

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türk Dili Edebiyatı Anabilim Dalı

147330

1981 TEMEL EĞİTİM OKULLARI TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMI VE BU PROGRAMI
GÖRE YAZILAN 8. SINIFLARIN TÜRKÇE KİTAPLARINDA İŞLENEN DİLBİLGİSİ
KONULARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

147330

Sevilay ÇAKIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2004

Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. Hürriyet GÖKDAYI
(Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Nilgün ÇIBLAK

Üye Yrd. Doç. Dr. Hayriye TOPÇUOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylım.

08.1.10.../2004

Prof. Dr. Sevil DURUGÖNÜL
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ


Türkiye’de ilköğretimin, dolayısıyla kesintisiz zorunlu eğitimin süresi 1997’de sekiz yıla çıkarılmıştır. Bu eğitim döneminde uygulanacak program da 1981’de kabul edilerek Türk eğitiminin hizmetine sunulmuştur. Tezin konusunu, kesintisiz zorunlu eğitim için 1997 ile 2002 yılları arasında yazılıp yayımlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı’nca ders kitabı olarak kabul edilen sekizinci sınıf Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konularının incelemesi oluşturmuştur.

Bu konunun seçilmesinde amaç, 1981 Programı’nın getirdiği yeniliklerin saptanması, 1981 programıyla bu programdan önce uygulanan programlar arasındaki farklılıkların belirtilmesi, 1981 Programı’nın geliştirilmesi ve incelenen Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konularının işlenişine getirilen yeniliklerin incelenmesidir.

Tez beş bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde 1981 programı, program geliştirme çalışmaları tanıtılmış; ikinci bölümde, 1981 programı önceki programlarla karşılaştırılmış ve bu programın getirdiği yenilikler belirtilmiş; üçüncü bölümde 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabının özellikleri, kullanılan dilbilgisi terimleri, bu kitaplarda metinlere bağlı olarak işlenen dilbilgisi konuları ve metin sonrası soruları üzerinde durulmuş; dördüncü bölümde, Türkçe eğitimi ile dilbilgisi öğretimi arasındaki ilişki incelenmiş; beşinci bölümde eleştiri ve öneriler sıralanmış, sonuç olarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Daha sonra da kaynakça ve ek bölümleri gelmektedir.

Tez hazırlanırken 1981 programıyla birlikte Türkçe ders kitaplarında yapılması gereken değişiklikler ve bunların boyutları üzerinde de durulmuştur. Bu bağlamda, Mersin il merkezinde 50 Türkçe öğretmenine dilbilgisi öğretimi ve 1981 programıyla ilgili 20 soruluk bir anket uygulanmış, anket sonuçları tezin ek bölümüne yansıtılmıştır.

Yoğun ve zevkli bir çalışmanın ürünü olan bu tezin oluşmasında çalışmalarım sırasında desteğini esirgemeyen, çalışmalarımı yönlendiren değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hürriyet GÖKDAYI'ya, ders aşamasında ve daha sonraki dönemde her türlü yardımda bulunan daha önceki Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Yrd. Doç. Dr. B. Hakan SAZYEK'e, tabloların oluşmasında yardımcı olan Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı Yrd. Doç. Dr. Hayriye TOPÇUOĞLU'na, beni bilgi ve deneyimleriyle destekleyen, birikimlerini benimle paylaşan emekli öğretmen babam Selahattin ÇAKIR'a, tezin sayfa düzeninin ayarlanmasında yardımcı olan Arş. Gör. Fahriye EMGİLİ'ye, Arş. Gör. Turgay SEBZECİOĞLU'na, sormacaya katılan öğretmenlere, manevi desteğini esirmeyen anneme teşekkürü bir borç bilirim.



Sevilay ÇAKIR

Mayıs-2004

ÖZET

Eğitimde program; eğitimin amaçlarını, yöntemlerini, araçlarını belirleyen; öğrencilere verilecek bilgilerin, hedeflenen alışkanlık, beceri ve davranışların hangi sürelerde kazandırılmaya çalışılacağını gösteren kılavuzdur. Okullardaki eğitim-öğretim, programda belirtilen ilkelere göre yapılmaktadır.

Türkçe programları, ortaya çıkan yenilikler, bilim ve teknolojideki ilerlemeler, yeni öğretim yöntemlerine duyulan gereksinimlere bağlı olarak geliştirilip değiştirilmiştir. Bu değişikliklerin Türkiye’de 20 yıllık aralıklarla yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı da, duyulan gereksinim sonucunda bir önceki programın değiştirilmiş ve geliştirilmiş şekline dönüşmüştür.

Bugüne değin Türkçe öğretiminde kullanılan programların incelenmesi ve 1970 Türkçe Programı ile dilbilgisi öğretimini yönlendirme açısından karşılaştırılmasıyla 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nın, önceki programlardan daha iyi tasarlanmış bir program olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu programla Türkçe öğretimine, öğretim yılı yerine öğretim dönemi anlayışı, bilgi aktarma yerine davranış kazandırma ve bu süreçle bilgilerin öğrenci düzeyine göre basamaklandırılması, dilbilgisini işlevsel yöntemle işleme, işitsel-görsel araç ve gereçler kullanma, ölçme-değerlendirmede yeni yöntemler kullanma yenilikleri getirilmiştir.

1981 Programı’na uygun olarak hazırlanıp 1997-2000 yılları arasında okutulan 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı, dilbilgisi konularının işlenişi, metin sonrası dilbilgisi soruları, dilbilgisi konu sıralamaları ve kullanılan dilbilgisi terimleri yönünden incelenmiştir. Ayrıca, bu kitapların Milli Eğitim Bakanlığı’nın zorunlu kıldığı ders kitabı niteliklerine sahip oldukları görülmüştür.

Türkçe dersi ve dilbilgisi arasında ayrılmaz bir ilişki bulunmaktadır. Her ikisinin öğretiminde kullanılan yöntemlerde de benzerlik bulunmaktadır. Tez incelemesinde bu husus açık olarak ortaya çıkmıştır.

Derslerinde 1981 programını uygulayan öğretmenlerin programla ilgili düşüncelerini ve dilbilgisinin öğretilişini ortaya koymak için Mersin il merkezinde yedi ilköğretim okulunda görev yapan 50 Türkçe öğretmenine 20 soruyu kapsayan bir sormaca uygulanmıştır. Sormacaya verilen cevaplardan, dilbilgisi konularının Türkçeden ayrı bir derste işlenmesi, bu dersin ayrı bir kitabının olması, Türkçenin haftalık ders saati sayısının arttırılması, bunlara bağlı olarak da programın değiştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

1981 Türkçe programının incelenmesiyle, dilbilgisi öğretimi yönünden eleştirilecek taraflarının olduğu, öğretmenlerin ve eğitimde uzman kişilerin bu hususları ortaya koyduğu görülmüştür. İnceleme ve görüşlere bağlı olarak, Türkçe ve dilbilgisi eğitim-öğretimi açısından eleştiri ve öneriler maddeler halinde belirtilmiştir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na uygun olarak yazılan 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabındaki dilbilgisi konularının incelemesini ve 1981 Programı'nı içeren tez çalışması, yukarıda belirtilen çerçeveye göre yapılmıştır.

ABSTRACT

In education, curriculum is a guide for determining objectives, methods and materials of the teaching process. It also provides guidance for the time sequence in which the aimed behaviors, habits and skills are presented to the learners. Education and instruction in the schools are carried out according to the principles included in the curriculum.

Turkish language curricula have been improved and changed as a result of the recent developments in science and technology and the need for new teaching methods. It is observed that these changes took place in every 20 years. In this respect, Compulsory Schooling Turkish Language Teaching Curriculum 1981 was also the revised and improved version of the previous curriculum.

By examining the curricula applied so far and in comparison with Turkish Language Teaching Curriculum 1970, Curriculum 1981 appears to be more advanced than the previous ones.

The improvements provided by this curriculum are; replacing the 'school year' concept with 'school term', getting the learners to gain behaviours instead of only transferring information, staging this process according to the level of learners, teaching grammar with a functional approach, using audio-visual materials, making use of new methods in the measuring-evaluation of student success.

Twenty "Secondary School Turkish Language Teaching-Class/ 8" books used in 1997-2000 and published in accordance with the curriculum 1981 were examined. They were studied in terms of presentation of the grammar points, after-reading questions on grammar, the staging of the grammar points and the grammar terms used. In

addition, it is observed that these books have the compulsory qualities that Ministry of National Education demands.

There is a strong relation between Turkish language course and grammar teaching. Teaching methods used are similar. It is clearly pointed out during this study.

A survey of 20 questions asking for opinions of the teachers about curriculum 1981 and the ways putting it into practice was applied to fifty teachers working in 7 primary schools in central Mersin. From the answers of the participants it is pointed out that Turkish Language Course and grammar course should be thought seperately, grammar needs its own coursebook, the number of weekly Turkish Language courses should be increased and as a result this curriculum should be changed.

Studying curriculum 1981, it is observed that it had many shortcomings in terms of grammar teaching and, teachers and specialists put this fact positively. Depending on the study and the opinions of the participants, critiques and suggestions on Turkish language and grammar education are provided as a list.

