

ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI

Turkish Teaching as a Special Teaching Field and its Problems

*Celal DEMİR**
*Mehmet YAPICI***

ÖZET

Ana dili olarak “Türkçenin öğretimi”, bir yönü ile bir eğitimbilim alanı, bir yönü ile de Türkçe bilim alanıdır. Bu iki alanın etkili ve etkileşimli bir birlikteliği ile Türkçe öğretiminin anlamlı ve işlevsel bir yapıya kavuşması sağlanabilir.

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminin Türkçe bilim alanı ile Eğitimbilim alanındaki kesişme noktası ele alınarak, Türkçe öğretiminin teorik ve uygulamalı sorunları tartışılmaya çalışılmaktadır. Tartışmanın temelini ise, Türkçe öğretiminin Türkçe öğretimine muhatap olan kademe öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor düzeylerine uygun olarak, nasıl tasarlanabileceği olgusu oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi alanında, bilim alanı olarak Türkçe ile eğitimbilimlerinin tam bir sentezinin hâlâ yapılamadığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, özel öğretim, ana dili eğitimi.

ABSTRACT

Turkish teaching as a special teaching field is a bidirectional term covers the field of educational science and the science field of the Turkish. Turkish teaching could only be accomplished effectively if an interactive and efficient combination of the two fields provided.

In this study, intersection of the scientific Turkish domain of the Turkish teaching and scientific domain of the educational science is being treated and the theoretical and applicable daily problems of Turkish teaching are discussed. The foundation of the discussion is built upon the fact of how Turkish teaching could be designed in order to meet cognitive, affective and psycho-motor level demands of the Turkish taught students. As a consequence, it could be argued that the synthesis of the Turkish as a scientific domain and the educational science is yet not to be apparent in the field of Turkish teaching.

Key words: Turkish teaching, special teaching, mother tongue education.

GİRİŞ

Ana dilimiz Türkçenin gücü, zenginliği, birleştirici rolü ve dünya üzerindeki Türk varlığının sürekliliği açısından önemi, ancak Osmanlı devleti dağılırken anlaşılabilmiştir. Dilimizin tarihî gelişimi, diğer dünya dilleri ile ilişkileri; tarihî ve çağdaş şiveleri ise bilimsel olarak Cumhuriyet

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

** Öğr. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Böl.

kurulduktan sonra incelenmeye başlanmıştır. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte yeni eğitim sisteminin ilkeleri ve öncelikleri belirlenirken, ana dili öğretimi de sistemin temeline oturtulmuştur. Ancak Türkçenin ana dili olarak insanımıza, ikinci bir dil olarak da yabancılara nasıl öğretileceği konusunu yakın zamanda tartışmaya başladık. Çünkü ona sahip çıkma ve geliştirme konusunda hamasi söylemlerle bir yere varılamayacağı artık iyice anlaşılmıştır.

Ana dilini koruma, geliştirme ve onun imkânlarından yararlanma; ancak bütün özelliklerini bilmekle, onu bütün özellikleriyle işletmekle mümkün olabilir. Bu nedenle “*ana dili bilinci*” ve “*ana dili eğitimi-öğretimi*” gibi konularda çözüm bekleyen pek çok sorun bulunmaktadır.

Eğitimde önemli ve öncelikli olan, bir işi doğru ve güzel yapmak değil, yapılacak olan işleri doğru bir şekilde belirlemektir (Özden, 2002). En iyi ve işlevsel program, bir sorunun giderilmesine, bir gereksinimin karşılanmasına yönelik olan programdır.

Karşımızda okuduğunu anlamayan, düşündüğünü anlatamayan, kendini yetersiz bulan ve özgüvenden yoksun; bu nedenle konuşmayan, yazmayan, tartışmak, eleştirmek ve araştırmak yerine demokratik haklarından vazgeçen bir kuşak olduğu ileri sürülebilir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini anlayamayıp ikinci kez okudukları anlaşılmıştır (Güneş, 1999’ten aktaran: Akyol, 2006).

İlköğretim çağıında 1000-1500, orta öğretim çağıında 1500-2000, yüksek öğretim çağıında ise 3000 civarında kişisel söz varlığına sahip olan bir kuşakla karşı karşıyayız (Demir, 2006). Yarım asır önce yapılmış bir araştırmaya göre; ABD’de 10 yaşındaki çocukların aktif söz varlığı 5.500, pasif söz varlığı, 34.300 olarak; 14 yaşındaki çocukların ise aktif söz varlığı, 8.500, pasif söz varlığı ise 62.500 olarak belirlenmiştir (Göğüş, 1978).

Özel ya da kamusal alanda, resmî bir sıfatı olsun ya da olmasın, eğitilmiş olsun ya da olmasın, herkes ana diline sevgi gösterisi yapmaktadır. Ancak, bu tür söylemlerin gerçek anlamda ana dili bilincinden kaynaklanmadığını, bu davranışın toplumda sığ bir gelenek hâline gelmiş romantik yaklaşımların ürünü olduğunu kolaylıkla görebiliyoruz. Radyo ve televizyonlardaki yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen, konuşma ve okuma özürü sunucular, sokakları kaplayan İngilizce tabelalar, yabancı dille eğitim öğretim yaptığını gururla söyleyen ve reklâmlarında bu yönünü ön plana çıkaran eğitim kurumları... Bütün bunlar, Türkçe öğretiminde ve ana dili bilinci kazandırmada hangi noktada olduğumuzu göstermektedir.

Bir İngiliz, İngilizce olduğu için vardır. Bir Ermeni, Ermenice olduğu için vardır. Bugün Sümerce konuşulup yazılmadığı için bir Sümer’in varlığından söz edilemez. Her ulus dili sayesinde vardır. Bu bağlamda ana dili eğitimi ve öğretimi, bir dersin ya da bir eğitim-öğretim etkinliğinin ötesinde bir konudur. Bu durum; ana dilini, özel, vazgeçilmez, ulusal

güvenliğe denk stratejik bir değer hâline getirmektedir. Başka bir deyişle ana dili eğitimi ve öğretiminin, sadece bir öğretim programına indirgenemeyecek kadar yaşamsal bir fenomen olduğunu kabul etmek durumundayız. Bir eğitim sisteminde bütün dersler ve etkinlikler gerekirse ertelenebilir veya bu derslerin içeriği isteğe göre değiştirilebilir. Fakat ana dili ile ilgili ders ve etkinlikler ne kaldırabilir ne de ertelenebilir. Bu bağlamda, ana dili eğitimi ve öğretimini, her ulusun geleceğini yakından ilgilendiren bir eğitim-öğretim sorunu olarak değerlendirmek gerekir (Yapıcı, 2004).

