

BİR BİLİM ALANI OLARAK TÜRKÇE ve TÜRKÇE EĞİTİMİ

TURKISH AND TURKISH EDUCATION AS A FIELD OF STUDY

Muhsine BÖREKÇİ*

ÖZET: Öğrenme, bir alanın kavramlarının içselleştirilmesi ile başlar. Kavramlaştırılmayan bilgi bilimsel bilgi niteliğini kazanamaz. Bu nedenle dil öğretimi, öncelikle bir bilim alanı olarak tanımlanmalı, alan eğitimi belirli bir alan üzerine oturtulmalıdır. Alan eğitimi kavramı alan ve eğitim biliminin birleştiği disiplinler arası bir üçüncü alan oluşturur. Bu bağlamda “Türkçe eğitimi” alanının sınırlarının belirlenmesi, hatta “Türkçe bilme /öğretme” kavramı üzerinde düşünülmesi önem kazanmaktadır.

Doçentlikte Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı adı altında değerlendirilen alan eğitiminin kapsamı nedir veya ne olmalıdır? Eğitim fakültelerinin yapılanması dikkate alındığında alandan kopuk bir alan eğitiminin planlandığı görülmektedir. Hatta alanı belirlenmemiş alan eğitimi söz konusudur. Sınıf öğretmenliği, okul öncesi özel eğitim gibi alanlar öğretmen yetiştirme temel alanı içine sokulabilir. Türkçe öğretmenliği bir alan eğitimi programı mı bir öğretmen yetiştirme programı mıdır? Alan eğitimi ise alanın sınırları belirtilmelidir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasından sonra genelde bu fakültelerin bütün programlarında özelde ise Türkçe eğitimi programında yapılan akademik çalışmalar “alan eğitimi” temel alanı kapsamında gerçekleştirilmektedir. Türkçe eğitimi lisans düzeyinde eğitim uygulamalarına, lisansüstü düzeyde ise Türkçe eğitimi sorunlarına indirgenmiştir. Bunun sonucunda da nasıl öğreteceğini bilen ama neyi ne kadar öğreteceğini bilmeyen öğretmenler ve akademisyenler yetiştirilmektedir.

Kuşkusuz Türkçenin anadil veya yabancı dil olarak ya da okul öncesi çağındaki, ilköğretim çağındaki çocuklara veya yetişkinlere nasıl öğretileceği önemli bir çalışma alanıdır. Fakat şu sorular Türkçe eğitiminin doğru yapılandırılması için önemlidir:

Türkçenin kendisi bir alan mıdır? Örneğin Türk dili ve edebiyatı bir alandır. Dolayısıyla Türk dili ve edebiyatı eğitimi bu alana dayanır. Türkçe eğitimi hangi alanın eğitimidir?

Anahtar sözcükler: Türkçe eğitimi, bilim, dil, alan eğitimi.

ABSTRACT: Learning, starts with the internalization of the concepts in a field. Non-representational knowledge can not be considered as scientific. For that reason, it's important to define language learning as a field of study and to put it on a scientific basis. The term “field education” forms a third field of study by combining the content knowledge of the field and educational science. In this context, It becomes more important to define the borders of the field of “Turkish Education” and to think upon the concepts of “knowing/teaching Turkish”.

What could be the scope of the “content education” which's been evaluated under the title ”Basic field of Educational Sciences and Teacher training during the phase of readership? Reconstruction of the faculties of education shows us that there is no connection between the field and education plans. It can even be said that a content knowledge of a field without the field itself exists. Fields like classroom education, and pre-school education can be grouped within the basic field of teacher training. Is Turkish education a field of study or a part of a teacher training program? And if it's a field of study what could be it's boundaries?

After the reconstruction of the faculties of education, in all programs in education general, and particularly in the in the fieldof “Turkish Education”, all academic studies are carried out within the scope of “Content education” Turkish education has been reduced to education practices in undergraduate education and within graduate education it's been reduced to the problems in Turkish education. As a result of this, teachers and academics knowing how to's but not what to's and to what extents have been educated.

Undoubtedly, teaching Turkish to adults and preschool or primary school children is an important field of study. But there are important questions to be asked first:

Is Turkish a field of study in itself like Turkish language and literature? What field of study does Turkish education belong to?

