

A/ANADİLİ OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

ANADİLİ ÖĞRETİMİ

EMİN ÖZDEMİR

Görünüm

Falih Rıfkı Atay bir yazısında şöyle diyor :

“Biz yazıcılar bir hayli mektup alırsız. Gazeteleri ve dergileri de gözden geçirmek zorundayız. Çok defa kendi kendime soruyorum : ‘Acaba niçin düşündüğümüzü ve duyduğumuzu, yazı ile, derli toplu anlatabırız?’

Bunun yeni bir şey olduğunu sanmayınız. Osmanlıca devrinde de böyle idi. O vakit konuşma diline geçmeyen kelimelerin manalarını da birbirine karıştırdığımız için üstelik gülünç de olurduk. ‘Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek’ ne bir meslek ne bir sanattır. Bu, ortaöğretimden geçen her vatandaşın yapması gereken ve yapabileceği şeydir. Hikâye yazmak bir sanattır; fakat dün akşam başından geçeni anlatabilmek bir sanat değildir.”¹

Bu saptayımın üzerinden otuz yılı aşkın bir süre geçmiştir. Buna karşın, değinilen sorunun çözümlen-

¹ F. Rıfkı Atay. *Niçin Kurtulmamak*. İstanbul, 1953.

diğini, görünümün değiştiğini söyleyemeyiz. İlköğretim, ortaöğretim bir yana, yükseköğretimden geçen gençlerimizin büyük çoğunluğu da düşündüklerini, duyduklarını, tasarladıklarını derli toplu bir biçimde dile getiremiyorlar. Anadillerini doğru ve yanlışsız kullanamıyorlar. Ana ve babaların, öğretmenlerin gazetelere, dergilere yansıyan yakınmaları; bu konu üzerinde yapılan araştırmalar bunu doğruluyor. Tam tümce kuramayan, sözcüklerin anlamlarını birbirine karıştıran, anlatmak istediğine uygun sözcük seçemeyen gençlerin, çocukların acıklı durumuna televizyonda, radyoda da tanık oluyoruz zaman zaman. Yaşadıkları somut bir olay, olgu ya da durum üzerine, düşünceleri, izlenimleri sorulanların nasıl kelediklerini, yokuşa doğru çekişten düşmüş bir araba gibi nasıl tekediklerini görmüyor muyuz? Bunun gibi noktayı, virgülü tanımayan, sözcüklerin yazımını umursamayan, öğrenimli kişilerin elinden çıkmış yazılar karşısında tana kalmıyor muyuz?

Düne oranla anadilimizin, değişik yönlerden büyük bir gelişim gösterdiğini söylemeye bile gerek yok. Sözcük ve kavram örgüsü yönünden varışlaştırmış, anlatım gücü bütün boyutlarıyla ortaya konmuştur. Sözcük ve kavram örgüsündeki gelişimi, anlatım gücündeki yetkinleşmeyi yansıtan ürünler nitelik ve nicelik açısından dünle karşılaştırma götürmez bir düzeye ulaşmıştır. Anadilin toprağında üretilen yazınsal ürünlerimizse dünya yazın haritasında başlıbaşına bir bölge oluşturmaya başlamıştır. Tüm bu gelişmelere karşın nasıl oluyor da belli eğitim aşamalarından geçen çocuklarımız, gençlerimiz anadillerini kullanma açısından birtakım büyük boşluklar içindeler? Nasıl oluyor da bu gelişme ve değişimler onların anadili duyarlılığını, anadili bilincini ve yeterliğini beklenen ölçülere göre besleyip geliştirmiyor?

Öteden beri sorulagelen bu soruları yanıtlama konuyu insan ögesi, öğretim izleni ve içerikleri, seçilen yordam ve yöntem, kullanılan araç ve gereçler doğrultusunda ele almayı, irdelemeyi gerektirir. Bu da böyle bir yazının sınırlarını oldukça aşar. Bu yüzden konuyu sınırlandıracak, nirengi noktalarıyla yansıtmaya çalışacağız. Anadilin kapsamı ve kuşatımı, öğretimindeki tarihsel gelişim, bugünkü durumu üzerinde kimi saptayım-larda bulunacağız. Betimleyici bir yöntemle yapacağız bunu da.

Anadilin kapsamı ve kuşatımı

Dilbilimciler, anadili teriminin anlam yükünü belirlemek ve açıklamak için önce terimin yapısı içinde yer alan *ana* sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çünkü çocuğun dilsel oluşum ve gelişiminde ananın etkisi, ananın payı oldukça büyüktür. Öyleki çocuk doğduğu ve içinde solumaya başladığı dil ortamını anasınınla özdeşleyerek geliştirir. Algıladığı sesler, ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü öğeler ananın dilinden

kaynaklanır. Bunlar örüntülenerek başka bir deyişle dilsel edimlere dönüşerek çocuğun bilinçaltına yerleşmeye başlar. Böylece anadilin altyapısı bilinçaltında kurulmaya başlar. Bilinçaltında kurulmaya başlayan bu dilsel altyapı, bütün bir yaşam boyu kolay kolay değişmez. Nitekim çoğu yetişkinlerin dillerinde gözlemlediğimiz ağız ve şive izleri çocukluk dilimizin bugüne uzantısından başka bir şey değildir.