The thesis examining grammar points in twenty "Secondary School Turkish Language" books and including curriculum 1981 is studied based on the above framework.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	III
İÇİNDEKİLER.....	VII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XI
TABLOLAR DİZİNİ.....	XII
GİRİŞ.....	1
I. BÖLÜM: EĞİTİM ÖĞRETİMDE PROGRAM, PROGRAM GELİŞTİRME, TÜRKİYE'DEKİ TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMLARI VE 1981 PROGRAMI.....	4
I. 1. Eğitim Öğretimde Program, Program Geliştirme ve Önemi.....	4
1. 1. 1. Program.....	4
I. 1. 1. 1. Öğretim Programı	6
I. 1. 1. 2. Eğitim Programı.....	8
I. 1. 1. 3. Okul Programı.....	10
I. 1. 1. 4. Ders Programı.....	11
I. 1. 1. 5. Müfredat Programı.....	11
I. 1. 2. Program Geliştirme ve Önemi.....	12
I. 1. 2. 1. Türkiye'de Eğitim Programlarının Tarihi ve Bunların Geliştirilmesi... 15	
I. 2. 1981 Programı'ndan Önce Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Türkçe Eğitim Programları Hakkında Genel Bilgi.....	19
I. 3. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı Hakkında Genel Bilgi.....	23
II. BÖLÜM: 1981 TÜRKÇE PROGRAMI İLE 1970 ORTAOKUL TÜRKÇE PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILMASI VE 1981 PROGRAMININ GETİRDİĞİ YENİLİKLER.....	27
II. 1. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı İle 1970 Ortaokul Türkçe Programının Dilbilgisi Konuları Yönünden Karşılaştırılması.....	27

II. 1. 1. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı İle 1970 Ortaokul Türkçe Programının Ortak Yönleri.....	27
II. 1. 2. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı İle 1970 Ortaokul Türkçe Programının Farklı Yönleri.....	30
II. 2. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın Getirdiği Yenilikler.....	35
II. 2. 1. Öğretim Yılı Yerine Öğretim Döneminin Temel Alınması	36
II. 2. 2 Bilgi Verme Yerine Davranış Kazandırma.Hedefi.....	37
II. 2. 3. Kazandırılacak Davranış, Beceri ve Alışkanlıkların Öğrenci Düzeyine Göre Basamaklandırılması.....	38
II. 2. 4. Okumanın Yanında Dinleyip İzleme ve Anlamaya Yer Verilmesi.....	40
II. 2. 5. Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	41
II. 2. 6. Yeni Görsel ve İşitsel Araç - Gereçlerin Kullanımının Önerilmesi.....	44
II. 2. 7. Dilbilgisini İşlevsel Yöntemle Öğretme.....	47
II. 2. 7. 1. İşlevsel Dilbilgisi Yöntemine Genel Bakış.....	47
II. 2. 7. 2. İşlevsel Yöntemin Türkçe Dersi ve Dilbilgisi Öğretiminde Uygulanması.....	48
II. 2. 7. 3. İşlevsel Dilbilgisi Yönteminin Türkçe Eğitim Programlarında Kullanılması.....	50
III. BÖLÜM: TÜRKÇE DERS KİTAPLARI, 20 ADET 8. SINIF TÜRKÇE KİTABINDAKİ TERİMLER, DİLBİLGİSİ BİLGİ SİRALAMALARI, METİN SONRASI SORULAR.....	52
III. 1. Ders Kitabı	52
III. 2. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na Uygun Olarak 1997-2002 Yılları Arasında Milli Eğitim Bakanlığınca Kabul Edilen 8. Sınıf Türkçe Kitapları.....	54
III. 3. 1997 İle 2002 Yılları Arasında Yazılan 'İlköğretim Türkçe 8' Adlı 20 Adet Kitapta Kullanılan Dilbilgisi Terimleri.....	56

III. 4. 1997-2002 Yılları Arasında MEB’ce Kabul Edilen 20 Adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ Kitabında Metinlere Bağlı Olarak İşlenen Dilbilgisi Konuları.....	65
III. 4. 1. Tablolardaki Dilbilgisi Konularının Anlatım Sırası Bakımından Birbiriyle Kıyaslanması.....	116
III. 5. Türkçe Kitaplarındaki Metin Sonrası Açıklamalar ve Soruların Dilbilgisi Öğretimi Yönünden Değerlendirilmesi.....	123
III. 5. 1. Açıklamalar ve Metin Sonrası Dilbilgisi Sorularının Sözcük Bilgisinin Kavratımı Yönünden İncelenmesi.....	125
III. 5. 2. Açıklamalar ve Metin Sonrası Dilbilgisi Sorularının Yazım Kurallarını Pekiştirme Yönünden İncelenmesi.....	127
III. 5. 3. Açıklamalar ve Metin Sonrası Dilbilgisi Sorularının Yapı Bilgisini Kavratma Yönünden İncelenmesi.....	129
III. 5. 4. Açıklamalar ve Metin Sonrası Dilbilgisi Sorularının Sözdizimini Kavratma ve Pekiştirme Yönünden İncelenmesi.....	131
IV. BÖLÜM: TÜRKÇE DERSİ VE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	138
IV. 1. Türkçe Dersi ve Dilbilgisi Öğretimi Arasındaki İlişki.....	138
IV. 1. 1. Dilbilgisi.....	138
IV. 1. 2. Dilbilgisi Eğitiminin Amacı.....	139
IV. 1. 3. İlköğretim Okullarında Dilbilgisi Öğretimi.....	142
IV. 1. 4. İncelenen Ders Kitaplarında Dilbilgisi Öğretimi.....	143
IV. 1. 5. Dilbilgisi Öğretiminde izlenecek Yol.....	145
IV. 1. 6. Dilbilgisi Öğretiminin Türkçe Kitaplarındaki Metinlere Bağlı Olarak Yapılması.....	146
IV. 2. Türkçe Dersinde ve Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	148
V. BÖLÜM: ELEŞTİRİLER VE ÖNERİLER.....	152

V. 1. Eleştiriler.....	152
V. 2. Öneriler.....	158
V. 2. 1. Türkçe Dersi ve Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Öneriler.....	164
V. 2. 2. Türkçe Dersinin Ders Saatleri ve Türkçe Dersinin Bölümlere Ayrılmasıyla İlgili Öneriler.....	166
SONUÇ.....	169
KAYNAKÇA - 1.....	174
KAYNAKÇA - 2.....	175
EK-1	
EK-2	



KISALTMALAR

I. program	: 1970 Ortaokul Türkçe Programı
II. program	: 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Milli Eğitim Bakanlığı'nca ders kitabı olabirliği kabul edilen Türkçe kitapları.....	55
Tablo 2: Ahmet Saraçoğlu, Cengiz Çimen ve Yunus Güzel; Bahir Gürer; Nezihe Yıldız; Sevgi Şahin ve Suzan Öneş'in 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi ile ilgili terimler.....	57
Tablo 3: Celal Özaltun, Selahattin Aslan ve Veysi Yıldırım; Yaşar Yörük, Ali İhsan Mihçı, Salih Başer ve Sevgi Yörük; Vedat Öğün ve Fatih Yılmaz; Ahmet Kapulu'nun 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisiyle ilgili terimler.....	58
Tablo 4: Nazmi Şentürk; Muhsin Köktürk ve Metin Gül; Serap Özaltun ve Hüseyin Hüsnü Tekişik; Serif Aktaş, Yakup Çelik ve Hüseyin Alaçatlı'nın 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi ile ilgili terimler.....	60
Tablo 5: Asım Onat; Mehmet Ali Külekçi; Müfit Aksakal, İsa Savaş ve Orhan Musa Çelik; Suat Batur ve Cafer Yıldırım'm 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi ile ilgili terimler.....	61
Tablo 6: Veysi Yıldırım; Ahmet Gümüş; Melahat Koyuncu ve Mustafa Koyuncu; Salih Sarıca ve Mustafa Gündüz'ün 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi terimleri.....	62
Tablo 7: Türkçenin Özellikleri.....	69
Tablo 8: Ses Bilgisi.....	71
Tablo 9: Sözcükte Anlam	77
Tablo 10: Sözcükte Yapı.....	79
Tablo 11: Adlar.....	82
Tablo 12: Sıfatlar.....	86
Tablo 13: Adıllar.....	89
Tablo 14: Belirteçler	91
Tablo 15: İlgeçler- Bağlaçlar- Ünlemler	93
Tablo 16: Eylemler -1	96
Tablo 17: Eylemler-2	97

Tablo 18: Ek – Eylem	101
Tablo 19: Eylemsiler	102
Tablo 20: Tmccenin ğeleri	104
Tablo 21: Tmccce Bilgisi	108
Tablo 22: Yazım Kuralları	112
Tablo 23: Noktalama İşaretleri	115



GİRİŞ

Türkiye'deki öğretim sistemi ilk, orta ve yüksek öğretim diye sınıflandırılmış, Cumhuriyet tarihinde 1981'e dek bu şekilde uygulanagelmıştır. İlköğretim beş yıllık süreyi kapsamakta, ortaöğretim de ortaokul ve liseleri içine almaktaydı. Değişik dönemlerde, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması, ilkokulla ortaokulun birleştirilmesi düşünülmüş, konu milli eğitim şurâlarında tartışılmıştır.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimden ilk kez 1973 yılında çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda söz edilmesine karşın, 1974'te toplanan IX. Milli Eğitim Şurâsı'nda görüşülüp uygulamaya geçiş için karar alınmıştır. Ancak, bu kararın hayata geçirilmesi en çok da ekonomik nedenler yüzünden 23 yıl ertelenmiştir.