Purpose and Method

Teacher Training Programmes accepted in 2006 has been organised as a combination of content knowledge, Professional knowledge and general culture. If “content knowledge” education is part of the education of a field of study then what is the field of study for Turkish education? What type of knowledge and skills should be kept in mind during the planning phase?

Aiming to answer these questions, this study uses interviews, observation and source documents to collect the data to be the subject to descriptive and content analysis and it is structured as a case study.

Keywords: Turkish education, science, language, field training.

Amaç ve Yöntem

2006 Yılı Öğretmen Yetiştirme Programları, alan eğitimi meslek bilgileri ve genel kültür olmak üzere üç bölümün birleşimi olarak düzenlenmiştir. “Alan eğitimi” bir bilim alanının eğitimi ise Türkçe eğitiminin alanı nedir? Türkçe eğitimi hangi alanın eğitimidir? Türkçe öğretmeni hangi alan bilgisinin öğretimi konusunda eğitilecektir. Türkçe öğretmeni yetiştirecek akademisyenlerin hangi alanda uzmanlaşması gerekir? Türkçe öğrenme ve öğretme süreçleri hangi bilgi ve becerileri kazanmaya yönelik olarak planlanmalıdır?

Bu soru/sorunların yanıtlanması amaçlanan çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında görüşme, gözlem ve belge inceleme yoluyla toplanan veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş; araştırma bir özel durum çalışması olarak yapılandırılmıştır.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca toplumların kalkınmasında veya geri kalmasında eğitimin önemi bilinmektedir. Bu nedenle gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerini sürekli yenilemekte, daha bilimsel, daha nitelikli eğitim için araştırmalar yapmakta, teknolojiler geliştirmektedirler. Bu arayışlar eğitim felsefesi, eğitim programı, eğitim yöntemleri, eğitim teknolojileri gibi alanları etkilemekte ve geliştirmektedir. Bu sürecin vazgeçilmez reform alanlarından biri de öğretmen ve öğretim elemanı yetiştirme sisteminde gerçekleşmiştir.

Türkiye köklü bir eğitim geleneğine sahip bir ülkedir. Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğu eğitim sisteminde farklı okullar yer almaktaydı ve bu farklı okulların öğretmen ihtiyacı farklı kaynaklardan karşılanmakta idi. (Duman, 2005:61) Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında ise yeni kurulan devletin ihtiyacı olan vatandaş yetiştirmeye yönelik olarak eğitim yeniden yapılandırılmıştır. Bu sistem içinde değişmeyen durum ise öğretmenin sistem içindeki önemidir. Bütün eğitim sistemlerinin niteliği öğretmenin niteliği ile orantılıdır.

Farklı isimlerle ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen yetiştiren okullar 20 Temmuz 1982’de çıkan Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredilmiş; Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri eğitim fakültelerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. 1992’ye kadar Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümü mezunları Türkçe öğretmeni olarak atanmıştır. Bu durum Türkçe eğitiminin ihmal edilmesi olarak değerlendirilmiş 1989-90 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi’nde yüksek lisan ve doktora programı olarak “Türkçe’nin Eğitimi-Öğretimi Ana Bilim Dalı”; 1992-93 öğretim yılında da lisans programı olarak Türkçe

Öğretmenliği ana bilim dalı açılmıştır. 1997’de eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği bölümü bünyesinde ana bilim dalına Türkçe öğretmenliği ise bölüme dönüştürülmüştür.

Eğitim fakültelerinin işlevlerini gerçekleştiremedikleri, eğitim bilimine ve alan eğitimine yeterli katkı yapamadıkları gerekçesiyle 2006 yılında yeniden yapılandırıldığı bilinmektedir. Ancak yapılanmadan sonra oluşan sorunlar da göz ardı edilemeyecek niteliktedir. Bu sorunlardan biri de “alan” ve “alan eğitimi” arasında oluşturulan uçurumdur.

Yüksek Öğretim Kurulu, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma gerekçesini “... Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma ve benzeri sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen gereksinimini karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik olarak yetersiz kalması” olarak açıklamakta; eğitime ayrılan kaynakların yanlış kullanıldığını belirtmektedir. Ancak bu haklı gerekçe doğru yapılanmayı oluşturamamıştır.