Kimi sözlükler ve dilbilimciler de *anadilini* salt anaya değil, çevreye yaslandırırlar; çevrenin dili olarak tanımlarlar : “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil.”² Kuşkusuz bu tanımın da doğruluğunu yadsıyamayız. Çocuğun anasından öğrendiği dil çevresinin de dilidir. Bu çevre değişip geliştikçe bir ölçüde anadili de gelişip değişir. Nitekim bu olguyu da göz önünde tutanlar, anadili terimi için şöyle bir tanım geliştirmişlerdir :

“Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.”³

Tanımın da içerdiği gibi, ses, anlam ve düşünce örüntüsü olarak bilinçaltına inen anadili, bir ses dizgesine, daha doğrusu evreni anlama ve anlatma yoluna dönüşür. Bu yönüyle evrene bakış açımızı belirlemede, olayları, olguları alımlayıp yorumlamada başat etkenlerden biri olur. İç dünyamızın sınırlarını, evreni algılayış ve yorumlayış çevrenimizi bir yönüyle anadilimiz çizer.

Anadilin evreni yansıtmadaki yeri, bireylerin kişiliklerini oluşturmadaki büyük etkisi düşünce tarihi boyunca birçok bilim adamının, bunun yanı sıra da birçok dilbilimcinin üzerinde durduğu başat konulardan biri olmuştur. Wiitgenstein’in şu ünlü sözünü analım burada : “Dilimin sınırları dünyanın sınırları demektir.” Heidegger’in “Dil düşüncenin ve varlığın evidir” saptaması da anadilin evreni yansıtmadaki işlevine götürür bizi.

Salt evreni yansıtan, onun sınırlarını düşünce çevrenimizle sınırlayan bir etken değildir anadili. Bu çizimi kendine özgü yasalar, ilkeler içinde gerçekleştirdiği için bireylerin ulusal ve toplumsal kişiliklerini, ulusal ırklarını (karakterlerini) belirlemede de ana etkenlerden biri olur. Öyleki bizi biz kılan, bizdenliğimizi oluşturan ve belirleyen anadilimizdir bir yerde. Anadilin bu işlevini bir Alman düşünürü Wilhelm von Humboldt daha 1836 yılında şöyle vurgular :

“Bir iç varlık olan dil, etkin bir ruh gücü taşır. Bu yok edilmez ulusal özgelgeyi bireyler paylaşır ve bundan, büyük kişiler doğar. Dil varlığı eylem, eğilim, düşünce gibi ulusun karakterine bağlı olup onu niteler. İç benliği

² B. Vardar. *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara, TDK, 1980. 20. s.

³ Doğan Aksan. “Anadili”, *Türk Dili*, sayı 285 (1 Haziran 1975).

belirten dilin en ince örgü iplikleri ve kök saçakları ulusal ruh gücüne bağlıdır. Dil bir iç yaşantı, düşünce ve dünya kalıbıdır.”⁴

W. von Humboldt’un *dil* terimini *anadili* yerine kullandığını anımsatmaya gerek yok. Çünkü kimi dilbilimcilere göre dil değil, anadili ya da anadilleri vardır : “...Diller toplumların ruhunun dış görünüşüdür; ulusların pek çok özellikleri kendini dilde belli eder. Bu nedenler, dilleri temelde birbirinden ayıran ses ve biçim ayrımları gibi bu iç biçim özellikleri de onların başka, kendine özgü bir kimlik taşıy durumuna gelmelerine yol açar. *Anadili* kavramı ve terimi bu nedenle birçok dilcilerce, bugün adına *dil* dediğimiz, her yönüyle bizi saran büyüklü varlık yerine de kullanılmıştır. Bir başka deyişle bu dilciler, dünyada dillerin değil, anadillerinin bulunduğunu kabul ederler. Wilhelm von Humboldt’un doğrultusunda yürüyen ünlü dil düşünürü Leo Weisgerber’in çalışmalarında da *anadili* teriminin (Muttersprache) genellikle dilin yerine geçtiğini görüyoruz. Aynı görüş açısını değişik incelemelerinde yansıtan bir kitabında da dilbilime düşen görevin ancak ‘dilleri temelde anadili olarak gördükten sonra doğru biçimde kavranabileceğini’ savunmaktadır. Bilgin her anadilin evreni bir sözcükleştirme, bir söze dönüştürme olayı olarak görülmesi gerektiğini belirtir.”⁵

Anadili bireylerin evrene bakış açısını belirlediği gibi onların düşünce çevreninin de hem oluşturucusu hem de değişkenidir. Öyleki bir birey ancak bir dilde kendi öz dilinde, anadilinde açık seçik düşünüp anlatılabilir ancak. Şöyle ki evreni söze dönüştürme, sözcükleştirme anadilin toprağında gerçekleştirilebilir. Böyle olunca da anadilin söz değerleriyle adlandırıp adlandıramadığımız bir düşünce, düşünce biçimini ve niteliğini kazanmamıştır daha. Sözelimi kimileyin bir şeyi adlandırmak isteriz, gelgelelim “dilimin ucunda ama adlandırılacak sözü bulamıyorum” deriz. Gerçekte dilimizin ucuna gelen bir şey yoktur. O düşünce anadilin söz değerleriyle biçimlenmedikçe, söze dönüşmedikçe düşünce niteliğini taşımaz.