Zorunlu ve kesintisiz eğitimle, beş yıl süreli ilkokulla üç yıl süreli ortaokulun birleştirilmesinden oluşan yeni bir Türkçe eğitim programı hazırlanmıştır. Amaç, ilke, kapsam ve yöntem bakımından çağdaş bir nitelik taşıyan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 26 Ekim 1981 gün, 2098 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe girmiş, ancak bu program yine uygulamaya konamamıştır. 1996 yılında toplanan XV. Milli Eğitim Şurâsı'nda, yine zorunlu eğitime geçiş kararı alınmış, 18 Ağustos 1997'de yürürlüğe giren 4306 Sayılı Yasa'yla uygulamaya konmuştur.

Tezde, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na göre yazılan ve 1997-2002 yılları arasında ders kitabı olarak okutulan 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitapta dilbilgisi konularının işlenişi ile programa uygunluğu araştırılmıştır. Tezde incelenen 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı halen yürürlükte bulunmakta, 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabından bazıları da okullarda halen okutulmaktadır.

Bu tezde, 1981 Türkçe Programı'nın dilbilgisi konularının öğretimine yaklaşımı, incelenen kitaplarda hangi dilbilgisi konularına yer verildiği, dilbilgisinin

öğretimi hususunda programa uyum gösterip göstermedikleri, dilbilgisi konularının Türkçe metin çözümlemelerine yönelik çalışmalarla öğrencilere nasıl kazandırıldığı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın dilbilgisine ölçme ve değerlendirmeyle ilgili olarak ve genel anlamda Türk eğitim sistemine hangi yenilikleri getirdiği, Türkçe dersi ve dilbilgisi öğretimi arasındaki ilişki ve bu derslerin öğretiminde kullanılan yöntemler, Türkçe ders kitaplarında hangi dilbilgisi terimlerinin kullanıldığı, dilbilgisi konularının öğretilmesiyle ilgili olarak, programı uygulayan Türkçe öğretmenlerinin neler düşündükleri araştırılmıştır. Tezin amacı, yukarıda sıralanan hususlar üzerinde yapılan kapsamlı bir araştırma ve inceleme ile ulaşılan sonuçları belirli bir düzen içinde bildirmektir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile 4306 Sayılı Yasa'da ve eğitim şurâlarında programın içeriğine açıklık getirilmiştir. Eğitim sistemine yeni bir boyut getiren ve dilbilgisi öğretimini ayrıntıdan soyutlayan bir yaklaşımı tavsiye eden program üzerinde herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması da, bu konunun araştırılması gerektiği hususunda teşvik edici olmuştur. Bu durum, çalışmalara ayrı bir ilgi ve önem katmıştır. 1981 Programı kapsamında sekizinci sınıf Türkçe kitaplarında dilbilgisi üzerinde çalışılmak istenmesinin bir başka nedeni de, programın belirttiği gibi dilbilgisi konularının metinle kaynaştırılarak işlenmesi gerektiğini ortaya koymaktır.

Tez çalışması, beş ana bölümden oluşmuştur: I. bölümde, programla program geliştirme, Türkiye'deki programlar ve 1981 Programı; II. bölümde, 1970 Ortaokul Türkçe Programı'yla 1981 Türkçe Programı'nın karşılaştırılması ve 1981 Programı'nın getirdiği yenilikler; III. bölümde, 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı hakkında bilgi, bu kitaplardaki terimler, dilbilgisi bilgi sıralamaları, metin sonrası sorular; IV. bölümde, Türkçe ve dilbilgisi öğretimi arasındaki ilişkiyle dilbilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler; V. bölümde, 1981 Programı ve Türkçe ders kitaplarında yapılması gereken

değişiklikler, öneriler, eleştiriler üzerinde duruldu. Tezde ayrıca tablolar dizini, kaynakça ve ek bölümleri de bulunmaktadır.

Tez yazılırken, sosyal bilimlerde sıkça kullanılan betimleme yöntemi eş zamanlı biçimde kullanılmıştır. Tezde sekizinci sınıf Türkçe kitaplarında yer alan dilbilgisi konularının işlenişini ayrıntılı biçimde incelenmiş, dilbilgisi öğretimine yeni yaklaşımlar açısından programa uygunluk gösterdiği ortaya konmuştur. Dilbilgisinin ayrı bir ders saati ayrılmadan Türkçe dersinin içinde, somut, uygulamalı, ezbercilikten uzak işlenmesi, programın belirgin özelliğidir. İncelenen ders kitaplarında program doğrultusunda dilbilgisi konularına yer verildiği, konuların da programa uygun olarak işlendiği ortaya konmuştur. Dilbilgisi konularının, öğrencilerin düzgün konuşup doğru yazmalarına yardımcı olacak işlevsel yöntemle işlendiği araştırılmıştır. Bu tespitler, yazarların karşılaştırılan uygulamalarının, konuya yaklaşımlarının 1981 Programı'nın belirlediği ilkelere uyduğunu göstermiştir. Türkçe kitaplarında, dilbilgisi konularının ayrıca hazırlanmış dilbilgisi kitaplarına başvurulmadan işlendiği görülmüştür.

Bu tez için yapılan araştırma sırasında çok çeşitli kaynaklar kullanılmıştır. 1997-2002 yılları arasında yazılan, MEB'ce kabul edilip derslerde okutulan 20 adet sekizinci sınıf Türkçe kitabı, Tebliğler Dergisinin çeşitli sayıları, MEB genelgeleri, eğitim bilimi araştırmacıları tarafından kaleme alınan makaleler, eğitimle ilgili internet siteleri, konuyla ilgili kitaplar çalışmanın kaynaklarını oluşturmuştur.

I. BÖLÜM: EĞİTİM ÖĞRETİMDE PROGRAM, PROGRAM GELİŞTİRME, TÜRKİYE'DEKİ TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMLARI VE 1981 PROGRAMI

I. 1. Eğitim Öğretimde Program, Program Geliştirme ve Önemi

Bu bölümde, eğitim öğretimde program ve program geliştirme üzerinde durulacak, program geliştirmenin eğitimdeki önemi ortaya konacak, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı hakkında genel bilgi verilecek, bu programdan önceki programlar incelenecek ve programlar, dilbilgisi konuları yönünden karşılaştırılacaktır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, 'öğretim' sözcüğü kullanılmamıştır. Programın adında 'öğretim' sözcüğünün kullanılmaması, eğitimin ön planda tutulup, öğretimin ikinci plana itildiği izlenimini vermektedir. Aslında, program kavramının temelini, eğitim ve öğretimi düzenleme ve planlama oluşturmaktadır. Okullarda hem eğitim hem de öğretim amaçlandığından, bunların tek tek düşünülüp ele alınması, okul bütünlüğü içinde pek uygun düşmemektedir.

Tezde, eğitim ve öğretim sözcükleri birlikte kullanılmış, biri diğerine tercih edilmemiştir. Bu kullanımın uygun olduğu düşünülmektedir. Eğitim ve öğretim aynı anda yapıldığı ve amaç da her ikisini gerçekleştirmek olduğu için, bu terimlerin birlikte kullanılması yerinde olacaktır.

I. 1. 1. Program

Öğretimde, öğrencinin algılama yeteneğine seslenilerek, onda kalıcı alışkanlıklar, beceriler ve davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Bunların kazandırılması için, etkinliklerin belli bir düzen içinde yapılması gerekmektedir. Belirli bir düzende daha önce hazırlanmış bilgiler, değişik araçlar yardımıyla öğrenciye aktarılmaya çalışılır. Bu

öğretim düzeneği, planlı öğrenmedir. Küçükahmet, program ve programlı öğrenmeyi, araç ve öğrenci boyutunu dahil ederek şöyle tanımlamaktadır:

Program; öğrenciye kazandırılacak muhtevanın belirli bir sistematığe göre düzenlendiği plandır. Bir başka deyişle, öğrenci tarafından öğrenilecek materyalin bir seri psikolojik ve mantıki düzen içinde somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve gerçeklerden kavramlara doğru dikkatlice ve basamaklar şeklinde düzenlendiği bir plandır. Araç, hazırlanan programı öğrencinin kullanımına sunmaya yarayan programlı kitaplar, kartlar, teyp bantları, filmler, öğretim makineleri gibi yardımcılarıdır. Öğrenci, sistemin girdisi ya da sistemin şekillendireceği ham maddesidir. Bir başka deyişle öğrenci, programlı öğretim uygulaması sonucunda belirli davranışlar kazandırılacak olan bireydir (1997: 116).

Bireylerin eğitimi kendiliğinden ve bilinçli olmak üzere iki yolla olmaktadır. Sokakta oynarken, alış-veriş yaparken, caddede yürürken, seyahat ederken, kısacası yaşarken toplum kişiyi sürekli olarak etkilemekte, ona, kendisinde olan hazır bilgileri yüklemektedir. Böylece, bireylerin davranışları karşılıklı etkileşimle birbirine benzer duruma gelmektedir. Bu etkileşimi kimse planlamamış, kendiliğinden olagelmıştır. Bu tür öğrenmenin okulu, öğretmeni, kitabı yoktur, zamanı ve mekânı da belli değildir. Ayrıca, bu bilgiler ücret karşılığı öğrenilmemekte, kontrol edilmesi de söz konusu olmamaktadır (Günden, 1977: 143).

Bilgilerin çoğalması, kişinin kendi kendine bilgilenmesini ve bilinçlenmesini güçleştirmekte; bu da eğitim-öğretimin planlı, programlı yapılmasını gerekli kılmaktadır. Eğitim planlı yapılmazsa, bireyler birbirleriyle anlaşmakta zorlanabilirler, istedik davranışları sergileyemediklerinden ortak sorunlara çözüm üretmekte güçlük çekebilirler, toplumun diğer üyeleriyle uyumsuzluğa düşebilirler.