Öğretmen yetiştirme yetki ve sorumluluğunun üniversitelerin eğitim fakültelerinde toplanması, nitelikli öğretmen yetiştirilme sorunu ile birlikte nitelikli öğretim elemanı yetiştirme sorununu da ortaya çıkarmıştır. “İyi öğretmen yetiştirmek için eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları üzerinde de sıkı bir şekilde durmak gerekir. “Öğretmen yetiştiren öğretmen tipi” büyük önem taşımaktadır. Oysa iyi öğretmen ve iyi öğretim elemanı konusu ülkemizde zaman zaman çok ihmal edilmiştir.” (Kavcar, 2002) Kavcar’ın sözünü ettiği ‘iyi öğretmen’ kavramının alanı belirlenmiştir. Ancak ‘iyi öğretim elemanı’ kavramının ölçütleri de belirlenmeli, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirecek öğretim elemanlarının alan yeterlikleri tanımlanmalı, yapacakları ve yapacakları bilimsel çalışmalar bu yeterlikler doğrultusunda teşvik edilmelidir.

Bunun ilk adımı olarak da hem eğitim politikalarını oluşturanlar hem de her düzeyde Türk eğitimini yönetenler şu soruya yanıt vermelidir:

Eğitim Fakülteleri birer yüksek okul mudur, yoksa üniversite anlayışıyla yapılanmış birer fakülte midir?

Müftüoğlu, Üniversite ile yüksekokul farkını şöyle ifade etmektedir:

Yüksek okullarda da üniversite lisans seviyesinde olduğu gibi dört yıllık bir tedrisat yapıp adları aşağı yukarı aynı veya benzer olan dersler okutulursa da bu derslerde bilgilerin teorik esaslarından ve üretilişinden ziyade kendileri ve nasıl tatbik edilecekleri üzerinde durulur. Hatta burada tatbikatta karşılaşılabilecek her tip problem ayrıntılarına inilerek anlatılır. Fakat bu bilgilere ulaşmak için izlenen yolun gerekçeleri hakkında detaylı bilgi verilmez. (Müftüoğlu, 2004:345)

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bu ayrım bağlamında değerlendirilirse şu çıkarım yapılabilir: Eğitim fakülteleri üniversite bünyesinde yer alan ve 4-5 yıllık lisans eğitimi ile 5-6 yıllık tezsiz yüksek lisans eğitimi vererek öğretmen yetiştiren bir meslek yüksek okulu olarak konumlandırılmıştır. Çünkü uygulama ağırlıklı bir eğitim anlayışı öngörülmektedir.

Ancak eğitim fakültelerinin özülkü ve özgörevleri incelendiğinde öğretmenlik formasyonuna yönelik uygulamalar yanında bilimsel araştırmalar yapmayı görev edindikleri yani kendilerini bir yüksekokul olarak değil bir fakülte olarak değerlendirdikleri görülmektedir:

ODTÜ Eğitim Fakültesi ulusal ve uluslararası bilimsel araştırma etkinlikleri ile ulusal ve uluslararası literatüre katkıda bulunur. Eğitim politikalarının oluşturulmasında, eğitim sorunlarının belirlenmesi ve çözümünde, eğitim fakültelerine akademisyen yetiştirmede, nitelikli öğretmen yetiştirmede ve topluma nitelikli eğitim hizmeti götürmede liderlik eder.

... düşünmeyi, araştırma yapmayı, araştırma sonuçlarını yorumlamayı, yaratıcı olmayı, problem çözmeyi ve öğrenmeyi öğreten,