Bir toplumun ekin sel yaratımını, yaşama biçimini yansıtan bir yansıtaç gibidir anadili. Onun söz dağarcığına bakarak toplumun yazınsal örüntüsünü, yaşama biçimini, bu biçimi oluşturan etkenleri gözlemleyebiliriz kolayca. Sözelimi, kırsal kesimde bugün bir Türk ailesi yemekten sonra “Tanrım verdiğin ekmeğe, nimetlere şükürler olsun” diye söylerken Eskimolar da bunun “Tanrım, soframızdan balığımızı eksik etme!” biçimine dönüştüğünü insanbilimciler belirtmektedir.

Anadili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkartıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir de. Aynı anadili soluyanlar, aynı anadilin havasını bilinçaltına indirmiş olanlar

⁴ A. Dilâçar. *Anadili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Uygulamalar*. TDK, 1978. 9. s.

⁵ Doğan Aksan, agy.

arasında bir yakınlık doğar. Bu, anadilin insan kişiliğini biçimlendirmedeki etkisinden, evrene bakış açılarının ortaklığından gelir. Bu ortaklığa, anadilin bireyleri birbirine bağlama gücüne *anadili duygusu* adını veriyoruz. Anadili duygusu, anadilini öğrenmenin ilk aşaması olan bebeklik ve çocukluk yıllarında oluşmaya başlar, bilinçaltını ve bilinci kuşatarak bütün yaşam boyunca gelişir. Bir kez bilinçaltına yerleşip kişinin, kişilik kumaşına sindi mi kolay kolay yok olmaz, varlığını sürdürür.

Anadilin bireyleri birbirine bağlama gücü, anadili duygusunun kolay kolay silinemeyişi yazıncıların da ilgisini çekmiştir. Refik Halit Karay'ın "Eskici" adlı öyküsündeki çocuğu anımsayalım. Anadilinin konuşulmadığı bir çevrede kendi kabuğuna çekilmiş, koyu bir yalnızlığa gömülmüş çocuğun, günün birinde kendi dilini konuşan biriyle karşılaşınca birden değişirir dünyası. Konuşur, konuşur, anlatılmaz bir mutluluğa ulaşır çocuk. Bir denememiz Nermi Uygur da anadilin bağlayıcı gücünü bir denemesinde şöyle dile getirir :

"Yabanda da yalnız değil insan. Orada da başkaları var. Onlarsız edemeyiz. Gene de onlardan biri olduğumuzu onlarla birlikte yaşadığımızı söyleyemeyiz. Onların mayası bir başka dille tutturulmuştur. Onların dilini öğrensek, otuz yıl da o dille konuşsak ölüm döşeginde son sözümüz anadilimizde olacaktır."

Nermi Uygur'un bir denemeci sezgisiyle saptadığı bu gerçeği doğrulayan yaşanmış bir örneği de anlatmak isterim burada. 1979'da İsveç'e çağrılı olarak gitmişim. Stockholm'daki Yüksek Öğretmen Okulunda, Türk işçi çocuklarının anadili öğretimi için oraya göçmüş Türklerden anadili öğretmeni yetiştiren bölümünde Türkçe öğretimi konusunda birkaç ders verdim. Bu arada öğretmenlerle de (İsveç'teki Türk işçi çocuklarının eğitiminde görev almış olan Türk öğretmenler) anadilimizin sorunları üzerinde konuştum. Bir konuşmamın konusu "anadilin bağlayıcı gücü" idi. Nermi Uygur'un yukarıya alıntıladığım sözlerini de söz arasında söylemiştim. Konuşmanın bitiminde dinleyenlerden biri böyle bir olaya tanık olduğunu söyledi ve şunu anlattı :

"1950'den sonra İsveç'e göçmüş bir yurttaşımız çok iyi İsveççe öğrenmiş. Göçtüğünde yirmi yaşındaymış. Koşulları ve işi gereği hemen hemen Türkçeyi çok az kullanmış. Öyleki İsveççe nerdeyse anadilini unutturmuş ona. Anlıyor ama konuşamıyormuş Türkçeyi.

Bu yurttaşımız hastalanmış. Hastaneye yatırmışlar. Sayrılığı kansermiş. Başlangıçta doktorlarla hep İsveççe konuşur, acısını sıkıntısını İsveççe anlatıyormuş. Hastalık ileri bir aşamaya varınca İsveççeyle karışık Türkçe kullanmaya başlamış. Daha sonraları ise Türkçe sözcükler sayıklama, yakınma durumlarında öne çıkmış..."