Düzenli, sürekli ve topluca bilgilenme gereksinimi, okul kavramının doğmasına neden olmuş, örgün eğitimin yapılmasını gerektirmiştir. Örgün eğitim düzenli, amaçlı ve kontrollü yapıldığından, yer, zaman, öğretici, okul ve program gibi unsurlar da

önem kazanmaktadır. Okulların açılmasıyla, bilgiler öğrencilere planlı, programlı olarak verilmekte, öğrenciler bilinçli bir şekilde bilgilendirilmektedirler.

Bilinçli bilgilendirme, bir başka deyişle eğitim, okullarda nasıl yapılacaktır? Günümüzde bilgiler çoğaldığından bu bilgilerin öğrencilere niçin, nasıl, ne zaman verileceği sorularının yanıtlanması gereklidir. Bu sorular yanıtlandığında, bilgilendirmenin amacı, içeriği, ilkeleri, ne zaman yapılacağı belirlenmiş olur. Bunların bileşkesinden okul adı verilen kurumlar oluşmaktadır (Günden, 1977: 144).

Eğitimde program, okul sisteminin temelini oluşturmaktadır. Okullarda yapılan tüm eğitim çalışmaları, programlar çerçevesinde ve onların gösterdiği doğrultuda yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin de temel taşı programdır. Aynı zamanda program, öğretmenin en iyi yardımcısı ve kılavuzudur. Öğretmen niçin okuttuğunu, ne okutacağını, nasıl okutacağını en doğru ve güvenilir bir biçimde programda bulmaktadır.

Genel olarak eğitimcilerin program konusuna yaklaşımları farklılık göstermektedir. Eğitimciler eğitim, öğretim, okul programlarına daha fazla değinirken, müfredat ve ders programından daha az bahsetmektedirler. Program kavramı, değişik anlamlarda kullanılmaktadır. Eğitim programı, öğretim programı, müfredat programı, okul programı kavramları hep birbirine karıştırılmaktadır (Günden, 1977: 145). Bu sebeple, bu kavramlar üzerinde kısaca durmak yararlı olacaktır.

I. 1. 1. 1. Öğretim Programı

Eğitimciler, öğretim programını çeşitli şekillerde ve farklı yönlerden açıklamaya çalışmışlardır. Bunlardan birkaçı üzerinde durmak, öğretim programını anlamak ve açıklamak için yararlı olacaktır.

Binbaşıoğlu, öğretim programı ile müfredat programını birbirinin yerine kullanmaktadır. Binbaşıoğlu'nun öğretim programı tanımı şöyledir:

Öğretim programı (müfredat programı), esas olarak, her dereceli okulda okutulacak öğretim konularının, sınıflara göre ayarlanmış şeklini ve her dersin haftada kaç saat okutulacağını gösteren bir kılavuzdur. Öğretim programları, bir taraftan okulda öğrencilere öğretilecek bilgi, alışkanlık ve maharetleri tespit ederken, diğer taraftan da bu konuların ve derslerin hangi amaçlara yöneleceğini ve bu sırada hangi metotların kullanılabilceğini ve hangi araçlardan yararlanılacağını gösterir (1969: 87-89).

Doğan ise öğretim programı konusuna şöyle yaklaşmaktadır:

Öğrencilerin davranışlarında istenilen değışikliği meydana getirebilme amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları, eğitim literatüründe program olarak bilinir. Program ve öğretim tasarımı; eğitim ihtiyacının değerlendirilmesini, diğer bir ifadeyle öğrencide meydana gelecek davranış değışikliğinin belirlenmesini, buna ulaşmak için öğrencinin karşı karşıya geleceği içeriğin seçilmesini ve düzenlenmesini, öğretim materyallerinin geliştirilmesini, bu materyallerde uygulanacak öğretim yöntemlerinin seçilmesini ve amaca ne oranda ulaşıldığını belirlemek için değerlendirme araç ve standartlarının geliştirilmesini içerir (1997: 3).

Bu tanımlara göre, Binbaşıoğlu öğretim programına değinirken derslerin sürelerine dikkat çekmekte; Doğan, öğrencilerde istendik davranışların kazandırılmasına önem vermektedir.

Variş, öğretim programını şöyle tanımlamaktadır:

Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık gibi hizmetler ve fonksiyonlar genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (1999: 14).

Öğretim programlarında öğrencilerin nasıl eğitileceği, konuların öğrencilere nasıl öğretileceği, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı önemlidir. Bu alanları ilgilendiren düzenlemeler ise, öğretim programının konusudur. Variş, diğer eğitimcilerden farklı olarak öğretim programında beceriyi ve uygulamayı ön plana çıkarmıştır ve ders dışı faaliyetlerle bilgi öğretimini birleştirmektedir.

Özçelik'in öğretim programı tanımı şöyledir: "Öğretim programı, bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır" (1998: 4).

Günden'in öğretim programını tanımlamasıysa aşağıdaki gibidir:

Öğretime, öğretmenler dizisi dediğimize göre, öğretim programı da öğretmenleri meydana getirecek program demektir. Amaçlara ulaşmak için, eğitim programında neyin, ne zaman yapılacağı saptanır; ama, bunların nasıl yapılacağına değinilmez. İşte, bu nasıl sorusunun cevabı öğretim programını meydana getirir. Yani, hangi yöntemler, hangi teknikler uygulanarak, hangi araç ve gereçler kullanılarak öğretim yapılacağına saptanmasına, başka bir deyişle, öğretimin nasıl yapılacağına programlanmasına, öğretim programı denir (1977: 145).

Özçelik, öğretim programını öğretme amaçlarına dayandırmakta; Günden ise öğretilecek bilgilerin yöntemine ilişkin olarak öğretim programını tanımlamaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak öğretim programının tanımını şu şekilde yapabiliriz: Yapılacak öğretimi ayrıntılarıyla planlayan; amaçlar, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazı, metinlerin kavranması, araç- gereçler, ölçme- değerlendirme, yöntemler konularında açıklamalar getiren; öğrenme ve öğretme çabalarını bütünüyle ortaya koyan; sistemleştirerek anlatan; MEB tarafından hazırlanan, yürütülen, denetlenen etkinlikler bütünüdür.

I. 1. 1. 2. Eğitim Programı

Bu bölümde eğitim programının tanımı üzerinde durulacaktır. Yine, öncelikle bu konuda çalışan araştırmacıların görüşlerine başvurulacaktır. Bu araştırmacılardan Doğan'ın eğitim programı tanımı şöyledir:

Program ve öğretim tasarımı çalışmalarının sonunda ortaya çıkan ürün, eğitim programı ve öğretim kaynaklarıdır. Eğitim programı ve öğretim, okulun kontrolü ve rehberliği altında öğrencilerin okul içindeki ve okul dışındaki tüm yaşantılarını kapsar. Eğitim programı, bir görev veya bir mesleğe hazırlamaya veya okuma, yazma, hesaplama gibi temel becerileri geliştirmeye yönelik olabilir. Program, dar bir alandaki bir dizi dersi veya çeşitli dersleri kapsayan ve daha

geniş bir planlamayı gerektiren tüm etkinlikleri içerebilir. Program, kapsamının farklı olmasına bakmaksızın, bireyi amaçlara ulaştıracak tüm etkinlikleri kapsar (1997: 16).

Dünyadaki gelişmeler ve değişiklikler nedeniyle eğitimle ilgili anlayışlar da günden güne değişmektedir. Teknoloji, yeni bilgi dallarını ortaya çıkarmakta, bunların insanlara kazandırılması için de özel eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu yüzden, eğitim alanındaki çalışmalar neden ve sonuçlarıyla ele alınmakta, eğitimin her boyutu düzenlenip uygulamaya konulmaktadır. Bu bağlamda Varış, eğitim ve eğitim programı hakkında görüş belirtirken değişik noktalara dikkat çekmektedir: “Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programı kapsamına girmektedir” (1999: 13-14).

Günden, program kavramına ülkemizde ve yurt dışında farklı yaklaşıldığına, değişik anlamlarda kullanıldığına işaret ederek programı; eğitim programı, öğretim programı, müfredat programı ve okul programı gibi bölümlere ayırmaktadır. Günden’in eğitim programı tanımı şöyledir: “Eğitim programı, istenen davranışları elde etme sürecinin programıdır. Başka bir deyişle, istenen davranışları elde etmek için işleyeceğimiz konuları, yapacağımız etkinlikleri bir sıraya koyup, bunları ne zaman yapacağımızı saptamak eğitim programı yapmaktır” (1977: 145).

Eğitimcilerin, eğitim programına yaklaşımları da farklılık göstermektedir. Doğan ve Varış, eğitim programının tüm etkinlikleri geliştirmeye yönelik olduğunu, etkinliklerin okul içi ve okul dışı faaliyetleri kapsadığını belirtirken, Günden istedik davranışların kazandırılmasında sadece okul içi faaliyetleri yeterli görmektedir.

Yukarıda, alıntılanan düşünceler doğrultusunda eğitim programını şöyle tanımlamak mümkündür: Okulun denetim ve öncülüğünde, öğrencilerin davranışlarını

planlayan, bireyle ilgili olarak istenilen değişikliklerin gerçekleşmesini düzenleyen, yapılacak çalışmaları sıralayıp zamana bağlayan, temel becerileri geliştirmeye yönelik tüm etkinliklerdir.