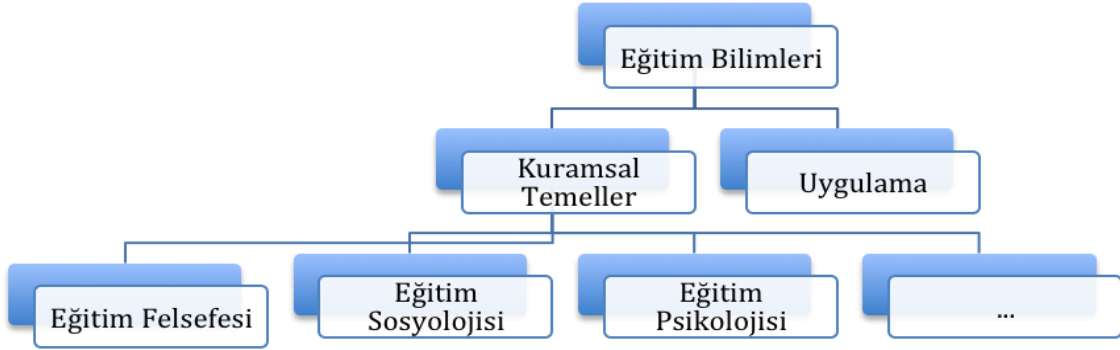
ODTÜ Eğitim Fakültesi lisansüstü programlarıyla eğitim alanında **temel** ve **uygulamalı** bilimsel araştırmalar yapabilecek, eğitim politikalarının oluşturulmasında öncülük edecek, çalıştığı kurum ve kuruluşların gelişmesine katkıda bulunacak, girişimci, teknolojiyi en üst düzeyde kullanabilen, disiplinlerarası çalışmalar yürütebilen, araştırmacı, akademisyen ve uzmanlar yetiştirir.

(www.fedu.metu.edu.tr/documents/faaliyetraporu_2006.doc-)

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Bilimsel anlayışlı, ...**farklı bilim dalları arasında ilişki kurabilen** ve bilgilerini farklı alanlara uygulayabilen, ... **teori ile uygulamayı birleştiren**, ... öğretmenler yetiştirir. (<http://www.atauni.edu.tr/#standart=kazim-karabekir-egitim-fakultesi~vizyon>)

Görüldüğü gibi eğitim fakülteleri akademik etkinliklerini “temel ve uygulamalı bilimsel araştırma”, ifadesinde yer alan iki aşamalı bir disiplini olarak tanımlamaktadırlar. Bu iki aşamalılık hem “eğitim bilimleri” ifadesi ile kavramlaştırılan iki boyutlu disiplin hem de ve “alan eğitimi” teriminin içerdiği iki alanı belirtmektedir.



Alan eğitimi kavramını oluşturması gereken bilimsel paradigma ise alan ve eğitim biliminin birleştiği disiplinler arası bir çerçeve sunar. Bu paradigmanda alan bilimi de eğitim bilimi kadar önemlidir. Çünkü “bilgisini edinmek istediğimiz gerçekliğin nasıl bir şey olduğunu (ontoloji) bilmeliyiz ki, bu gerçekliğin bilgisine hangi tür bilgi (epistemoloji) ile nasıl ulaşabileceğimizi (metodoloji) bilebilelim.” (Dikeçligil, 2006:31) Alan eğitimi, ‘ne’yi, niçin, nasıl öğreteceğiz?’ sorununa yönelik bir süreçtir. Bu süreçte bilginin üretilmesi kadar uygulamaya dönüştürülmesi de önemlidir. Bu önem, alan eğitimi ile alan, bir başka ifade ile alan fakülteleri ile eğitim fakülteleri arasındaki özgörev (misyon) farkını da belirlemektedir.

Alan Eğitimi Olarak Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Eğitimi

Bilindiği gibi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü içinde bir ana bilim dalı; Türkçe Eğitimi ise bölüm olarak yapılandırılmıştır. Bu yapılanma Türk Dili ve Edebiyatı eğitimini Türk Dili ve Edebiyatı ontolojisi üzerine temellendirirken Türkçe eğitiminin ontolojisi ile bağımlı koparmış; alanı belirsiz bir ‘alan eğitimi’ disiplinine dönüştürmüştür. Bu durum -Üniversiteler Arası Kurul tarafından bir doçentlik alanı olarak kabul edilmiş olsa da- Türkçe eğitimini hem alan hem de eğitimin teorik boyutundan yoksun bir akademik sürece dönüştürmüştür. Bir başka ifade ile Türkçe eğitimi ‘ne’yi ve ‘niçin’ bilme/öğretme aşamasını atlayarak ‘nasıl’ öğretilene odaklanmıştır. Eğitim fakültelerinin Türk Dili Edebiyatı ana bilim dalı ve Türkçe eğitimi bölümleri sadece Türk Dili ve Edebiyatı ve

Türkçe öğretmeni yetiştiren bir meslek yüksek okulu konumunda olacaksa bu yaklaşım kabul edilebilir.