Benliğimizi böylesine saran ve kuşatan anadilinin bir başka yönü de iletişimin temel araçlarından biri oluşudur. Başka bir anlatımla hem bir amaç hem de bir araç niteliğini taşımaktadır. Şöyle de söylenebilir, bütün bilim ve bilgi dallarına giden yollar anadilin toprağından geçer. Anadili tam gelişmemiş, yetkinleşmemiş bireyler onu etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamazlar. Öğretimi konusuna değinirken de belirteceğimiz gibi, anadili kişiliğı oluşturan bir etken olduğu kadar, yaşantı ve bilgi donanımımızı oluşturan bir araçtır da. Nitekim anadilin bu özelliğinden yararlanmayla ilgili kimi deneyimsel çalışmalar yapılmaktadır. Örneğın anadili İspanyolca olan çocuklara Amerikan İngilizcesini öğretmek için önce bir kümeye İspanyolca öğretip anadillerinin temel kural ve ilkelerini göstermiş, sonra İngilizce öğretimine başlamışlar. Bir kümeye de anadilleriyle ilgili hiçbir çalışma yaptırmadan doğrudan doğruya İngilizce öğretimine başlamışlar. Amerika'da yapılan, aynı süre, aynı yaş ve ortam koşullarına göre sürdürölen bu çalışma göstermiştir ki anadilinin temel kavram ve ilkelerini kavrayan küme, daha çabuk öğreniyor İngilizceyi ve daha iyi verim alıyor.

Amerika'da yapılan bu deneyin bir benzeri de İsveç'te yapılmıştır. Bir sınıfta Finli çocuklara önce Fince öğretilip sonra İsveççeye geçilmiş, bir başka sınıfta ise doğrudan doğruya İsveççeye başlanmıştır. Doğrudan başlayan sınıfta verim, birinciye oranla oldukça düşük olmuştur.

Anadilin bireyin ve toplumun yaşamındaki yeri yüzyıllarca önce anlaşılmış, anadile dönme, her türlü bilgiyi ve düşüncüyü anadilin toprağında üreterek, anadili yoluyla yayma ve anadilini öğretme eğitimin başat amaçlarından biri olmuştur.

Anadili öğretiminin gelişimine genel bir bakış

Anadilin, insanın ve toplumun yaşamındaki yerinin, öneminin algılanması anadile dönüş, anadilin söz değerlerini işleme bilincini yaratmıştır. Yunanca, Latince, Arapça gibi "kültür ve din dilleri ile anadilleri arasında" bireyleri bir seçmeye yöneltmiştir bu temel yönseme. Nitekim daha XIV. yüzyılda Dante'nin Latince karşısındaki tutumu, XVI. yüzyılda Luther'in değişik Alman lehçe ve ağızlarından ortalama bir Alman yazın dilini yaratma eylemi anadile dönüş girişiminin ilk örnekleri sayılabilir. XIX. yüzyıldan sonra da anadili öğretimi ulusların eğitim izlenceleri içinde ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Ülkemizde anadili öğretiminin eskilere giden uzun bir geçmişı yoktur. Bir kez Osmanlı eğitim kurumları diye adlandıracağımız sıbyan okulları (mahalle mektepleri), medreseler, saray okulları (Mekteb-i Enderûn) anadili diye bir kavram tanımaz. Bu okullarda terimsel anlamıyla Türkçe öğretiminden söz edilemez. Anadilin (Türkçenin) özelliklerini belirleme,

kurallarını saptama gibi bir gereksinim de duyulmaz. Tersine bu eğitim kurumlarında okuyanlarca horlanır, aşağılanır Türkçe.

III. Selim döneminde açılan yeni eğitim kurumlarıyla birlikte Türkçe okuyup yazma gereksinimi de duyulur bir ölçüde. II. Mahmut döneminde ise rüştiyelerin eğitim izlencelerinde anadiline büyük ölçüde yer verildiğini görüyoruz. Tanzimat dönemi boyunca da anadili dersleri içerik yönünden belli bilgi ve becerileri (elifba, kıraat, imla, hitabet, hüsn-hat, sarf-ı Osmani ve inşa) kuşatır. İçerik ve öğretme yöntemi, tam bir oturmuşluk ve belginlik kazanmadan Cumhuriyet dönemine değin sürüp gider.

Cumhuriyet dönemi içinde anadili öğretiminde önemli atılımlar yapılmıştır.⁶ Anadilinin kuşatımı içerisine giren dilsel etkinlikler adlandırılmış, eğitim izlencelerinde bu etkinlikleri yönlendirirken göz önünde tutulacak ilkeler saptanmıştır. Bu ilkelerin genişletilip geliştirilmesi ise yeni Türk abecesinden sonra olmuştur. 1929 yılında Türkçe ve yazın izlenceleri hazırlanıp yayımlanmıştır. Bu izlenceye göre Türkçe ve yazın çalışmaları ve etkinlikleri bir bütün olarak ele alınmış, derslerde izlenecek yöntem açıklanmıştır. O günün koşulları için ilerici bir yaklaşımın ürünü sayılabilir bu izlence. İleride de değineceğimiz gibi öğrencilerin kişiliklerini, dünyaya bakış açılarını geliştirmeyi amaçlayan "hümanist" tutum ve anlayışla hazırlanmıştır :

"Edebiyat öğretimi hayal ve heyecan hayatını geliştirmelidir. Edebiyat hayatın ilhamı ve yorumudur; öğrenci edebi eserler okusun ki kendini anlasın; insanlara hayranlık duysun, içinde ülküler doğsun. İyi düşünüp iyi duymaya alışsın..."