Ana Dili Öğrenimi ve Anadili Öğretimi

Dil becerisine ister davranış psikolojisi açısından bir “*öğrenme*” olarak isterse işlevsel anlamda bir “*edinme*” olarak bakılsın, gelişme süreci belli bir sıra izler (Cemiloğlu, 2001). “*Ana dili eğitimi ve öğretimi*” bu bakımdan kendiliğinden işleyen eğitim-öğretim sürecine dışarıdan yapılan “*iyileştirme girişimi*” olarak değerlendirilebilir. Bu müdahaleler yapılmadığı zaman birey kendisine çevresinde bulduklarıyla ve daha çok yöresel söyleyişlerle dokunmuş bir dil kurmaktadır. Bireyin çocukluk döneminde alışkanlık hâline getirdiği yanlış dil becerilerini ileri yaşlarda unutturup yerine doğrusunu öğretmek bazen mümkün olmamaktadır.

Çocuk psikolojisi veya gelişim psikolojisi alanında çalışanlar, dil kazanımını, çocuğun genel gelişimine bağlı bir olgu (dil edinimi) olarak ele almakta ve çocuk gelişimini dil de dâhil olmak üzere bir bütün olarak değerlendirmektedirler. Konuya eğitim bilimleri ve eğitim sorunları açısından yaklaşanlar ise dil kazanımını ayrıca ele alıp dili öğrenilen ve öğretilen bir olgu olarak (dil öğrenimi) incelemektedirler (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Dil gelişimi ve/veya dilin kazanılması nasıl ve hangi yaş aralıklarında gerçekleşmekte, birey bu özellikleri ne zaman kazanmaktadır veya kazanmalıdır? Bu sorulara verilen cevaplar birbirine yakın da olsa farklılık göstermektedir. Okuturlar (1966), dilin en hızlı geliştiği dönem olarak 0-3 yaş arasını belirtirken, Hildebrand (1981), doğumdan 6 yaşına kadar hızlı bir dil gelişimi olduğunu ve konuşma, dinleme, anlama, okuma, yazma ile ilgili bütün dil gelişim kademelerinin bu yaşlar arasında yer aldığı ileri sürmektedir. Whirter ve Voltan-Acar’a göre (1985), dil ediniminin temel basamakları, yaşamın ilk iki yılında aşılmaktadır.

Genel olarak, temel dil becerilerinin 5-6 yaşlarına kadar kazanıldığı (dil edinimi), dili ustaca kullanabilme becerilerinin ise 5-6 yaşından sonra gelişmeye başlayıp on yaşına kadar sürdüğü kabul edilmektedir.

Gerek ana dilinin edinimi, gerekse ikinci ya da üçüncü bir dilin öğrenimi, ergenlik öncesi döneme paralel bir çizgi izlemektedir (J. H. Hill’den aktaran: İzbul, 1983).

Hildebran'a göre bireyin, ne yaptığını, ne istediğini ve ne gördüğünü anlatabilecek derecede kelime öğrenmesi ve yeni cümleler oluşturması da dil gelişiminin (dil eğitiminin) ana hedeflerinden birisidir (Hildebrand, 1981).

Bir özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimini tartışabilmek için “dil edinimi”, “dil gelişimi”, “dil eğitimi ve dil öğretimi” terimlerini bu düşüncelerin ışığı altında ayrı ayrı değerlendirmek ve bu olguların ana dille bağlantısını kurmak zorundayız.

Çocuklar, ana dillerini önce kulaktan, yaşayarak öğrenirler. Ana-baba ve yakın çevreden öğrenilen bu dil, dilin ana kurallarına uygundur. Çocuk çeşitli bölgelerde birbirlerine göre pek az özellik gösteren bu kurallara farkında olmadan uyar, dilini kurallara uygun olarak kullanma becerisini yine farkında olmadan kazanır (Demirel, 2002).

Edward Lee Thorndike göre öğrenme, tekrarın sıklığına ve her bir tekrarın birbirinden farklı olmasına bağlıdır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Çocuğun ana dili kazanımındaki temel etken, yakın çevresindeki uyarıcıların yaptığı sürekli tekrarlar ve bu tekrarların yanındaki insanlar tarafından pekiştirilmesidir. Okul öğrencisi dönemde de aynı ilkenin geçerli olduğu söylenebilir.

Ana dili eğitimi ve öğretiminde her bilgi ve beceri tek tek yeri ve zamanı gelince en uygun yöntemle ve en doğal “eğitim ortamları” oluşturularak kazandırılmalıdır.

“Ana dili edinimi” aile ortamından toplumsal çevreye doğru genişleyen bir kültür ortamında bireyin doğumundan itibaren kendiliğinden işleyen ve her şeye rağmen gerçekleşen bir süreçtir.

Konuya bu açıdan bakınca kalın çizgilerle birbirinden ayrılmış iki olgu karşımıza çıkmaktadır: “dil öğrenimi” ve “dil eğitim-öğretimi”. Çocuk hiçbir özel gayret göstermeden ve hiçbir özel yardım almadan aile dediğimiz doğal eğitim ortamında kendisine bir dil kurar. Buna “dil edinimi” denmektedir (Sezer, 1993). Bu süreç iki kademeli bir gelişmedir. Birinci kademe yaklaşık olarak 0-3, ikinci kademe ise 4- 6 yaşları arasında gerçekleşmektedir. Bu gelişmeler, dil öğreniminin birinci basamağını oluşturmaktadır. Çocuk dil ediniminin birinci kademesinde dilinin temel / asgari anlama ve anlatma formlarını öğrenmekte ve kullanmaktadır. İkinci kademe bu temel beceri üzerine ayrıntılar ilave etmeye başlar. Örneğin sıfatları keşfeder ve “Ben elma yedim.” cümlesi “Ben kocaman bir elma yedim.” biçimine dönüşür. Belirteçleri keşfeder; “Anne, kardeşim ağlıyor!” cümlesi “Anne, kardeşim çok ağlıyor!” cümlesine dönüşür.