Ancak Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Eğitimi üniversite anlayışı içinde yapılandırılan bir süreç ise bilimsel anlayışa uygun olarak işlemeli, ontoloji-epistemoloji-metodoloji ilişkisi kurulmalıdır. Çünkü “Ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sayılılar arasındaki bağıntılara baktığımızda paradigmayı güneş sistemine benzetebiliriz. Burada sistemin güneşi “Gerçeklik nedir?/ Gerçekliğin yapı taşı nedir?” gibi sorulara cevap veren ontolojik sayılıdır. Epistemolojik ve metodolojik sayılılar ise güneşe bağlı olarak belirli yörüngeleri izleyen gezegenler gibidir. Bu nedenle bir bilim anlayışının/paradigmanın ne olduğunu anlamanın yolu, onun güneşinin ne olduğunu anlamaktan geçer.” (Dikeçligil, 2006:31)

Bu anlayışla değerlendirildiğinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bilimi ile ilgili anlayışın güneşinin Türk Dili ve Türk Edebiyatı olduğunu söylemek mümkün. Peki Türkçe Eğitimi paradigmasının güneşi nedir? Ya da Türkçe eğitimi bilimi anlayışının ontolojisi ya da ontolojileri nelerdir? Daha yalın bir biçimde belirtmek gerekirse Türkçe eğitimi hangi alana dayandırılmaktadır?/hangi alanlara dayandırılmalıdır?

Chomsky, “bir dili bilme” kavramını şu sorularla sorgulamaktadır:

1. Bir insan bir dili bildiğinde o insan tam olarak ne biliyor?
2. Bir insan o bilgiye nasıl sahip oluyor?
3. Bu bilgi nasıl kullanılıyor? (Chomsky, 2007:375)

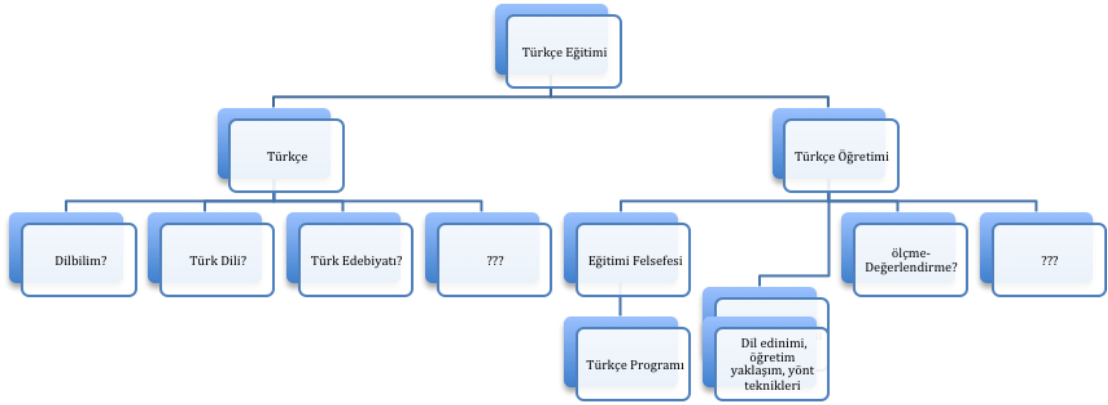
Bu soruların yanıtlanması hem bilimsel araştırma hem de Türkçe öğretimi sürecini dilin doğası, dil edinimi, dil bilgisi, psikoloji, sosyoloji gibi alanlarla ilişkilendirmektedir.

Türkçe bilmek. O dil ile iletişim kurabilmek, O dilin seslerini ve parçalarını birimlerini duyduğu biçimiyle seslendirebilmek, O dilin seslerini kullanılan alfabe ile yazabilmek, O dil ile yazılı ya da sözlü olarak cümleler kurabilmek, O dilde söylenen/ yazılan cümleleri anlamak, Girdiği sınavlarda belli bir puan almak vb midir? Türkçe öğrenme ve öğretme sürecini planlayanlar ve uygulayanlar iki seçenekle karşı karşıya bulunmaktadır:

1. Dil, “bilen” bir “özne”nin “bilinen” bir “nesne”si olarak mı algılanmalı?
2. Yoksa doğal yollardan edinilen, hiçbir çaba gösterilmeden taklit edilebilecek bir davranış olarak mı değerlendirilmeli?