1930 yılı anadili eğitiminin öne çıktığı bir yıl olmuştur. Ortaöğretimde çalışan anadili öğretmenleri Ankara'da toplanır, derslerde izlenecek yol ve yöntem üzerinde ortak noktalar saptanır bu toplantıda. Ayrıca anadilin, öteki derslerle ilişkisi tartışılır.

1940'tan sonra dilbilgisi çalışmaları belirli izlencelere bağlanıp kitapları da hazırlattırılarak okullarda yer alır. Ama asıl önemli atılım 1945'te gerçekleştirilir. Özellikle ortaokullar için hazırlanan Türkçe kitapları içerdiği metinler ve bu metinlerle ilgili uygulama çalışmaları özgünlükler, yenilikler taşımaktadır. Daha doğrusu anadili derslerinin temel etkinlikleri diye adlandırdığımız okuma ve dinleme, konuşma ve yazma aralarındaki bağıntılara göre kitapta yansıtılmıştır.

Ortaokullarda okutulan bu Türkçe kitaplarına benzer, daha doğrusu aynı yöntemle liseler için de Türkçe kitapları hazırlanmıştır. Metinlerin seçiminde hem *hümanist* hem de *yararcı* (pragmatist) ölçüler kullanılmış,

⁶ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bak. Beşir Göğüş. *Ortadereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. 40-56. ss.

yazın tarihiyle ilgili bilgiler, örnekler zamansırasal bir düzen içinde verilmekten çıkarılmıştır. Yer yer izleksel (tematik) bir kümeleme yoluna da başvurulmuştur.

Burada şunu da ekleyelim ki 1945'te gerçekleştirilen, lisedeki yazın dersleriyle ortaokuldaki Türkçe derslerini birbirinin uzantısı sayan bu anlayış büyük bir boşluğu doldurmuş oluyordu. Çünkü ilk ve ortaöğretimde anadili etkinlikleri değişik düzeylerde de olsa birbirini bütünleyen bir özellik gösterir. Liseye gelince bu bütünlük bozulur. Daha doğrusu lisede yazın derslerinde öğretilenlerle, ilk ve ortaokullarda Türkçe derslerinde öğretilenler birbiriyle örtüşmez. Dile, sözlü ve yazılı anlatıma ağırlık vermeyen bir tutum lisedeki yazın öğretiminde ağır basar. 1945'te bu tutumun önüne geçilmek istenmiştir. Ne ki hazırlanan Türkçe kitapları, bunlara alınan kimi metinler ve yaslandığı temel görüş yönünden tepkiyle karşılanmış, bu yüzden de kısa sürede uygulamadan kaldırılmıştır.

Yeri gelmişken söyleyelim ki anadili izlence ve kitaplarının hazırlanmasında öteden beri iki bakış açısı vardır. Birincisi öğrencinin coşkusunu ve güzelduyusal yaşamını besleme, onların duygu ve düşünce evrenini genişleterek yaşama bakış açılarını geliştirmedir. İnsanlığın soyyapıtlarıyla öğrencileri besleyerek onlarda ekinel ve duygusal bir çiçeklenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır. Nirengi noktalarıyla özetlediğimiz bu yaklaşıma hümanist yöntem adını veriyorlar.

İkinci yaklaşımsa çocuğun coşku, güzelduyusal yaşamını geliştirme, duyarlılığını besleyip oluşturma yerine, ona yaşama ağdırabileceği, yaşamın akışı içinde kullanabileceği birtakım beceriler kazandırmayı amaçlar. Kuramsal, kavramsal bir nitelik taşımaktan çok uygulamalıdır. Bu yaklaşımdan kaynaklanan yönteme de yararçı yöntem deniyor.

Bizim anadili ve yazın öğretimimizde daha çok birinci yaklaşımın ürünü olan hümanist yöntem ağır basmıştır. Ne ki zaman zaman bu yöntemden uzaklaşıp ikincisine, yararçı (pragmatist) yönteme doğru yönelimler de olmuştur. Sözelimi 1949 yılında hazırlanan yeni ortaokul izlencesi, ders saatlerinin dağılımı, etkinliklerin birbiriyle bağıntılı olarak yönlendirilmesi (okuma, söz ve yazıyla anlatım, dilbilgisi, yazım, inşaat ve yazı) daha çok yararçı bir yaklaşımla biçimlendirilmiştir. 1952, 1954, 1976 yıllarında yapılan izlencesel düzenlemelerde de bu yaklaşım ağır basmıştır yine.