Çocuk yedi yaşından itibaren dilini geliştirmeye başlar. Kelimelerin duygusal değerlerini keşfeder. Cümleyi tonlayarak söylemenin, sesine duygusal bir renk vererek konuşmanın önemini hisseder. Dilin insan üzerindeki etkisini anlar ve bu gücü kullanmaya başlar. Örneğin “Baba bisiklet istiyorum.” demek yerine, isteğini “Baba keşke benim de bir bisikletim olsa!” biçiminde duygusal bir kalıp içinde ifade eder.

Kararlılığını vurgulamak için “Annemi üzmeyeceğim!” cümlesini, “Annemi asla üzmeyeceğim!” biçiminde söyler. Çocuk bu tür ifadelerin insan üzerindeki etkisini gördükçe dilini daha da geliştirmeye ve sözlerini duygusal iletilerle güçlendirerek etkili kılmaya çalışır.

“*Dil edinimi*” teriminin çocuğun doğal çevresinde konuşulanı, çevresindekiler düzeyinde konuşabilme sürecini belirttiği düşünülmektedir. “*Dil gelişimi*” teriminin ise bireyin edindiği dili kullanma yetisiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Genelde “*dil edinimi*” ve “*dil gelişimi*” olgularının birbirinden farklı süreçler (Sezer, 1993) olduğu düşünülür. Fakat bunun, çok net ve somut bir ayırım olduğunu söylemek mümkün değildir. Dil edinimi daha çok bir pasiflik, yani edinen bireyin bu yöndeki her türlü etkiye açık olduğu algısını oluşturmaktadır. Oysa dilin farklı disiplinler tarafından farklı ele alınış ve yorumlanması bile şu yalın gerçeği değiştirmemektedir. Dil, kalıtsal boyutları ile birlikte bir etkileşimdir. Bu etkileşimin merkezinde, başlangıçta kalıtsal nitelikleriyle insan yavrusu, çocuk ve anne; sonrasında sırasıyla, ailenin diğer bireyleri, yakın aile çevresi, okul ve akran grupları ve her türlü canlı ve cansız aracıyla yaşamın insan odaklı dinamizmi yer almaktadır.

Çocuğun dili kazanımı, çoğunlukla, doğaçlama bir hiyerarşik süreç olarak betimlenmektedir. Dil öğretiminde ise, dilin formal boyutu, yani okul ve dil öğrenimi/öğretimi boyutu ele alınmaktadır. “*Dil öğrenimi*” terimiyle kastedilen bir “*kendiliğindenlik*” sürecidir. Yani, çoğunlukla bireyin kalıtsal özelliklerinden başlayarak, karakteristik özellikleri, içinde bulunduğu ve denetim dışı olan sosyo-kültürel ve politik çevresi, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel niteliklerinin dil olgusu ile birleşerek oluşturduğu doğal sentez anlaşılmalıdır. Bu bağlamda dil öğrenimi, daha çok, bir tür informal eğitim sürecidir. “*Dil öğretimi*” terimi ile ise, çoğunlukla planlı, kasıtlı, belirli bir zaman dilimine yerleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri kastedilmektedir. Her iki olgunun da yaşamın doğası içinde bir bütün olarak bulunması nedeniyle dil öğrenimi ve dil öğretimi, bir bütün olarak ele alınmaktadır. İnsan dile egemen değildir. İnsan dilde, dilin olanakları içinde kendini bulur ve yaşamını sürdürür.

Ana dili eğitimi ve öğretimi ise “yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler düzenlemek” olarak değerlendirilebilir. Eğitim kurumlarında planlı olarak yürütülen ana dili eğitimi çalışmaları, dili doğal yolla öğrenme ve geliştirme sürecinin yanında; ama daima aynı doğrultuda olmayan planlı etkinlikler olarak görülmelidir. Bu bağlamda ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programlarının amacı, çocuğun hızlı veya yavaş gelişmekte olan dil becerilerini istenilen biçim ve formata sokmak ve onu dilin kendisine sunduğu bütün imkânlardan yararlanabilecek düzeye getirmektir. Cazden’e göre, dil gelişiminin bilişsel hedefleri, konuşulan dili giderek genişleyen

amaçlar için anlama ve kullanma yeteneğinin, duygusal hedefleri ise, dili zevkle, sık sık ve etkin bir şekilde kullanma yeteneğinin artmasını sağlamaktadır (Yıldırım, 1983).

İlköğretim birinci kademe Türkçe derslerinin daha çok anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi bu bakımdan gerekli görülebilir. Farklı ve öğrenci açısından ilginç etkinliklerin tekrarlanması çocuğun konuşma ve yazma becerilerini gelişmesine katkı sağlayacaktır. Dikkat edilmesi gereken husus, her tekrarın farklı bir biçimde yapılmasıdır. Tekrarların farklılığında ve pekiştirilmesinde en önemli görev, öğretmene düşmektedir. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretim yöntemlerini kullanması, monotonluğu ortadan kaldırmak için gereklidir.

Öğretme-öğretme süreçlerinde çok yönlü bir yaklaşım sergilenmelidir. Bununla şu kastedilmektedir; amaçların belirlenmesinden ölçülmesine kadar mümkün olduğunca zengin uyarıcılar kullanılmalı ve diğer derslerin de bu felsefe ile desteklenmesi sağlanmalıdır. Böylece sınava hazırlanma adına test çılgını hâline getirilen çocukların, her bir dersin zevkine varması sağlanabilir.

Hiç kuşkusuz ana dili eğitim ve öğretimi, çocuğun bilişsel, duyuşsal gelişim süreçleri ile doğrudan ilgili olmalıdır. Aynı zamanda o dilin doğasıyla ve çocuğun içinde bulunduğu kültürel ortamla da doğrudan ilgili olmak durumundadır. Örneğin temel özellikleri bakımından dünyanın hiçbir dili ile örtüşmeyen ve fonetik bir alfabeyle okunup yazılan Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve öğretimi tamamen kendine özgü bir süreç olarak görülmelidir. Bu bağlamda başka dillerin ana dili olarak eğitimi ve öğretiminde geliştirilen sistemlerden yararlanmak ve etkilenmek daima mümkündür fakat bunların bire bir model alınması doğru bir yaklaşım değildir.

Ana Dili Öğretiminin Kapsamı ve Amaçları

Ana dili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Bu amaçlar, çocuğun zihinsel ve duyuşsal olanaklarının sınırları ile doğrudan bağlantılı olduğu gibi, anlamaya konu olacak materyal ve materyali oluşturan içerik ile de ilgilidir. Ana dili eğitimi ve öğretimine yönelik programlar geliştirirken çocuğun neyi, ne zaman, nasıl ve kimden öğreneceğinin kurgusu iyi yapılmalıdır. Hatta bu programlar, sisteme öğretmen yetiştirilme sürecini de kapsayacak biçimde genişletilmelidir.