Bilmek, fark etmekle; bilen bir özne olarak bilinen/bilinecekleri nesneleştirmekle başlar. O halde gerek anadil gerekse ikinci dil öğrenirken öncelikle dilin doğasını keşfetmek, onu öğrenilecek bir nesne olarak algılamak gerekir. Bu süreçte pek çok sorunun yanıtlanması önemlidir. Felsefe, kelam, dilbilim gibi bilim alanlarının araştırma konuları arasında yer alan sorular dil öğrenim süreçlerinin de kuramsal dayanağını oluşturmalıdır: Örneğin dilin bilinecek bir nesne ya da Allah (c.c) tarafından insana doğuştan bahşedilen bir donanım olarak kabulü öğrenme / öğretme süreçlerinde de farklılıklara yol açacaktır. İnsanın hayatımızı kolaylaştıran ve çabucak kullanmayı öğreneceği bir mekanik sistem veya toplumsal yaşama adım atar atmaz hazır bulduğu bir kültür olarak değerlendirilmesi de kendi uygun öğretim yaklaşımlarını gerektirecektir.

Bu durumda Türkçe eğitimi paradigmasının ontolojisini dil gerçekliği olarak kabul etmek ve alan ilişkilerini şu şema ile göstermek mümkündür.



Dil gerçekliği ve bir dil sistemi olarak Türkçenin yapısını dikkate almayan bilgi türlerinin ve öğretim yöntemlerinin başarılı olamayacağı gerçeği bir yana bu ilişkiyi kuramayan öğretmenlerin uygulamada başarılı olması da mümkün değildir. Dil bilimi Türk Dili ve Türk Edebiyatı alanından koparılmış bir Türkçe eğitimi süreci, Türkçe eğitimi bir bilimsel alana dönüştüremeyeceği gibi uygulamayı teoriye, beceriyi bilimsel bilgiye dayandıran Türkçe öğretmenleri de yetiştiremez.

Türkçe Öğretimi Sorunları

Türkçe öğretimi konusunda en önemli uzlaşma konusu bu alanın sorunlu olduğudur. Sorunun Türkçe öğretmenliği lisans programlarından kaynaklandığı da uzlaşma sağlanan bir başka konudur. Özbay, “Eğitim fakültelerinde “nitelikli öğretmen” yetiştirebilmek için genel olarak ders dağılımında dikkat edilecek oran %70 alan bilgisi ve alan eğitimi, %30 pedagojik formasyon ve genel kültür olması gerekirken, maalesef bu duruma hiç dikkat edilmemiştir.” ifadesiyle durumu özetlemiş; program önermiştir (Özbay, 2005:315). Güzel de benzer nedenle bir program önerisi sunmuştur (Güzel, 2005:305-310). Bugün uygulanmakta olan programda sorunların artarak devam ettiği gözlenmektedir.

Eğitim fakülteleri bu içi boşaltılmış lisans programı ile üniversite anlayışından uzaklaştırılarak yüksek öğretmen okuluna dönüştürülmüş; öğretim elemanlarının bilimsel çalışmalarını uygulama boyutuyla sınırlandırmıştır. Üniversitelerde yaygınlaşan eğitim bilimi enstitüleri, eğitim fakültelerindeki akademik çalışmaları nerede ise öğretmenlik uygulamalarıyla sınırlandırmıştır. Bu çalışmaların pek çoğu sadece alanla değil eğitim biliminin temel kuramlarıyla da ilişkilendirilmemektedir.

Oysa Öğrenme, bir alanın kavramlarının içselleştirilmesi ile başlar. Bilimsel bilginin oluşturulması ancak kavramlaştırma ile mümkün olabilir. O bilginin öğrenilmesi/öğretilmesi ise kavramların tam olarak algılanmasını gerektirir. Buna rağmen Türkiye’de gerçekleştirilen Türkçe öğretimi süreçlerinde dil ile ilgili kavramların öğrenilmesi/öğretilmesi genellikle ihmal edilmektedir. (Yağmur, 2010: 195) Örneğin “çatı” kavramını tam olarak içselleştirmemiş bir öğrencinin Türkçedeki çatı yapılarını kavraması beklenmemelidir. Çünkü biçim ve işlev arasındaki ilişkinin kurulabilmesi büyük ölçüde terimin kavranmasına bağlıdır.