Amaçlar, ilkeler ve yöntemler

Her dersin amacını belirlemede yetiştirilecek insan tipinin belirleyici özellikleri göz önünde tutulur. Anadili eğitimi için de bir bakıma böyledir bu. Bireylerin, yaşamlarını yönlendiren etkinliklerin büyük bir dilimi anadili etkinlikleriyle tam bir örtüşüm içindedir. Sözelimi birey olarak çevremiz-

dekilerle düşüncelerimizi, duygularımızı, tasarılarımızı paylaşmak isteriz. Bunun için ya söze ya da yazıya başvururuz. Öte yandan başkalarının düşüncelerini, duygu ve tasarımlarını paylaşmak için de yazılanları okur, konuşmaları dinleriz. Bilgi ve yaşantı birikimimizi geliştirmek, zenginleştirmek isteriz. Böylece günlük yaşamımızdaki toplumsal ve bireysel ilişkilerimizin, etkinliklerimizin hem bir aracı, hem de amacı olur anadili etkinlikleri. Bu yönden de anadili öğretiminin amaçlarını saptamada bu niteliğe hem amaç hem de araç olma niteliğine bağlı kalınmıştır.

Anadili eğitim izlencelerinde saptanan amaçlar eğitimin değişik aşamalarında büyük bir ayrılık göstermez. Sözelimi “temel eğitim”le “ortaöğretim” ya da “yükseköğretim”le “ortaöğretim” arasında terimsel söyleyiş ayrılıkları bir yana özde ve temelde belli bir ayrım yok gibidir. Tersine bir özdeşlik vardır. Eğitimin bütün aşamalarını bütünselliği içinde düşünerek, anadili dersinin amaçlarını şöylece özetleyebiliriz:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.

- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.

- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitiimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.

- Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.

Görüldüğü gibi eğitimin bütün aşamaları için saptanan anadili etkinlikleriyle ilgili bu amaçlar gerçekte çocuğun *anlama* ve *anlatma* gücünü geliştirmeye yöneliktir. Anlatmayla ilgili etkinlikler *konuşma* ve *yazmadır*. Anadili öğretiminde yer alan bu iki temel etkinlik arasında işlevsel yönden sıkı bağantılar vardır. Her ikisinin de yönü dışa dönüktür; bu yönden bunlara *verici dilsel etkinlikler* diyebiliriz.

Anlama gücünü geliştirmeye yönelik etkinlikler ise *okuma* ve *dinlemedir*. Yazma ile konuşma arasında nasıl işlevsel yönden bir benzerlik varsa, dinleme ile okuma arasında da vardır. Her iki etkinlik de özneye, yapıcısına dönüktür. Başka bir deyişle bir tür *alıcı dilsel etkinliklerdir*. Nasıl duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarım ve yaşantılarımızı karşımızdakilerle paylaşmak için söze ya da yazıya başvuruyorsak sözlü ve yazılı anlatım yollarını kullanıyorsak; başkalarının duygu ve düşüncelerini, tasarım ve yaşantılarını paylaşmak için de okumaya, dinlemeye başvururuz.

Anadili öğretimini oluşturan bu temel etkinlikler arasında ilişki ağı çok yönlüdür. Sözelimi, okuma ile dinleme arasında işlevsel yönden bir bağıntı bulunduğu gibi, okuma ile yazma arasında da bir ilişki vardır. Çünkü genel anlamda okuma yazılı ve basılı bir sayfaya bakarak onunla

iletişime girme edimidir. Bunun gibi konuşmayla yazma arasındaki bağıntı, konuşmayla dinleme arasında da gözlemlenebilir.

Kestirmeden söylemek gerekirse günümüzde anadili öğretimini, anadilin iletişimsel etkinlikleri diye adlandırdığımız konuşma, dinleme, okuma, yazma oluşturur. Birbiriyle doğrudan ve dolaylı ilişkiler ağı içinde sürdürülen bu etkinlikler yazım, dilbilgisi, sözcük çalışmalarıyla da beslenerek eğitimin değişik aşamalarında sürdürülmektedir. Ancak ileride de belirtceğimiz gibi ortaöğretimde, daha doğrusu yazın eğitiminde bu etkinliklerin bütünselliği, birbiriyle ilişki ağı bozulmaktadır bir ölçüde.

Anadili öğretiminin amaçları ve bu amaçları gerçekleştirecek okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi öğretim etkinlikleri nasıl anadilin iletişimsel işlevine göre belirlenmişse, bu dersin öğretiminde göz önünde tutulacak temel ilkeler de saptanmıştır bir ölçüde. İlkelerin saptanmasında da anadili öğretimini oluşturan temel etkinliklerin doğası göz önünde tutulmuştur. Bu ilkeleri de ayrıntılardan kaçınarak şöylece toplayabiliriz :

● Anadili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.

● Anadili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur : konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmaktadır.

● Anadili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulatmayı gerektirir.

● Anadili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste inceletilecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak 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 imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.

● Anadili dersi hem bir amaç hem de bir araç derstir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde anadili dersi, her öğretmen de anadili öğretmenidir. Biçimsel bir bezetme değildir bu. Anadili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır.