İlköğretimin birinci kademesinde çocuk, temel olarak somut işlemler döneminindedir. Ortalama olarak 7 yaş civarında sezgisel dönemden somut

işlemler dönemine geçiş yapar ve bu dönem yaklaşık olarak, 7-12 yaş arasını kapsar. Somut işlemleri yapabilme kapasitesi bir bütün olarak gelişmez. Adım adım ve tek tek gelişir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Bu dönemde Türkçe öğretimi, çocuğun zihinsel tasarımına uygun olarak kurgulanmalıdır.

Somut işlemler döneminde çocuk, görüşleri sıraya koyabilir, parçaları anlamlı bütün hâline getirebilir. Gerçekleştirdiği faaliyetlerden kendi orijinal cümleleriyle kısa bir öykü çıkarabilir. Teknik ifadelerle söylemek gerekirse, çocuk “korunum yarasını” kazanabilir. İşlemleri birbirine dönüştürebilir. Bütünü kavradıktan sonra parçaların birbirlerine nasıl bağlandığını, birbirlerine nasıl uyduğunu görsel ve anlamsal boyutuyla görebilir. Örneğin parçalanmış kelime gruplarını tekrar anlamlı bir bütün hâline getirebilir. Sıfat türünden bir sözcüğün cümledeki isimlerden hangisinin önüne getirileceğini bilir. Ögelerin yerleri değiştiği için anlamı karışmış veya anlaşılabilir hâle gelmiş bir cümleyi tekrar anlamlı hâle getirebilir. Eş anlamlı sözcüklerden birini diğeriyle değiştirebilir. Biçimler değiştiği hâlde miktarın nasıl aynı kaldığını anlayabilir. Örneğin, yığın hâlinde bir çamuru ip biçimine getirmekle miktarının değiştirilemeyeceğini bilir (Charles, 1999).

Eşit miktarlarda maddelerin (sıvı miktarı, sayı, ağırlık, uzunluk, alan, ya da hacim) farklı görünecek şekilde yeniden düzenlense bile bunların aynı kaldığını kavrayabilme becerisi bu dönemde kazanılır. Buna kısa korunum ilkesi denir. Farklı korunum ilkeleri farklı yaşlarda kazanılsa bile aynı eylem sırasını izlerler. Örneğin dört yaşındaki bir çocuk, sıvı miktarının korunumunda, miktarların başlangıçta aynı olduğunu bildiği hâlde dönüştürmeden sonra işlemi yapamaz. Beş yaşındaki çocuk ise, miktarın aynı olduğunu söylemekle, uzun bardakta daha çok su olduğunu söylemek arasında gider gelir; kararsız kalır. Gerçek korunuma ancak 6 yaş civarında ulaşılır. Bu tür akıl yürütmede, odaktan uzaklaşma ve tersine dönüştürme gibi artan zihinsel yetenekler etkili olur (Gander ve Gardiner, 1995). Çocuk kendi ölçütleri ve deneyimleri doğrultusunda mantıklı düşünür; olgu ve olaylar arasında bağ kurabilir. Onun bir yetişkinden farkı, bu işlemleri, duyu organlarıyla algılabilen (somut) obje, olay ve kişiler üzerinde yapabilmesidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Ana dili öğretimine konu olan materyal ve içeriğin somut bir kurguya sahip olması gerekir. Bunun için, Türkçe ders kitaplarının öncelikle, ilköğretim 1. sınıftan başlayarak 5. sınıfa kadar, ana dili öğretiminin amaçlarına uygun olarak tasarlanması bir zorunluluktur. Bu zorunluluk aynı zamanda disiplinler arası bir işbirliği gerektirmektedir. Ana dili eğitimi ve öğretimi, ne tek başına bir dilbilim sorunu ne de tek başına bir eğitim bilim sorunudur. Ana dilinde anlama ve anlatma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmesi için her kademe için alan uzmanlarıyla birlikte çalışmak gerekir.

Türkçe derslerinin resimli ders kitapları ile başlatılması uygun görünmektedir. Bu ders kitaplarındaki resim ve yazı oranı uzmanlarca belirlenebilir. Bu oran; çocuğun dikkat yoğunluk süresinin ders saati

uzunluğuna bölünmesi ile bulunulabilir. Örneğin çocuğun dikkat yoğunluğunun 1. sınıfta 10 dakika olduğu, ders saatinin ise 40 dakika olduğu varsayıldığında; bu oran %75 olacaktır. Yani ders kitabındaki kullanım alanı %75'i konuya uygun resimlerle, %25'i çocuğun düzeyine uygun yazılı metinlerle değerlendirilmelidir. Bu resimler resim öğretimi ve görsel okuma konusunda uzmanlaşmış kişilerce seşilmelidir. Burada tasarlanan kurgu, 5. sınıfa kadar, her sınıf ve yaş düzeyine uygun olarak yaygınlaştırılabilir. Somut işlemler döneminin genel karakteristik özellikleri ve çocuğun zihinsel gelişimi göz önüne alındığında, ana dili öğretiminin içeriği ve yöntemleri de kolayca belirlenebilecektir.

Dildeki yapılanmaların, anlamsal gruplaşmaların, göstergeler arasındaki bağlantıların dil bilgisi (gramer) kurallarına göre işlediğini görüp anlamlandırabilmek, soyut işlemler döneminde kazanılacak bilgilerle mümkündür. 1981 İlköğretim Okulları Programı'na göre ilköğretim birinci kademedede dil bilgisi öğretimi bütün yoğunluğuyla sürdürölmekteydi. Hatta sekiz yıllık temel eğitime geçiş öncesinde OKS (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) beşinci sınıfın sonunda yapılmaktaydı ve sınıf öğretmenleri birbirleriyle yarışırcaşına çocuklara dil bilgisi kurallarını ezberletmeye çalışlardı. Bu çocukların son nesli şimdi faköltelerin dördüncü sınıfında okuyor. Sorduğumuzda dilbilgisi kurallarını hiçbir şey anlamadan ezberlediklerini söylemektedirler. Bugün birçok eğitimi kişi, birtakım soruları (kim, ne kimi, neyi, nasıl, niçin) ezberlemeden cümleyi oluşturan ögeleri birbirinden ayıramamaktadır. Bu yöntem, dil bilgisi derslerinde hâlâ devam eden değişmez bir kural hâline gelmiştir ve önceki programların Türkçe öğretimi alanına bıraktığı kötü bir mirastır. Bu bakımdan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda dil bilgisi öğretiminin ilköğretim ikinci kademeye bırakılması son derece yerinde bir karar olarak değerlendirilebilir.