I. 1. 1. 3. Okul Programı

Okul programları aslında eğitim ve öğretim programlarından farksızdır.

Özçelik ve Günden, öğretim ve eğitim programlarını okul programı olarak görme eğilimindedirler.

Günden, okul programını şöyle tanımlamaktadır:

Gerek öğretim programı, gerek eğitim programı, gerek müfredat programı diyenlerin bir çoğu aslında okul programını kastetmektedirler.

Okul programı, okulun eğitim ve öğretimle ilgili bütün çalışmalarını içine alan bir program demektir. Bunda, okulun amaçları, bu amaçlara ulaştıracak konular, etkinlikler, uygulanacak yöntem ve teknikler, kullanılacak araç ve gereçler, öğretmene yol gösterecek ilkeler ve açıklamalar, ders dağıtım cetvelleri ve eğitim-öğretimle ilgili, okula ait diğer bilgiler vardır (1977 : 144).

Özçelik ise, okul ve öğrenci ikilisinin etkileşimi doğrultusunda okul programlarına şöyle yaklaşıyor:

Her okulda öğrencilere hangi davranışların öğretileceği önceden kararlaştırılmış ve bu okulların hedefleri olarak, okul programlarında yer almıştır. Bununla da kalınmayarak, her okulda öğrencilere, davranışlardan hangilerinin hangi derslerde, hangi derslerdeki öğrenme-öğretme süreçleri içinde öğretileceği de belirlenmiş ve ilgili derslerin özel hedefleri içinde sayılmıştır (1998 : 3).

Öğrenciler okulla tanıştıktan sonra, planlanmış beceri ve davranışları kazanmaya başlarlar. Okulların açılış ve çalışma amaçları da, bu etkinlikleri kazandırmaktır.

Bu tanımlardan yola çıkarak okul programını şöyle açıklayabiliriz: Okul programı diğer programları da içine almaktadır. Okulu ilgilendiren, amaçları, konuları,

çalışmaları, kullanılan yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri kapsayan; eğitim, öğretim, müfredat programlarını içeren; ders dağıtım çizelgeleriyle tüm açıklamaları içine alan bütündür.

I. 1. 1. 4. Ders Programı

Programın bir başka türü olan ders programına Varış, şu tanımlı getiriyor: “Ders programı; öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır” (1999: 14).

Ders programını, herhangi bir derste öğrencilere kazandırılacak konuları, bilgileri, derslerin özel amaçlarını, değerlendirme yöntemlerini, öğrencilerin alışkanlıklarını, kazandıkları becerileri sürekli kullanmaya başlamalarını, planlı, sistemli etkinlikleri içeren bir program biçiminde tanımlayabiliriz.

I. 1. 1. 5. Müfredat Programı

Programların bir başka türü de müfredat programıdır. Bu program türüne değinen Günden’in konuya yaklaşımı da şöyledir:

Bu isim bugün pek kullanılmıyor. Ama, eskiden okul programlarının kapaklarında bile bu isim vardı. Müfredatı, TDK Sözlüğü “Bir bütünü oluşturan bireyler, ayrıntılar” olarak alıyor. Bir yazara göre de, “Müfredat, Arapça’da tekil anlamına gelen müfred’in çoğuludur. Müfred de ‘tek tek madde’ demektir. Buna göre, müfredat programı, tek tek, bir takım konulardan oluşan bir program anlamına gelir (1977: 147).

Bu tanımdan hareketle müfredat programının, eğitimle ilgili parça parça konuların birleştirilmesiyle, amaçların, anlama-anlatım etkinliklerinin, yazının,

dilbilgisinin, metin üzerindeki çalışmaların, araç-gereçlerin, değerlendirmelerin, öğretme çabalarının sistemli olarak birleştirilip ortaya konmasıyla oluşan bir bütün olduğu görülmektedir.

Bütün program tanımları, öğrencilerde istendik davranış kazandırma konusunda birleşmektedir. Programlarda süre, yöntem, değerlendirme, araç-gereç, bilgi edinme hususlarının ortak özellik olduğu görülmektedir. Programlara farklı adlar vermek yerine hepsini öğretim programı adı altında birleştirmek yararlı olacaktır.

Programların uygulanmaları sırasında görülen eksiklikler, eğitim alanında ortaya çıkan yenilikler göz önünde bulundurularak programların değiştirilmesi gereksinimi duyulur. Bu gereksinimler, program yürütme görevi olan MEB'i harekete geçirecek program geliştirme çalışmalarının başlamasını zorunlu kılmaktadır. Aşağıdaki kısımda, program geliştirme çalışmaları incelenecektir.

I. 1. 2. Program Geliştirme ve Önemi

Programlar kullanıldıkça, eğitimin gereksinimlerini karşılayamaz duruma gelebilirler. Bu yüzden, programların geliştirilmesi, eğitim alanında süreklilik arz eden bir husustur. Bu hususa değinen Günden, program geliştirmeyi şöyle tanımlamaktadır: “Uygulanan bir programın ortaya çıkan gereksinimleri karşılayacak duruma getirilmesine program geliştirme denir. Bu alanda harcanan tüm çabalara da ‘program geliştirme çalışmaları’ adı verilir” (1977: 205).

Eğitimde program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel etkiler ve teknolojinin her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, eğitim süreciyle ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir. Bu koşullara, okul binaları,

tesisler, laboratuvarlar yanında, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb. canlı etmenlerle, çevre koşulları, ders kitapları, araç-gereçler vb. gibi cansız etmenler de dahildir. Program geliştirme sırasında ayrıntılar saptanmalıdır. Program, periyodik olarak geliştirilirken, birinci derecede sorumlu olan meslek grubu öğretmenler olduğundan, büyük öğretmen kitlelerinden yararlanmak gerekmektedir (Varış, 1999: 16).

Varış'a göre (1999: 17-18), program geliştirme, katılım, ekip çalışması gerektirir; bu yönden, birlikte çalışma tekniklerinde beceri kazanmak önem taşımaktadır. Birlikte yürütülen geliştirme çabalarında, bilimsel yaklaşımın egemen olması için katılanların rollerini yeniden yorumlamaları ve program geliştirme sürecine statü ve bilgileriyle orantılı olarak katkıda bulunmaları esas olmalıdır. Program geliştirme, operasyonel bir araştırma süreci gerektirir. Ayrıca, ilgililerin, araştırma süreçlerinde eğitilmeleri, deneysel yaklaşıma ilgi göstermeleri, sürekli eğitime inanmaları, aşırı bireysel ve kayıtsız olmamaları, yeni ve yaratıcı öğretim süreçlerine yer vermeleri program geliştirmenin başarısını etkileyen faktörlerdir.

Programın geliştirilmesi gerektiğine karar verebilmek için, bazı koşulların ortaya çıkması gerekir. Bunun için gerekli olan koşulları Günden şöyle sıralamıştır (1977: 207-208):

1. Toplum, sosyal bir değişme içindedir. Değişmeye bağlı olarak eğitimin daha sistemli yapılabilmesi için programların geliştirilip ihtiyaçlara yanıt verecek duruma getirilmesi gerekmektedir.

2. Bilimsel gelişmeler ve teknolojik ilerlemeler de programların gelişmesini zorunlu kılmaktadır. Bu gelişmeler, ortaya çıkan yeni buluşlar, bilgi dağarcığını genişletmekte, bunların öğrenilmesini gerektirmektedir. İnsanlar, bilimsel çalışmaların

hayatımıza yaptığı katkılardan uzak kalamazlar. Bu nedenlerden dolayı, bilimsel ve teknolojik gelişmeler programların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

3. Bazı amaçlar, zamanla program hedeflerinden uzaklaşabilir. Bunun yanında, ulaşılması olanaksız amaçlar da belirlenmiş olabilir. Ulaşılamayan amacın programda bulunmasına gerek yoktur. Bu amaçlar, ya programdan çıkarılmalıdır ya da ulaşılabilir duruma getirilmelidir. Bu durumda programın yeniden ele alınması, amaçlarının da yeniden belirlenmesi büyük önem arz eder. Bu da, program geliştirmekle olasıdır.

4. Belirlenen amaçlara ulaşmak için tasarlanan program, öğrenmeyi sağlayamıyorsa, uygulanabilirlikten yoksun duruma düşmüş demektir. Bu durumda programın içeriğinin ve yöntemlerin değiştirilmesi veya geliştirilmesi gerekmektedir.

5. Gün geçtikçe iş ve meslek alanlarında sayılamayacak kadar değişiklikler olmaktadır. Bazı meslekler önemini yitirirken, bazıları önem kazanmakta, yeni meslekler ortaya çıkmaktadır. İnsanlar meslek ve iş alanlarına göre yetiştirileceğinden, programın bu amaçlara yönelik olarak geliştirilmesi gayet doğaldır. Bu değişiklikler programların değiştirilmesi veya geliştirilmesini gündeme getirmektedir.

6. Öğretim yöntem ve tekniklerinde meydana gelen değişiklikler de programların değişip geliştirilmesine neden olabilir. Programda önerilen yöntemlerin öğretmenler tarafından benimsenip uygulanmaması, değişiklik yapmayı gerekli duruma getirebilir. Bu halde de, program geliştirilir.