Özetlemeli bir tutumla sıraladığımız bu ilkeler, anadili öğretiminin yöntemini de ortaya koymaktadır. Önce de belirttiğimiz gibi bu yöntem bir yönüyle çocuğun kişiliğini ve gelişmesini temel alan hümanist bakış açısına, bir yönüyle de salt beceri ve alışkanlık kazandırmayı amaçlayan

yarararı, daha doğrusu araçsal bakış açısına yaslanmaktadır. Denilebilir ki bizde izlenen anadili öğretim yöntemi bu iki bakış açısının ürünü olan karma bir nitelik taşır. Ders kitaplarına seçilen metinler, bunların konu alanlarına göre dağılımıyla birlikte metinlerin işle ilgili sorular, alıştıırma ve uygulamalar bu karma yöntemi kanıtlayacak niteliktedir.

Ülkemizde eğitimin değişik aşamalarındaki anadili eğitimi izlenelerine baktığımızda amaçlar, ilkeler, konu ve yöntemler açısından hiç de geri bir düzeyde olmadığını görürüz. Dahası anadilin değişik boyutlarını kuşatma, bunlar arasında ilişki kurma, işlenecek konular, öğrencilere kazandırılacak davranışlar yönünden Avrupa ülkelerinin birçoğuyula benzerlik gösterir.⁷ Öyleyse yazımızın başındaki saptamalara, öğrencilerin anadillerini kullanmalarındaki yetersizliklerinin nedenlerini neye bağlayabilir, nasıl açıklayabiliriz?

Eleştiriler ve öneriler

Anadili öğretiminin amaçları, ilkeleri ve yöntemi izlencelerde kalmakta, yaşama bütünüyle geçirilememektedir. Bunun da bir değil birçok nedeni vardır. En yetkin, yaşamı büyük yönleriyle kuşatan, nice deneyimlerin sonunda hazırlanmış da olsa bir izleneye can verecek olan öğretmendir. Öte yandan en geçerli, çağdaş yöntemleri de seçseniz, bu yöntemin gerektirdiği araç, gereç ve donanımdan yoksunsanız, yetenekli öğretmenlerin elinde bile geçerliğini kazanamaz bu yöntem. Diyesim çok yönlü bir olgudur bu. Bununla birlikte ders kitaplarına, derslerde bağlı kalınan tutumlara, çarpıtılan kimi kavramlara bakarak anadili öğretimini olumsuz yönde etkileyen kimi etkenlerden söz edebiliriz.

● Ders kitaplarında olsun, ders kitapları dışında olsun öğrenciler için hazırlanan anadili gereçlerinde çocuğa görelikle çocuksuluk birbirine karıştırılmaktadır. Okuma kitapları için yazılan ya da seçilen metinlerin, özellikle temel eğitim aşamasında, çocuğa görelikten yoksun ama çocuksu bir niteliği vardır. Kuşkusuz tüm metinlerin böyle olduğunu söylemek istemiyoruz. Ancak "kıraat" kitaplarından "okuma kitapları"na "Türkçe" kitaplarına değin eldekilere baktığımızda, çocuğa görelikle çocuksuluğun karıştırıldığına tanık oluyoruz.

Söylemek bile gereksiz, çocuğa görelik onun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüşürmeyi zorlar. Çocuksuluksa tam tersine dilin acemice kullanımı, daha doğrusu anlatımda ilselliktir. Son yıllarda sayısal bir artış gösteren sınıf dergileri bu türden çocuksu ürünlerle doludur. Bu tür dergilerin birinden seçtiğimiz şu dizelere bakalım bir :

⁷ Julia Marshall, *Anadili Öğretimi* (Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İncelenmesi). Çev : Cahit Külebi, İstanbul, 1974.

*Her gün en az yüz para
Yutuyor bu kumbara
Bugün yarın dolacak
Gene benim olacak*

Bu türden bir şiir içeriğiyle, dilsel örüntüsüyle ne verebilir çocuğa? Bir şey vermesi, kazandırması şöyle dursun dondurur dilini de. Öte yandan şiirle ilgili yanlış bir imge oluşur kafasında.

● Eğitimin değişik aşamalarında çocuğun dil çevrenini genişletme ve geliştirme anadili öğretiminden beklenen bir sonuçtur. Bunun için de değişik yaşlardaki çocukların dil çevrenini saptamak, belirlemek gerekir. Bu türden araştırmalar yoktur elimizde. Sözelimi temel eğitimin birinci ve ikinci kademesindeki çocukların söz dağarcıkları nicelik ve nitelik yönünden hangi özellikleri taşır? Temel eğitim aşamasından ortaöğretim aşamasına yani liseye gelen bir öğrencinin söz dağarcığı kaç sözcükten oluşmaktadır? Bunlardan hangileri öğrencinin etkin söz dağarcığında, hangileri edilgin söz dağarcığındadır? Bunlar ve bunlara benzer sorular bilinmediği için metin seçiminde ve yazımında rastgelelik sürüp gitmektedir. Oysa bilinen bir gerçektir ki anadili etkinliklerinde başarı büyük ölçüde gelir söz dağarcığına dayanır. Tüm anadili etkinliklerinin temel yapı taşlarıdır sözcükler.