Ana dili öğretiminin iki temel boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini kapsamakta; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). 2005 Birinci kademe Türkçe Öğretim Programında bu becerilere "görsel okuma" ve "görsel sunu" da eklenmiştir. Anlama etkinliği, dinleme ve okuma becerilerinden dolayı daha çok soyut düşünme becerisi gerektirmektedir. Çünkü dinlemede de okumada da merkezde kişinin kendisi değil, başkası ve metin vardır. Başkasının ve metnin niyeti, çocuktan bağımsız bir varoluştur. Bu varoluşun çocuğun algılarına uydurulması, her zaman mümkün değildir; bu mümkün olsa bile, somut işlemler döneminin bir niteliği olarak çocukta dikkat yoğunluk süresi okunan veya dinlenen metnin gerektirdiği kadar uzun değildir. Bu gerekçelerle, ilköğretim 1. kademedede, daha çok anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiği ileri sürölebilir. Diğer bir deyişle, koordinat sistemine aktarıldığında, anlama ve anlatma arasında doğrusal bir ilişki görölmez. Bu

nedenle ikinci kademe de daha çok anlama (dinleme ve okuma) becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık vermenin ana dili eğitimi ve öğretiminde daha verimli bir yöntem olduğu söylenebilir. Öğrenmenin duyuşsal boyutunu dikkate aldığımız zaman da aynı sonuca ulaşabiliyoruz. Türkçe öğretiminin temel amaçlarından bazıları (dinleme ve okuma alışkanlığı zevkinin oluşturulması, dil bilinci ile dil sevgisinin oluşturulması...) duyuşsal amaçlardır. Çocuğun belirlenen etkinlikleri isteyerek yapması için ondan zevk alması; bunun için de, yaklaşık, 11 yaşını geride bırakması gerekir. Çünkü “dinleme” ve “okuma” öğrenmeye yönelik etkinliklerdir. Çocuk anladığını sever, sevdiğini anlayabilir. Öğrenmenin temeli sevmektir.

Ana Dili Becerilerinin Diğer Öğrenme Alanlarıyla İlişkisi

Herhangi bir alanda öğretim denildiğinde konu alanı (bilim alanı), eğitim-bilim yöntem/teknikleri ve kademe öğrencisinin bilişsel/duyuşsal özellikler akla gelmelidir. Bu bir kompozisyonudur. Bu kompozisyonun etkili ve verimli olabilmesi için bilim alanının eğitim-bilim norm ve değerleriyle harmanlanarak, kademe öğrencisinin niteliklerine uygun hâle gelmesi; yani eğitim-öğretim ortamının bu normlara uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Örneğin kimya bilmek farklı bir şey, onu öğretmek farklı bir şeydir. Kimya bilim alanını, kimya bilim alanı için uygun yöntem/tekniklerle destekleyerek, onu kademe öğrencisinin bilişsel/duyuşsal niteliklerine uygun biçime getirmek gerekir.

Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve öğretimi söz konusu olduğunda öncelikle şu soruların cevaplanması gerekmektedir: Doğal ortamında kendiliğinden işleyen ana dilini öğrenme sürecinin neresinde ve nasıl müdahale edilecek? Formal eğitim kurumlarında ise Türkçenin konuları hangi aşamada, ne kadar, nasıl ve kim tarafından öğretilecek? Bu temel kurgu bütün öğretim alanları için geçerlidir. Ancak, Türkçenin diğer öğretim alanlarından ayrılan bir özelliği vardır. O da, onun bir dersin ötesinde, bir ulusun en üstte yer alan kimliği, ruhu olmasıdır. Diğer dersleri ve öğretim kurgusunu küçümsemeden şunu söylemek mümkündür: Bir çocuk diğer bütün derslerinde başarısız olabilir. Bu durum, okulda başarısızlıktır ve normal görülebilir; çünkü görülen eksikliğin ders ve / veya sınıf tekrarıyla tamamlanması mümkündür. Çocuğun ana dilini kullanmadaki başarısızlığı, onun yaşam boyu ikili ilişkilerde ve toplumsal ilişkilerde başarısız olmasına yol açacaktır. Bu olumsuzluk, bir ulusun geleceğe yansıyan başarısızlığı olarak düşünülebilir.

Anlama ve anlatma becerileri gelişmemiş çocukların diğer derslerde de başarılı olmaları beklenemez. 2003 OECD PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves / Uluslararası Öğrenci Başarılarını Takip

Programı)¹ anketinin sonuçları bu gerçeği açıkça ortaya koymaktadır. Anketin sonuçlarına dayanarak hazırlanan raporda, 40 ülkenin eğitim düzeyi, 15 yaşındaki² öğrencilerin başarı düzeyine göre değerlendirilmiştir. Rapora göre yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye 33. sırada yer almıştır. Bir matematik problemini anlayıp çözme bilgi/becerisi sıralamasında ise 34. sıradadır. Bizim gerimizde kalan ülkeler, Uruguay, Tayland, Meksika, Endonezya, Tunus ve Brezilya'dır (L'enquête PISA 2003). Bu anketten çıkan sonuçların anlamı şudur:

1. İlköğretimi bitirmek üzere olan gençlerimiz kendi dilinde yazılmış bir metni okuyup anlama konusunda 40 ülke içinde 33. olmuştur.

2. Matematiksel kavramlar üzerinde düşünme ve işlem yapma becerisi sıralamasında da 40 ülke içerisinde 38. olmuştur. Fen bilimleri ile ilgili birikim ve işlem yapma becerisi sıralamasında ise 32. yani sondan 8. olmuştur. Bu sonuçlar karşısında şu soruyu sormadan geçemiyoruz:

“Çocuklarımızın dil becerilerini geliştiremediğimiz için mi diğer alanlarda başarısız oldular; yoksa matematik ve fen bilgisi eğitiminde başarısız olduğumuz için mi çocuklarımız diğer öğrenme alanlarında da başarı gösteremediler?” Bu soru üzerinde düşünmek zorundayız.³

Bireyin ana dilinde kazandığı davranışlar, onun, gerek okuldaki, gerekse okul dışındaki başarısını ve bunun yanında çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdir. Ana dilindeki başarı derecesiyle okuldaki başarı ve çevreye uyum gücü arasında yakın bir ilişki söylenebilir (Tekin, 1980).

