖNMEZ, Veysel. (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TURAL, Sadık Kemal. (1984). *Anaokulu ve İlkokullarımızda Ana Dili Öğretimi.*, **Tercüman Gazetesi, Millî Eğitim Sempozyumu Bildirisi**.
- YALÇIN, Saba. (1994). **Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).