● Okuma kavramına ya da becerisine yüklediğimiz anlam yanlıştır. En yalın tanımla okuma, “bireyin, kâğıt üzerindeki birtakım imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, sözcük dizilerinden anlamlar çıkartabilme ... becerisi” dir. Ne ki bu beceriyi kazanmış herkesi okur sayamayız. Gerçek anlamda okuma, bu beceriyi sürekli olarak kullanma, sürekli okuma alışkanlığı kazanmadır. Bu alışkanlığı besleyecek bir yöntem ve yaklaşımdan yoksunuz. Bunda metin seçiminin, seçilen metinlerin dilsel, düşünsel yapısının önemli bir payı vardır. Genellikle Türkçe ve yazın kitaplarımız seçki niteliğindedir. İzleksel (tematik) bir yöntemle hazırlanmış değildir. Parçalar okunup tattırılarak bütünün okunacağı varsayılır. Bu yüzden temel eğitim, ortaöğretim aşamalarından geçmiş olmasına karşın öğrencilerin çoğu bütünüyle bir romanı okumaz, parçacı bir değerlendirme anlayışı içine girer.

Burada metinlerin içeriksel örüntüsüne de kısaca değinmekte yarar var. Seçilen metinlerin içeriksel örüntüsü mutlaka öğrencilere bir ders verecek özellikte olmasıdır. Kemikleşmiştir bu anlayış. Bu yüzden öğrencilerin düş ve duygu evreniyle metinlerin içerik evreni arasında bir etkileşim kurulmaz; okuma alışkanlığı da doğmaz. Goethe’nin şu ünlü sözü söylemek istediklerimizi pekiştirir : “Bir şey ki bana ders vermekle kalır, yaşamımı ne artırır, ne coşturur, tiksindirir ondan.”

● Öğrenme, etkin olmayı gerektirir. Anadili becerilerini kazandırıp geliştirme için de böyledir bu. Metinlerin sonlarına konan anadili etkinlik-

lerine dayalı sorular, basmakalıp niteliktedir çoğunlukla. Öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirecek, düşünme güçlerini kamçılacak bir yapı taşımaz bu sorular. Dahası kişiliği kurmayı, geliştirmeyi amaçlayan *humanist* yöntemle de çelişir.

● Liselerde okutulan “Türk dili ve edebiyatı” dersi temel eğitimin hem birinci hem de ikinci kademesinde okutulan Türkçe derslerinden kopuktur. Üstelik bu derslerin içeriğiyle, derse çizilen amaç arasında büyük bir çelişki vardır. Denilebilir ki temel eğitim aşamasında sınırlı da olsa öğrencilerde uyandırılan okuma sevgisi bu aşamada köreltilir. Bir yazımızın şu sözleri bugün için de geçerlidir :

“Edebiyat eğitimimiz eski devreleri idealleştirerek bir geçmiş özlemi yaratır öğrencide. Hareketi, düşünceyi, yaratıcılığı desteklemez, tersine durgunluğu, temaşa duygusunu, kaba hisleri körükler. Her sayfasında ben var. Alabildiğine asi, hiçbir disiplin esası kabul etmeyen, feodal ruhlu bir ben. Hep emreden, hep üstün durumda kalan ve kendi mutluluğu için emrinde daha aşağı insanlar görmeye alışık bir hayat felsefesi içinde bunalan bir ben. İnsanları çağına uydurmak için değil, çağının dışında bırakmak için çabalar bu edebiyat eğitimi.”⁸

Çağdaş yazınsal ürünlere kapalı bu yazın öğretimi, zamansırasal bir yöntem izler. Bu da bir yerde bu dersin amaçlarıyla çelişir.

● Anadili öğretimi için, öğretim izlencelerinde geliştirdiğimiz amaçlar, yöntemi belirleyen ilke ve öneriler *kuramsal bir örnekçe* oluşturmaktadır. Bu örnekçenin (modelin) nasıl uygulanabileceğini öğretmenlerin büyük bir bölümü bilmemektedir dersek hiç de abartmayız durumu. Öğretmenlerin anadili öğretiminde benimsedikleri örnekçe, izlencelerde sunulan değil, kendi öğrencilik yaşamlarında üzerlerinde iz bırakmış olan anadili öğretmenleridir.

Sonuç

Anadili öğretiminin eğitimin her aşamasında sağlıklı bir yörüngeye oturtulması birbiriyle bağlantılı değişik sorunları birlikte ele almayı gerektirir. Bunun için birçok ülkede anadili öğretimini yönlendirme ve yürütme amacıyla bir “Anadili Öğretim Merkezi” oluşturulmuştur. Anadili öğretimindeki gelişmeleri, değişimleri izleyen, anadili öğretmenlerinin bilgisel donanımlarını değişik yollardan yenilemeyi amaçlayan böyle bir kuruluşun varlığına bizde de gereksinim vardır...

⁸ Kemal Karpat. *Türk Edebiyatında Sosyal Konular*. İstanbul, Varlık Yayınevi, 1962.