Sonuç ve Öneriler

Dilimizi insanımıza öğretme konusunda başarılı olamazsak hiçbir alanda başarılı olamayız. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin gerisinde kalmamızın önemli nedenlerinden biri de ana dili eğitiminde yapılan yanlışlıklar ve buna bağlı başarısızlıklardır.

1924 Orta Mektep Müfredat Programı'ndan 2005 İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Türkçe Dersi öğretim Programları'na kadar değişen programların ana çizgilerine bakıldığında iyiye doğru bir gidiş olduğu söylenebilir. Bu bağlamda 2005-2006 eğitim - öğretim yılında bütün ülkede uygulamaya konulan İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programları ve Kılavuzu ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programları ve Kılavuzu'nun çocuklarımıza ve gençlerimize ana dili öğretimi yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlere daha çok seçenek sunduğu söylenebilir. Ancak bu programın, öncekilerin geliştirilmiş veya

¹ Bu anket hakkında daha geniş bilgi için bakınız: “PISA Projesinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz, 2004, Cilt, 2, Sayı, 4, ss.397-408.

² Bu ülkelerin çoğunda 15 yaş, ilköğretimin son sınıfına tekabül etmektedir.

³ PISA anketinin sonuçlarını, diğer ülkeleri de dikkate alarak incelediğimizde okuduğunu anlama becerisi ile matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

güncellenmiş biçimi olmadığını, her şeye sıfırdan başlayarak yeni bir program yapma anlayışının ürünü olduğunu; bu nedenle de ulusal birikimin hem birinci hem de ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları'na yansıtılmadığını belirtmek durumundayız.

Türkçemizin ana dili olarak eğitimi ve öğretimi konusunda birikmiş sorunları çözmek ve özlenen başarıyı elde etmek için yapılması gereken ilk iş, gerçekçi ve işlevsel programlar üretmek, sonra da bu programları uygulanmasında görev alacak elemanları yetiştirmektir.

Bu konuda hemen yapılması gerekenleri şöyle özetleyebiliriz:

1. Ana dili eğitim ve öğretim programı ülke koşullarını dikkate almadan yapılamaz. Ülke koşullarına uygun bir programın sorunlarla örtüşmesi ve bu sorunlara orta ve uzun vadede çözüm getirecek nitelikte olması gerekir. “Eğitim hedeflerinin saptanmasında yetiştirilecek birey ya da bireylerin eğitim gereksinmesi ve gücüyle o bireyin içinde yaşayacağı toplumun gereksinimleri, olanakları ve yönelimleri göz önünde bulundurulmalıdır.” (Tekin, 1980).

Öğrenme alanları ile ilgili hedeflerin belirlenmesinde dikkate alınması gereken ölçütler bellidir. Fakat “Ana dilimiz Türkçenin öğretiminde hedef belirlerken hangi ihtiyaçlar ve hangi sorunlar dikkate alınacaktır?” sorusu henüz cevaplanmış değildir. Çünkü ülkemizde “dili kullanma” ve “dilden yararlanma” düzeyi ile ilgili bilimsel çalışmaların sonuçları henüz yeterli bir veri tabanı oluşturmamıştır. Bu nedenle ortada anlamlı bir ölçüt yoktur (Demir, 2006). Örneğin “*temel söz varlığı*” kavramından⁴ yeni yeni söz etmekteyiz (Aksan, 1998). Araştırmacıların ve basının sık sık gündeme getirdiği “*kişisel söz varlığı*” ile ilgili yakınlıklar ciddiye alınmamaktadır. “Eğitim öğretimin şu kademesinde ve/veya şu yaş grubundaki çocuğun / gencin kişisel söz varlığı şu aralıkta olmalı.” diyemiyoruz. Oysa batılı ülkelerde ana dili öğretiminde kazandırılması planlanan kelimelerin hangileri olduğunu gösteren ‘*temel kelime listeleri*’ hususunda sürekli ve çok ciddi çalışmalar yapılmaktadır (Tosunoğlu, 2000).

Türkçe öğretiminde bilinçli, açık ve net hedeflerin belirlenebilmesi için önce ciddi, planlı ve kapsamlı çalışmalarla her bölgede dilin kullanım düzeyi belirlenerek sorun açık bir biçimde ortaya konmalıdır. Dili kullanım düzeyi (veya dilden yararlanma düzeyi) Türkçe öğretiminde program geliştirmek için önümüzde bulunması gereken yol haritamız olmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın tür çalışmaları projelendirme ve tamamlayıp değerlendirme konusunda üniversitelerle işbirliği yapması gerekir. Bu proje çerçevesinde

⁴ “Temel söz varlığı sorunu günümüz dil biliminde özel bir yer ve önem kazanmıştır. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde öğretilecek dilin en sık geçen en gerekli sözcüklerin saptanması, bu öğretimde alınacak sonucun başarılı olup olmasında rol oynamakta, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin değişik yaş kümeleri için yapılacak ana dili ve yabancı dil öğretiminde okunan kitaplarda ve sözlüklerde hangi öğelere öncelik ve hangi sıraya göre yer verileceği bu çalışmalarla saptanıyor” (Aksan, 1998,17).

her üniversite kendi bölgesinde öğretmenlerle birlikte çalışmalı ve en kısa zamanda kendi bölgesine ait ayrıntılı bir “dil kullanım haritası”⁵ çıkarmalıdır. Bu çalışmalara önem ve öncelik verilmelidir; çünkü batıda köy ile şehir arasında bile öğretim programlarını etkileyecek önemli bir fark bulunmazken bizim ülkemizde bir şehrin kenar mahallesi ile orta mahallesi arasında bütün programları alt üst edebilecek, her bakımdan dikkate alınması gereken ciddi farklılıklar vardır.