Dilsel yapı üzerine yapılan araştırmaların insanın zihinsel kapasitesi ve akli süreçlerine dair derin kavrayışlar sağlayacağı açıktır. (Chomsky, 2007:368) Bu nedenle dil öğretimi süreçlerinin üst düzey düşünme becerisi kazandıracak biçimde planlanması gerekmektedir. PISA okuma düzeyleri bu anlayışı yansıtacak niteliktedir:

PISA OKUMA DÜZEYLERİ

1 .Düzyey	Metinde açıkça verilmiş olan bilgiyi bulur. Metnin ana fikri hakkında izlenim edinmek için paragraf başlıklarından yararlanabilir.
2 .Düzyey	Yazarın amacına ilişkin çıkarımlar yapmak için metin içi öğelerden “sentezler” yapar. Bir grafik ya da tablodaki iki bilgiyi birleştirir.
3 .Düzyey	Bir metindeki bilgiler arasındaki ilişkiyi bulur ve bu bilgiyi tanımlar. Birçok ölçütü bir arada gözeterek kıyaslama yapar ve bilgiyi kategorilere ayırır.
4 .Düzyey	Örtülü anlam içeren metinlerde birkaç paragraf arasındaki dilbilimsel ve tematik bağlantıları görebilir. Metne dayalı yüksek düzeyli çıkarımlardan yararlanarak aşına olmadığı bir bağlamdaki kategorileri anlar ve bunlardan yararlanır.
5 .Düzyey	Bir alana özel bilgiler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapar ya da hipotezlere ulaşır. İfade yapısı açık olmayan metinleri analiz eder.

(Yağmur, 2010:206)

PISA sonuçları Türkçe eğitiminin bu becerileri kazandıramadığını ortaya koymaktadır. Türkçe programını bu dikkatle inceleyen Batur ve Ulutaş, durumu “Özellikle okuma alışkanlığı kazandırma bağlamında verilen kazanımların okuduğunu anlamaya doğrudan hizmet ettiğini söylemek oldukça güç görünmektedir.” (2013:) biçimindeki ifadeyle vurgulamıştır. Ancak sorun ilk ve orta öğretimdeki Türkçe öğretimi programıyla sınırlı değildir. Bu programları yürütecek Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerini yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında uygulanan program da üst düzey düşünme becerisi kazandıracak nitelikten yoksundur. Çünkü eğitim fakülteleri alan eğitimi bakımından zayıflatılmış, alanı bilmeyen öğretmenler ve akademisyenler yetiştirilmeye başlanmıştır.

Oysa dünyanın en başarılı eğitim sitemlerinden biri olan Finlandiya’da öğretmen yetiştirme programları, alan, kuramsal eğitim bilimi ve uygulama temeli üzerine kurulmuştur. “Öğretmenlik gözlem ve uygulamaları dört yıl devam eden lisans programının tümüne dengeli ve birbirini tamamlayacak şekilde yayılmıştır... Sınıf öğretmeni (1 ile 6. sınıflar) adayları eğitim bilimlerinden branş öğretmeni (7 ile 12. sınıflar) adayları ise kendi alanıyla ilgili tezli- yüksek lisans derecesine sahip olmak zorundadır. Bu şekilde Finli öğretmenlerin araştırma tabanlı bir eğitimle sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmaları sağlanır.”(Eraslan, 2009: 241)

SONUÇ / ÖNERİ

Türkçe eğitimi alanının belirlenmiş olmasđ gerekir. Türkçe ğretmenleri ve bu öğretmenleri yetiştiren ğretim tüyelerinin Türkçe eğitiminde olduğu kadar Türkçe konusunda da yetkin olmaları gerekir. Türkçe eğitimi sadece okuma-yazma, konuşma-dinleme eğitimi olarak değil; aynı zamanda düşünme ve estetik, eğitimi olarak algılanmalı; edebiyat ve dil biliminden ayrı düşünülmemelidir.