Yukarıda sayılan koşulların gerçekleşmesi durumunda, eğitim programları geliştirilmeli veya değiştirilmelidir. Eğitimin ve öğretimin belli programlara uyularak gerçekleştirilen bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak programlar da, hiçbir devirde statik olarak değerlendirilmemekte, değişen koşullara göre geliştirilmekte veya yenilenmektedir.

I. 1. 2. 1. Türkiye’de Eğitim Programlarının Tarihi ve Bunların Geliştirilmesi

Türkiye’de ilköğretimin bir program çerçevesinde yapılması, Osmanlı Devleti döneminde başlamıştır. 8 Kasım 1846’da ‘Mekâtib-i Umumiye Nezareti’ kurulduktan sonra, 8 Nisan 1847’de hükûmetçe ilköğretim yönetmeliği denilebilecek olan bir genelge hazırlanmıştır. Yirmi maddeden meydana gelen bu genelge, ilköğretimin amaçlarını, ilkelerini, öğretim sürecini ve dersleri içermekteydi. Bundan sonra 5 Haziran 1876’da hazırlanan ilköğretim genel ders cetveli ile ilköğretimin dört yılında, her sınıfta haftada hangi derslerin kaç saat ve nasıl okutulacağını göstermek suretiyle saptanmıştır. Varış, otuz yıl sonra yapılan bu ders çizelgesi niteliğinde düzenlemeyi programlı eğitim öğretimin yerleşmesi sürecinde önemli bir aşama olarak görür (1999: 34).

Bu düzenlemeden sonra ilköğretim programlarında gelişmeler daha hızlı devam etmiş, derslerin çeşidinin artırılması, bazı derslerin de programdan çıkarılması gündeme gelmiştir. 1891’de müfredat programı, ders çeşidi yönünden zenginleştirilmiştir. 1913’te Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati kabul edildikten sonra altı sınıfa çıkarılan ilkokulların programları yeniden düzenlenmiş, aynı zamanda beş yıllık okullara da yer verilmiştir. Bu farklı uygulama Cumhuriyet devrinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla düzeltilmiştir (Varış, 1999: 34).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra eğitime daha çok önem verilmiş, ilköğretim programlarında da, daha kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde, program geliştirme çalışmalarında bilimsel yaklaşımların olduğu görülmektedir.

1924’te tek tip ve beş yıllık ilkokul için bir program yapılmış, 1926’da gözden geçirilen bu program, toplu öğretim, çocuğa özgelik, yakın çevre ilkelerine göre 1936 ve 1948 yıllarında geliştirilmiştir. Bu program geliştirme çalışmalarında, Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü’nün deneyimli öğretmenlerinden yararlanılmıştır. V. Milli

Eğitim Őurasi'ndan (1953) sonra, ilköğretim sorunlarına yer verilmesi, 1948 Programı'nın bütünüyle yeniden ele alınmasına yol açmıştır. 1953, 1954 yıllarında iki ildeki pilot okullarda (Bolu ve İstanbul'da) program uygulanmaya başlanmış, esnek bir köy okulu programının yapılması ve geliştirilmesi Bolu ilinde gerçekleştirilmiştir (Varış, 1999: 35).

Bu pilot uygulamadan sonra 1962 Program Taslağı oluşturulmuş, bu taslak 1968 İlkokul Programı'na zemin oluşturmuştur. Bu temel üzerinde hazırlık ve deneme dönemi tamamlandıktan sonra ortaya 1968 programı çıkmıştır. 1962 Program Taslağı'nın ortaya çıkışı, ülkemizde program geliştirme tarihi yönünden ilk olması bakımından önem taşımaktadır. 1962 Programı'nın bundan sonra yapılan çalışmalara örnek oluşturması ve ilköğretim sisteminde diğer programlardan daha geliştirilmiş olması bakımından farklı bir yeri bulunmaktadır. 1968 Programı, uzun bir denemenin sonunda yapılan değerlendirmelerin arkasından 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Bu programın geçmiş programlardan farkı, VII. Millî Eğitim Őûrası'nda saptanan 'Türk Millî Eğitiminin Hedefleri' yanında, ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir (Arslan, 2003).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşıldığına göre, eğitim-öğretim programları ne kadar esnek ve ne kadar kapsamlı olursa olsunlar, zaman zaman onları değiştirmek gereği ortaya çıkmaktadır. Yaşam koşullarında meydana gelen değişiklikler, öğretim programlarının değiştirilmesini veya geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak, Türkiye'de eğitim amaçlarının ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesinde rol oynayan yöntem ve tekniklerinin bilimsel yollarla ele alınmasına ve buna ilişkin teorik ve uygulamalı çalışmalara 1960'lı yılların başına kadar Türkiye'de rastlanmamaktadır. Bu sözlerden Türk eğitim tarihinde, programların hiç değişmediği anlamı çıkarılmamalıdır. Programlar; amaç, ilke, ders konuları, süreler, uygulama süreçleri, değerlendirme teknikleri

gibi yönlerden birçok kez değiştirilmişlerdir. Programlardaki bu tür değişiklikler MEB merkez örgütü tarafından yapılmış ve okullara genelgeler aracılığıyla duyurulmuştur (Varış, 1999: 16).

Hazırlıklarına 1962'de başlanıp 1968'de bitirilen ilkokul programı, ilkokullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 1973'te Milli Eğitim Temel Kanunu'yla zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve yeni açılacak temel eğitim okulları (şimdiki ilköğretim okulları) için yeni bir Türkçe eğitim programı hazırlanmıştır (Demirel, 1998: 13).

MEB, son yıllarda, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan derslerin programlarını geliştirmek ve öğretmenleri bu programlardan yararlandırmak, öğretimle ilgili etkinlikleri sağlıklı yürütebilmek amacıyla, program geliştirme komisyonları oluşturmaya başlamıştır. Bakanlıkça, 1981 Programı'nın uygulamaya konmasından sonra, bu amaçla ilk olarak, 1988 yılında 'Temel Eğitim Türkçe Programı' konusunda UNICEF'le çalışmalar yapılmıştır (Erginer, 2000: 34 - 41).

Türk eğitim sisteminde programların eğitim-öğretimdeki kişi ve kuruluşların çoğunluğunun katılımıyla yapılması zor olduğundan programlar, MEB'ce hazırlanmakta, geliştirilmekte, sonra da kitap haline getirilip uygulanması için bütün okullara gönderilmektedir. Okullar da, hazır olarak gönderilen bu programları uygulamaktadırlar. Böyle olunca, programda bulunan herhangi bir hatanın ya da yetersizliğin hemen düzeltilmesi mümkün olmamaktadır. Ancak, uygulamada fazlasıyla sorun çıkaracak hatalar bulunursa, genelgelerle bütün okullara duyurularak düzeltilme yoluna gidilmektedir (Varış, 1999: 16).

Bu durumda, programda değiştirme, geliştirme ancak on beş, yirmi yılda bir yapılabilmektedir. Örneğin, 1948 İlkokul Programı 1968'de; 1949 Ortaokul Programı da

1969'ta yeniden ele alınabilmiş, gerekli değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır. Halen uygulanmakta olan 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın değiştirilmesi de, son günlerde dile getirilmektedir.¹ Bu değişikliğin gündeme gelmesi de yine yirmi yıl aralığını göstermektedir.

Böyle olmasına karşın, uzun aralıklarla da olsa programların değiştirilmesi, bir önceki programdaki yetersizliklerin giderilmesi, program geliştirme olarak algılanmaktadır. Türk eğitim sistemindeki programların hiç biri yeniden oluşturulmamış, daha önceki programlara dayalı olarak geliştirilmişlerdir (Varış, 1999: 16).

Türkiye'de, merkezden yönetilen ve yönlendirilen bir eğitim sistemi uygulandığından, öğretim programları MEB, Talim ve Terbiye Dairesi tarafından hazırlanmakta; ama programlar, bu kurul tarafından incelenip kabul edilmeden önce, ilgili öğretim basamaklarındaki öğretmen ve yöneticiler tarafından bir taslak oluşturulmaktadır. Sözü edilen kişilerden konuyla ilgili raporlar istenmekte, ileri sürülen görüş ve öneriler dikkate alınarak programda yer verilmektedir. Bu taslak, daha geniş bir kurul olan Milli Eğitim Şurası veya seminerlerde, panellerde, forumlarda ve açık oturumlarda incelenmektedir. Bu kurulda, çeşitli okul, kurum ve dairelerle okul-aile birliklerinden gelen temsilciler ve eğitimciler de bulunmaktadır (Binbaşoğlu, 1969: 95).

Eğitim sürecinde yer alan çocuklardan dolayı öğrenci velileri de okulda yapılacak etkinlikler hakkında söz sahibi olmalıdır. Öğretim programlarını hazırlayacak komitede, öğrenci velilerinden de bir veya birkaç temsilcinin bulunması gerekmektedir. (Binbaşoğlu, 1969: 95).

¹ TRT 2'de Baki Özilhan'ın sunduğu, 12.07.2003'te, 06.30'da yayınlanan Televizyon Gazetesi Programı'nda, Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, 1981 Programı'nın değiştirilmesi gerektiğini, bu konuda hazırlıkların yapıldığını kamuoyuna açıklamıştır.

Bu bölümden, Türkiye’de programların ve program geliştirmenin önemli bir yere sahip olduğu, programların MEB tarafından hazırlandığı, program geliştirme koşullarının Türkiye’nin şartlarına göre hazırlanması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Bundan sonraki bölümde, 1981 Programı’ndan önceki Türkçe eğitim programları ve 1981 Programı üzerinde durulacaktır.