Türkçe öğretim programları yapılırken dil kullanım haritasında ortaya konan veriler ölçüt alınmalıdır. Bölgelere özel gerçekçi projeler ancak böyle üretilebilir. Bu proje, MEB’in yapacağı en gerçekçi ve bilinçli çalışmalardan biri olacaktır.⁶

2. Program yaparken gerek kişisel gerek kurumsal gerekse toplumsal birikimler gözardı edilemez. Geçmişteki programlarda denenmiş, ana dili öğretimiyle ilgili yüzlerce yıllık tecrübelerimiz vardır. Yeni programlar, bu tecrübelerle geliştirilebilir, zenginleştirilebilir. Bu nedenle denenmiş programların beğenilen özelliklerinden yararlanılmalıdır. Örneğin 1929’da yapılan programın birçok özelliği daha sonraki programlara da yansıtılmıştır. Çünkü bu program, hem okuryazar nüfusun artırılmasını sağlamış hem de okuma alışkanlığı olan bir kuşak yetiştirmiştir. Cumhuriyeti ve inkılâpları en iyi anlayan “o nesil” 1929 programının ürünüdür.

Ana dili öğretim programı, bir taraftan çağdaş bir birey olarak öğrencinin ilgisi, düzeyi ve ihtiyaçları, bir taraftan toplumun ihtiyaç ve beklentileri, bir taraftan da çağın gerekleri ve gerçekleri dikkate alınarak yapılması gereken çok etkenli bir düzenlemedir. Bir yandan da ulusal birikimden beslenmesi gereken ileriye dönük bir planlama olmalıdır.

3. Ana dili eğitimi ve öğretimi diğer bilgi ve öğrenme alanlarından büyük farklılıklarla ayrıldığı gibi bir dilin öğretimi de diğer dillerin öğretiminden küçük / büyük farklılıklarla ayrılır.

Türkçe öğretimi, eğitim sistemimiz içinde sorunlu alanlardan biri olagelmiştir. 1981 İlköğretim Okulları Programı’na kadar uygulanan programlar, anlama ve anlatma becerileri (temel dil becerileri)ni sistemli olarak ele almamıştır. Türkçe öğretimi ile dil bilgisi öğretimi de birbirinden ayrı düşünülmüştür. Her ne kadar “Türkçe dersi bir bilim dersi gibi değil, sanat dersi gibi işlenmelidir.” (Maarif Vekâleti, 1929) denilmiş ve Türkçe, dersi sanat dersi olarak tanımlanmış ise de belli bir yöntem önerilmemiştir. Programların uygulanması tamamen öğretmenin kişisel becerilerine

⁵ Sözünu ettiğimiz proje, Türkçe’den ne ölçüde yararlanıldığını bölgelere ve daha alt kümelerle göre belirlemek amacıyla yapılması önerilen kapsamlı bir çalışmadır. Bu proje için “Dili Kullanım Haritası” terimini öneriyoruz.

⁶ Bugün ağız araştırmalarında çok önemli bir noktaya gelinmiştir. Fen-Edebiyat Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri lisans, yüksek lisans ve doktora tezleri yaptırarak her bölgenin ağız özelliklerini belirlemişlerdir. Bu tür çalışmalarla “Türkiye Türkçesinin ağız haritası” tamamlanma aşamasına gelmiştir. Bu çalışmalar, “dili kullanım haritası” çıkarmada bize model olabilir.

bırakılmıştır. Yeni programlarda ise öncekilerin tersine eğitim öğretim etkinliklerinin tamamen kılavuz kitapta belirtildiği gibi yürütülmesi tavsiye edilmektedir. Kılavuz kitaplar ise öğretmeni yönlendirecek biçimde değil, yönetecek biçimde düzenlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenin “çocuğa özel program” geliştirme ve lokal sorunlara çözüm üretme becerisini yok etmekte veya kullanılmamaktadır. Elinde kılavuz kitap olan öğretmen çoğu kez programın içeriğini merak bile etmemektedir. Bazı öğretmenler “Kılavuz kitaplar, programa göre yazıldığı için programı incelemeye gerek yok.” demektedirler. Hâlbuki Türkçe öğretiminde temel ilkeler belirlenmiştir (Demirel, 2002; Çiftçi, 1998). Türkçe öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin yeni programda sözü edilmeyen bu ilkeleri incelemesi sağlanmalıdır. Etkinlikler düzenlenirken bu temel ilkeler göz önünde tutulmalıdır.

4. Eğitim - öğretim program, geleceğin insanını biçimlendirme çalışmasıdır. Özellikle kültür derslerinin programı yapılırken “rüzgâr gelecek delikleri tıkama”ya yönelik davranışlar hedeflenmelidir. Toplumsal eğilimler, eğitimciler ve toplumbilimciler tarafından yorumlanarak varılan sonuçların okul programlarına yansıtılması gerekir. Ana dili eğitimi ve öğretimi geleceğin insan tipini oluşturma çalışması olmakla birlikte, aynı zamanda, bir ulusun millî ve manevî dokusunu koruma ve güçlendirme programıdır. “Bu nedenle... Hedefler, bir toplumun, yetiştirdiği insanda bulunmasını öngördüğü özelliklerdir.” (Tekin, 1980).

5. Düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur ve olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar onları başkalarına ulaştırırız (Aksoy, 1975). Toplumsal ve demokratik yaşayışın gelişmesi, radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamının önemini büyük ölçüde artırmıştır (Demirel, 2002). Oysa çocuklarımız ve gençlerimizin anlama ve anlatma becerileri tahmin edilenin çok daha altındadır.

Türkçeyi doğru, güzel ve bilinçli kullanmayı alışkanlık hâline getirmenin en etkili yolu derslerde öğrencilere sık sık düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma imkân ve koşullarını sağlamaktır (Demirel, 2002). Bu koşullar gerektiği gibi sağlanmadığı için kendini ifade edemeyen, birkaç kelimelik cümlelerle iletişim kurmaya çalışan bir kuşak yetiştirdik. Dil ile düşünce arasındaki bağı öğretme/sezdirme konusunda eğitim kurumlarımızın hiçbir kademesinde başarı sağlayamadık. Dil bireysel ve/veya toplumsal birikimi, bir zihinden başka bir zihne aktaran (Batuhan ve Grünberg, 1970) iletişim aracıdır. Bu aracın inceliklerini insanımıza öğretemediğimiz için ana dilimizin gücünden ne eğitimde ne de toplumsal iletişimde gerektiği gibi yararlanabildik. Türkçe öğretim programı yaparken bu sorunların önümüzde olması, programın bu sorunların çözümüne yönelik hedefler ve etkinlikler içermesi gerekir. Öğrenme planlı ya da plansız yaşantıların sonucudur.

Beceri yapa yapa kazanılır yahut geliştirilir. Program yapanlar kadar programı uygulayanların da sorunu görmesi ve duyarlı olması gerekir.