Türkçe ğretmenliği bölümlerinde Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların yanı sıra Türkçe ğretim programlarında yer alan Türk Dili ve Türk Edebiyatđ konuları ile ilgili yüksek lisans ve doktora çalışmaları da yapılabilmelidir.

Öğretmen eğitiminde meslek bilgisi çok önemlidir. Ancak hiçbir ğretim yöntemi ve teknolojisinin bilinmeyen bir şeyi ğretemeyeceği unutulmamalı, alan bilgisi daha fazla önemsenmeli, kavramlar oluřturmacđ bir yaklaşımla tanımlanmalı, uygulamalar tanımlarla elişmemeli,

Türkçe ğretimi bilimsel olarak temellendirilmek isteniyorsa ğretim programlarında dilin doğasını sorgulamaya yönelik felsefi yaklaşımlara, dili bilimin nesnesi olarak algılayan dilbilim kuramlarına yer verilmelidir.

Eğitim fakülteleri ğretmen yetiştiren bir meslek yüksek okulu olarak değil; zgrev ve zlklerinde de belirttikleri gibi bir niversite anlayışıyla araştırma yapmalı; hem alana hem de alan eğitimine yönelik bilimsel çalışma gerçekleştirmelidir.

Türkçe eğitimi alanđ doğru ontolojik temellere oturtulmalı ve kendi yöntemlerini oluşturmalı, eğitim bilimi çalışmalarından farklı bir akademik alan haline getirilmelidir.

Eğitim bilimleri Enstitüsü abartılı nicel / nitel araştırma yönlendirmesinden vazgeçip, dilin doğasına uygun konu ve yöntemleri de teşvik etmelidir.

Ana dil eğitiminin bir düşünce eğitimi olduğu unutulmamalıdır. Yazılı ve/veya sözlü anlatma süreçlerinin seçme ve birleştirme (sentez); anlama süreçlerinin de çözümleme (analiz) gerektirdiği değerlendirilerek konuşma-yazma ve dinleme-okuma etkinliklerinin dilbilim kuramları ışığında oluşturulması ve uygulanması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Batur-Ulutaş (2013) “PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Örtüşme Düzeyinin İncelenmesi”, The Journal of Academic Social Studies JASS, Volum: 6, Issue: 2. (1549-1562)
- Chomsky, Noam (2007) Demokrasi ve Eğitim (Editör: C. P. Otero-Türkçesi. Ender Abadoğlu ve dğr.), bgts Yayınları, İstanbul.
- Dikeçligil, Beylü (2006) “*Sosyal Bilimler Epistemolojisinde Sorunların Kaynağı: Ontolojiyi Unutmak*” Felsefe ve Sosyal Bilimler, Muğla Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildirileri, Vadi Yayınları, Ankara. (31-51)
- Duman, Prof. Dr. Tayyip (2005) Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihçesi, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları Ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 22-23-24 Eylül 2005 (61-82)
- Eraslan, Ali (2009) “Finlandiya’nın PISA’daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler”, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) , Cilt:3, Sayı:2. (238-248)
- Güzel, Prof. Dr. Abdurrahman, (2005) “Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Dört Yıllık Lisans Programı” Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihçesi, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları Ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 22-23-24 Eylül. (305-310)
- http://www.fedu.metu.edu.tr/documents/faaliyetraporu_2006.doc-
- <http://www.atauni.edu.tr/#standart=kazim-karabekir-egitim-fakultesi~vizyon>
- Kavcar, Prof. Dr. Cahit (2002) Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, yıl: 2002, cilt:35, sayı:1-2 (1-14)
- Müftüoğlu, Prof. Dr. Ferruh (2004) Maarif Meseleleri, (Felsefi Esaslar-Tarihi Perspektif-Mevcut Durum ve Aykırı Çözüm Teklifleri), Ötüken Neşriyat A.Ş. İstanbul.
- Özbay, Doç. Dr. Murat (2005) “Türkçe Eğitimi Bölümleri İçin Lisans Programı Önerisi”, Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihçesi, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları Ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 22-23-24 Eylül 2005. (311-334)
- Yağmur, Doç. Dr. Kutlay (2010) “Türkçe Ders Kitaplarının Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geliştirme Yeterliliği”, Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri (Ed. Hakan Ülper), Pegem Akademi.