I. 2. 1981 Programı’ndan Önce Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Türkçe Eğitim Programları Hakkında Genel Bilgi

Bu bölümde 1981 Programı’ndan önce uygulanan programlar ve bu programların içerikleri hakkında bilgi verilecektir.

Türkiye’de, Türkçe eğitim sisteminin gelişimi Osmanlı Devleti ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki dönemde incelenebilir. Osmanlı Devleti döneminde Türkçe eğitim programlarının yapılması, 1869’da çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’yle başlamıştır. İptidaiyelerin (ilkokulların) ve rüştiyelerin (ortaokulların) Türkçe programları elifba (alfabe), kıraat (okuma), imlâ (yazım), hitabet (konuşma), hüsn-ü hat (güzel yazı), sarf-ı Osmani (Osmanlı grameri) gibi konuları içeriyordu. Bu program, bazı değişiklerle Cumhuriyet dönemine kadar sürmüştür. 1911’de idadiler (lise) üzerine açılan Sultaniye adlı ortaöğretim kurumlarında edebiyat ve edebiyat tarihi dersleri genişletilmiştir. Bu derslerin amaçları, ‘zihni aydınlatmadan başka, kalbi temizleme, ahlakı sağlamlaştırma, insani, dini ve vatani hisleri yükseltmeye yardım’ biçiminde belirlenmişti. Ayrıca, dilin anlam ve yapı yönünden incelenmesi, güzel konuşma öğretilmesi gibi konular saptanmıştı. Bundan sonra, Cumhuriyet’e kadar geçen yıllarda anadili eğitiminin programlarda çeşitli bilgi ve becerileri kazandırma amacıyla okul programlarında önemli bir yer tuttuğu ve hedeflere uygun yöntemler kazanmaya başladığı görülmektedir (Göğüş, 1978: 42-53).

Eđitim, Kurtuluř Savaşını sırasında da ihmal edilmemiştir. Mustafa Kemal Atatürk, fırsat buldukça öğretmen ve eğitim sorunlarıyla ilgilenmiş, yaptığı toplantılarda eğitim konusunu gündemden hiç dūřürmemiřtir. 1923 ve 1924 yıllarında o günün deyimiyile Heyet-i İlmiyye'yi (Eđitim şurası'nı) toplayarak eğitim sorunlarına çözümler aramıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında tüm karışıklıklara rağmen Türkçe programıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli, Türk kültürüne dayandırıldığı için, bu kültür içinde Türkçenin geliştirilmesine abece, yazım, terim, dilbilgisi, sözlük gibi sorunların çözümlenmesine öncelik verilmiştir. MEB'in 1923'te Ankara'da topladığı Heyet-i İlmiyye'nin gündeminde ulusal sözlük, dilbilgisi ile ulusal dil ve edebiyat bulunmaktaydı. Okuma-yazma öğreniminin ulusa yayılması, çağdaş uygarlığın gereği olarak görölmüştür. 1924'te ikinci kez toplanan Heyet-i İlmiyye, okulların adlarını değiştirerek, İptidaiyelere ilkokul, rüştiyelere ortaokul, idadî ve sultanilere lise adlarını vermiştir. Aynı yıl, sözcükle öğretim yöntemi kabul edilmiştir. Öğretmenlerden, Türkçe derslerinde dilbilgisi ve sözdizimi, okuma, duygu ve düşünceyi geliştirici yazılar yazma, anlatım, özel ve resmi yazı örnekleri yazdırılması istenmiştir. Metinlerin ezberden uzak olarak incelenmesiyle, öğretimin tümevarım yöntemiyle gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Türkçe dersi ve dilbilgisiyle ilgili olarak 1926 Programı'nda, anadilin değişik yöntemlerle öğretilmesi açıklanmış, eğitime çağdaş bir nitelik kazandırılmaya çalışılmıştır. 1927 tarihli İlkokul Programı'nda da, yazım kuralları düzenlenmiştir (Göğüş, 1978: 44).

1928'de yeni Türk harflerinin kabulünden sonra 1929'da yeni bir Türkçe programı yayımlanmıştır. Ortaokul ve lise sınıflarındaki anadili öğretimi bir bütün sayılmış, dersleri Türkçe ve edebiyat diye ayırmanın gereksizliği belirtilmiştir. Amaçlar; öğrencilere yeni ve daha yüksek zevk kaynakları vermek, onların meslekte başarı

kazanmasına yardım etmek olarak saptanmıştır. Programda, anadili çalışmalarının bilgi değil, düşünme alışkanlığı verdiği, bilim değil sanat olarak öğretildiği, konuşma ve yazmanın birbirine koşul olarak öğretilmesi ve bütün derslerde anadiline önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yeni Türk harflerinin yerleşmesinden sonra, eğitim anlayışı ister istemez Batılı bir kimliğe bürünmüş, Türk eğitim sistemi, Batılı eğitim modellerinden etkilenmiştir. Batı'ya dönük eğitim modelleri ve geliştirilen Türkçe programları belirli aralıklarla Türk milli eğitim sisteminde uygulamaya konmuştur. 1936'da yeniden yapılan bir Türkçe programı ile öğretime tümce ile başlanması anlayışı getirilerek Türk eğitimine çözümleme yöntemi girmiştir. Harf öğretiminde büyük harflerden başlanması, sözcüklerin el yazısı ile yazılması benimsenmiştir (Göğüş, 1978: 46-47).

1949'da Ortaokul Program Taslağı kabul edildiğinde, liseler de dört yıla çıkarılmıştır. Yeni program, kuramsal bilgilerin yerine, beceri kazandırmayı ön plana çıkarmış, eğitim-öğretimin amaçlarını, konularını, etkinlik ve yöntemlerini daha belirgin olarak saptamıştır. Programda, anadili öğretimi, okuma, söz ve yazıyla anlatım, dilbilgisi, yazım, inşa ve yazılı anlatım çalışmalarının alanları ve türleri, sınıflara ayrılarak gösterilmiştir. Dilbilgisi konuları ayrıntılı olarak sınıflara paylaştırılmadan belirtilmiş, dilbilgisine de haftada bir ders saati ayrılmıştır. 1957'de öğretim ilke ve yöntemleri üzerinde açıklamalar yapılarak yeni bir program hazırlanmış, sınıflara da haftada bir saat dilbilgisi dersi konmuştur. Aynı programda 1971'de bazı değişiklikler yapılmış, değişikliklerin amacını, Türk milletinin çeşitli çağlarda meydana getirdiği dil, sanat, düşünce ve kültür yapıtlarının Türk öğrencilerine anlatılması oluşturmuştur (Göğüş, 1978: 48-51).

Hazırlıklarına 1962'de başlanan 1968 İlkokul Programı, öğrencilerin kazanmaları istenen alışkanlık ve becerilerden her sınıf düzeyi için ayrı ayrı söz etmiştir.

Programın bütünlüğünde Türkçe derslerinin bir bilim gibi değil, bir sanat gibi öğretilmesi önerilmiştir. Programın içeriği incelendiğinde, okuma, sözlü ve yazılı anlatım, yazım, dilbilgisi, inşaat gibi etkinliklerin belirlendiği ve etraflıca açıklandığı görülmektedir.

1968 Programı'nda, yapılacak etkinlikler sınıflara göre teker teker ele alınmış, öğretim konusu olarak sıralanmıştır. Örneğin, beşinci sınıfta okuma ile ilgili olarak şu konular görülmektedir: "Seviyeye uygun kitap, gazete, dergi, broşür ve ansiklopedi gibi çeşitli yayınlarda yer alan, öbür derslerle ilgili yazıları süratli okuyabilmek". Aynı sınıf için okuma etkinliğinden başka dilbilgisinden de, '-ci, -lik, -li, -siz, -inci, -daş, -im, -me, -iş' ekleriyle sözcük türetme gibi konuların belirlendiği görülmektedir (İlkokul Programı, 1968: 140-142).

1957 Programı'nda görülen hedeflerdeki saptamalar 1976 Programı'na da yansıtılmıştır. Göğüş, 1976 Programı'nın işlevsellikten uzak olduğunu iddia etmektedir:

Anadili becerileri ve çağdaş yazın eğitiminde varılan ilkelerden geriye dönüş, 1976 Programı'yla da sürdürülmüştür. Programda gençlerin eğitiminde ulusal birliğin güçlenmesine, dilimizin ve yazınımızın öğretilmesine ülküsel bir önem verildiği görülmektedir. Anadili ve yazın eğitimi, yaşama dönük beceriler kazandırmaktan uzaklaştırılmıştır. Programda dilbilgisi derslerinin işleniş işlevsellikten uzak, tanımdan başlanarak öğretilmesi öğütlenmiştir. Sınıflara göre verilen dilbilgisi konuları da kuramsal bir izlenim vermektedir (1978: 48-53).

Sonuçta, Türk eğitim tarihinde Türkçe programlarının 19. yüzyılın ikinci yarısında ilk olarak kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Daha sonra, ilk ve orta öğretim kademesindeki öğrencilerin ihtiyaçları ve eğitim-öğretimin hedefleri doğrultusunda hem Osmanlı Devleti'nde hem de Cumhuriyet döneminde bu programların sık sık değiştirildiği ve bu değişimlerin çeşitli amaçlarla yapıldığı görülmektedir. Bu programların sonuncusu, 1981'de yürürlüğe giren Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'dır. 1981'den önce yayınlanan Türkçe Eğitim Programlarında genellikle, Türkçe dersinin öğretimiyle ilgili ayrıntıya girilmediği, Türkçe eğitimine değinilmekle yetinildiği görülmektedir. Bu

programlar karşılaştırıldığında, en kapsamlı programın 1981 Programı olduğu anlaşılmaktadır. Bir sonraki bölümde bu program kısaca tanıtılacaktır.