6. Program yaparken daima göz önünde tutulacak bir durum da dilin toplumsal boyutudur. Ana dili eğitimi ve öğretimi konusunda program geliştirirken dikkate alınması gereken pek çok husus vardır. Türk dili söz konusu olduğunda dikkate alınacak konuların sayısı daha da artmaktadır. Ana dili eğitimi ve öğretiminde hedefleri belirlerken gelişmiş ülkelerin model alınması doğru bir yaklaşım olamaz. Çünkü dillerin yapısı, toplumların kendi dilini kullanma biçimi ve dilden yararlanma düzeyleri birbirinden farklıdır. Buna bağlı olarak toplumların sorunları da birbirinden farklı olacaktır. Doğal olarak her toplumun dilini öğretme programları da birbirinden farklı olmak zorundadır. Yeni Türkçe öğretim programlarına konulmuş hedeflerden bir kısmının düzey üstü olduğunu görüyoruz. Bu hedefler, resmî dilin öğretiminde ve kullanımında hiçbir sorun yaşamayan gelişmiş ülkelerin müfredat programından Türkçeye transfer edilmiş gibi iğreti durmaktadır.

Eğitim kurumuna gelen çocuğun dili kullanma düzeyi, dilden yararlanma düzeyi, dil gelişimi, bu özelliklerin sebepleri, sebeplerin de sebepleri üzerinde düşünmek gerekir. Matematik öğretimiyle dil öğretiminin aynı olmadığını, aynı biçimde ve aynı ortamda yapılamayacağını görmek ve bilmek zorundayız. Matematik, coğrafya, fen bilgisi gibi alanlarda öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi çok yüksek veya çok düşük olabilir. Ülkemizin bütün bölgelerinde uygulamak üzere bir matematik programı, bir sosyal bilgiler öğretimi programı yapılabilir. Fakat ülkenin bütün okullarında uygulanabilecek tek bir Türkçe öğretim programı yapılamaz. Buna rağmen tek tip programla ülkenin her okulunda haftanın aynı gününde ve aynı ders saatinde aynı konuların işlenmesi ön görülmektedir. İleri giden veya geride kalan öğretmen müfettişler tarafından sorgulanmaktadır.

Ana dilini öğrenme çocuğun içinde yaşadığı ailede başlar ve yakın çevresinde devam eder (Demirel, 2002). Bu nedenle karşımıza gelen çocukların dili kullanma düzeyleri ve kullanma biçimleri birbirinden bir hayli farklıdır. Türkçe öğretiminde sorunlar bu noktada yoğunlaşmaktadır. Çünkü çocukların beslendiği kültürel kaynaklar, büyük ölçüde yöresel özellikler göstermekte ve bu özellikler, çocuğun dil becerilerini etkilemektedir. Öğrenmenin bir yaşantı ürünü olduğunu bütün eğitimciler vurgulamaktadırlar. Yaşantı bir etkileşim sürecidir (Ertürk, 1972). Şu hâlde ana dili eğitimi ve öğretiminde hem bireysel farklılıklar hem de bireyin üzerindeki toplumsal etkiler dikkate alınmalıdır. Beceri kazandırırken kazanılmış becerilerin de niteliği sorgulanmalıdır.

KAYNAKLAR

- AKSAN, Doğan. (1998), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara.
- AKSOY, Ömer Asım. (1975), *Gelişen ve Özleşen Dilimiz*, TDK Yayınları, Ankara.
- AKYOL, Hayati. (2006), *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- BATUHAN, Hüseyin ve GRÜNBERG, Teo. (1970), *Modern Mantık*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- CALP, Mehrali. (2005), *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- CEMİLOĞLU, Mustafa. (2001), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Alfa Yayınları., Ankara.
- CHARLES, Carol M. (1999), *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÇİFÇİ, Musa. (1998), “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler”, *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı.1, ss. 59-71.
- DEMİR, Celal. (2006), “Edebiyat /Türkçe Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti” , *Millî Eğitim Dergisi*, Kış 2006, Sayı.169, ss.207-225.
- DEMİREL, Özcan. (2002), *Türkçe Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ERTÜRK, Selahattin. (1972), *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelken-tepe Yayınları, Ankara.
- GANDER, Mary J. ve GARDİNER, Harry W. (1995), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, İmge Kitapevi, Ankara.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978), *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınları, Ankara.
- HİLDEBRAND, Verna (1981), *Introduction to Early Childhood Education*, Edition 3, Macmillan Publ., New York.
- İZBUL, Yalçın. (1983), “Konuşma Dilinin Evrencelerine İlişkin Üç Ek Öneri”, *Hacettepe Üni. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 60. Yılına Armağan (Özel Sayı), ss.143-149.
- KAVCAR, Cahit ve Oğuzkan, Ferhan. (1995), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Maarif Vekâleti. (1929), *Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı*, Yeni Gün Matbaası, Ankara.
- OKUTURLAR, Mehmet H. (1966), “Çocuk Dilinin Gelişimi”, *Pedagoji Cemiyeti Dergisi*, Dil Eğitimi Özel Sayısı, Cilt. 2, Sayı. 8, ss.516-526.
- ÖZDEN, Yüksel. (2002), *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- SEZER, Ayhan. (1993), “İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi” *Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Yayına Hazırlayan: Ferhan Oğuzkan, ss. 93-121, TED Yayını, Ankara.
- ŞAHİN, Nail. (1975), *Dil Psikolojisine Giriş* (D.T.C.F., Yüksek Lisans Ders Notları, Çoğaltma) Ankara.
- TEKİN, Halil. (1980), *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Ankara: Mars Matbaası.
- TOSUNOĞLU, Mesiha. (2000), “Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi”, *Millî Eğitim Dergisi*, Saşı, 144, ss. 85-92.
- WHİRTER, Jeffries Mc. ve Voltan ACAR, Nilüfer. (1985), *Çocukla İletişim*, Özel Yayın, Ankara.

- YAPICI, Mehmet. (2004), “İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu”, *İlköğretim-Online Dergi*, 3(2), 26-34, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- YAPICI, Şenay, YAPICI, Mehmet, (2005), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRAN, Güzver. (1983), “Okulöncesi Eğitimde Okul, Anne-Baba ve Çevre Arasındaki İşbirliğinin Sağlanması”, (Ed.), N. Koç, *Okulöncesi Eğitim ve Sorunları*, ss. 69-88, TED Yayını, Ankara.