I. 3. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı Hakkında Genel Bilgi

MEB, bugüne kadar ilköğretimdeki Türkçe eğitiminin çerçevesini çizmek için çeşitli programlar hazırlamıştır. Bunlardan birisi de 1981’de kabul edilen, ancak 1997’de uygulamaya konulabilen 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’dır. Temelleri IX. Milli Eğitim Şurası’nda atılan bu program, birçok yönden önceki programlardan ayrılmakta ve Türkçe öğretimine bazı yenilikler getirmektedir. Program, şu bölümlerden oluşmaktadır: Genel amaçlar, açıklamalar, ilk okuma-yazma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazı, okuma metni üzerinde çalışmalar, araç-gereçler, ölçme ve değerlendirme, yöntemler.

Türkçe öğretiminin genel amaçlarına bağlı olarak Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda; dilbilgisi, anlama, anlatım yönlerinden öğrencilere beceriler kazandırma; onlara okuma, sözlü ve yazılı anlatım yaptırmanın gerekli olduğu belirtilmiştir. Programda ayrıca dinleme, yazım, sözcük çalışmaları etkinliklerine de yer verilmesi önerilmektedir.

Sekiz yıllık Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda, öğrencilerin Türkçe dersinde, her şeyden önce okuduğunu anlama ve anlatma yetilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı, anlama ve anlatmaya ilişkin özel amaçlar ve bu amaçlara yönelik kazandırılacak davranışlar (bilgi, beceri, alışkanlıklar) ayrıntılı biçimde programda yer almıştır.

Türkçe dersinde öğrencilerde geliştirilmesi istenen bir başka alan da dilbilgisidir. Buna ilişkin olarak da programda, anlama ve anlatma yetilerinin

geliştirilmesinde olduğu gibi, dilbilgisinde de her sınıf için ayrıntılı olarak özel amaçlar belirlenmiştir. Açıklamalarla da programın genel nitelikleri, Türkçe öğretiminin özellikleri ayrıntılı biçimde ortaya konmuştur. Temel eğitim döneminde öğrencilere, dilin kuralları sezdirilmekte; onların, dillerini bu kurallara uygun olarak kullanmalarında bilinçli olmaları amaçlanmaktadır. Programda, nesiller arasındaki iletişimin Türkçe dersiyle gerçekleştirileceğine, düşüncenin sözcük bilgisiyle yapılacağına, öğretmenlere de bu konuda büyük görevler düştüğüne dikkat çekilmektedir. Bir öğrencinin, noktanın ve küçük harfin nerelerde kullanılacağını, sıfatın ve zarfın tanımını, fikranın, makalenin özelliklerini ezbere bilmenin bir yararının olmayacağı belirtilmektedir. Böyle bir yolun izlenmesiyle zamanın boşa harcanacağı, belleğin yıpranacağı, öğrencilerin dersi sevimsiz bulacağı, Türkçe öğretiminin amaçlarına ters düşüleceği söylenmektedir (MEB, 1981: 328-329).

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nı eğitimciler farklı biçimlerde değerlendirmektedirler. Programa olumlu yaklaşanlar olduğu gibi, olumsuz yaklaşanlar da bulunmaktadır.

1981 Programı, önceki programlarla karşılaştırıldığında, konular, hedefler, değerlendirme durumları, öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili bilgileri bulundurmasından dolayı çağdaş, geliştirilmiş bir program olarak kabul edilmektedir. Bu görüşü, Erişen şu sözlerle desteklemektedir: “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, bilgiyi davranışa dönüştürücü, uygulamaya yönelik, belirsizlik yerine somut ve ölçülebilir değerler getiren, çağdaş teknolojinin verilerini dikkate alan ve anadili eğitiminin buyruğuna veren ileri bir program örneğidir” (1983: 56).

Özdemir de benzer görüşlere sahiptir: “Ülkemizde uygulanan programlara baktığımızda amaçlar, ilkeler, konu ve yöntemler açısından 1981 Programı'nın Avrupa ülkelerinden hiç de geri olmadığını görürüz” (1983: 28).

Program, öğretmene, öğrencilerin yetiştirme düzeyine, ilgi ve gereksinmelerine, yeteneklerine göre okulla çevrenin olanaklarını göz önünde bulundurarak, verilecek bilgileri daraltıp genişletme hususunda esneklik getirmiştir.

1981 Programı, temel davranışları edindirmeyi amaçlayan bir programdır. Bu program, diğer derslerin programlarıyla benzerlik taşımaz. Çünkü, diğer derslerin programları bilgi öğretmeye, Türkçe programı ise davranış ve beceri kazandırmaya yöneliktir. Programın bu yönü olumlu bir özellik olarak görülmektedir.

Bu olumlu görüşlerin yanında, eğitimde bazı program geliştirme uzmanları, 1981 Programı'nı eleştirmektedirler. Dil öğretiminin temelinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin bulunduğu, eğitim programlarının düzenlenmesinde bu becerilere ilişkin hedef davranışların programda yer almasının gerektiği ileri sürülmektedir. 1981 Programı'ndaki sınıflandırmanın bu temel görüşe dayandırılmamış olmasının bir eksiklik olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Sever, 1995: 2; Tekin, 1983: 54).

Uluslar arası standartlara göre, temel eğitim bölümünde anadili öğretimi için ayrılan süre programın %35'i olarak öngörülmüştür. Bu oran, Türk eğitim sisteminde yer alan okullarda %20'lerde kalmaktadır. Daha öncekilere kıyasla geliştirilmiş bir program olan 1981 Türkçe Programı da uluslar arası ölçütlerin gerisinde kalmıştır. Yine de, eğitim sistemine küçümsenmeyecek yeniliklerin bu programla getirildiği belirtilmeden geçilmemelidir (Demirel, 1992: 8).

Ayrıca, 1981 Programı, noktalamayı ayrı bir etkinlik olarak ele almamış, yazma ve dilbilgisinin içinde yer vermiştir. Yine oyunlaştırma da, ayrı bir ders etkinliği olarak görülmemiş, eğitici kollarda, temsil amaçlı ortaya konan bir etkinlik olarak yer almıştır. 1981 Programı'nın bu yönü, olumsuz bir özellik olarak görülmektedir.

Bu bölümde, program, program geliştirme, 1981 Programı'ndan önceki programlar ve 1981 Programı'nın içeriği hakkında bilgi verilmiş, eğitim uzmanlarının program hakkındaki görüşleri açıklanmıştır. Sonuç olarak, 1981 Programı'nın eğitimcilere göre olumlu ve olumsuz yönlerinin olmasına karşın şimdiye kadar uygulanan programlar içinde en gelişmiş, temel davranışları ve becerileri edindirmeyi amaçlayan bir program olduğu anlaşılmaktadır.

I. bölümde anlatılan program ve program gelişimi konusuna dayalı olarak, II. bölümde 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ile 1970 Ortaokul Türkçe Programı'nın karşılaştırması yapılacak, her iki programın ortak ve farklı yönleri belirtilecek, 1981 Programı'nın getirdiği yenilikler açıklanacaktır.



II. BÖLÜM: 1981 TÜRKÇE PROGRAMI İLE 1970 ORTAOKUL TÜRKÇE PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILMASI VE 1981 PROGRAMININ GETİRDİĞİ YENİLİKLER

II. 1. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı İle 1970 Ortaokul Türkçe Programının Dilbilgisi Konuları Yönünden Karşılaştırılması

Önceki bölümde eğitim-öğretimde program, program türleri, program geliştirme, Türkiye’de eğitim programlarının tarihi gelişimi üzerinde durulmuştur. Bu bölümde ise, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ile bu programdan önce yürürlükte olan 1970 Ortaokul Türkçe Programı içerik, amaç, yöntemle ilgili ortak ve farklı yönleri bakımından karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırmanın amacı, 1981 Programı’yla dilbilgisi öğretimine getirilen yeniliklerin ortaya konmasıdır. Daha sonra, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nın getirdiği yenilikler açıklanacaktır.²

II. 1. 1. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı İle 1970 Ortaokul Türkçe Programının Ortak Yönleri

Bu iki program arasındaki ortak yönlerden ilki, her iki programın içeriği hususunda karşımıza çıkmaktadır. Bu husus, dilbilgisi öğretiminde tümcenin temel alınması ilkesidir. 1970 Programı, dilbilgisi çalışmalarında, ilköğretimin birinci kademesinde olduğu gibi, ikinci kademesinde de ‘tümcenin’ bir çıkış noktası olacağını vurgulamaktadır. Sözcük türlerinin soyut kavramlar halinde öğretilmemesi, işlenmemesi ve tümce içinde değerlendirilmeleri istenmektedir. Bu kavramlarla ilgili kuralların

² Program adlarının uzun oluşundan dolayı 1970 Ortaokul Türkçe Programı I. program, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı da II. şeklinde belirtilip kullanılmıştır.

sezdirilmesi; söz ve tümce içindeki görevlerine göre verilmesi özellikle vurgulanmaktadır. 1981 Programı'nda da bu programda belirtilen hususlar aynen korunmuştur.

Dilbilgisi öğretiminin soyut kavramlara bağlı olarak değil, metinler ve yazma çalışmaları doğrultusunda öğretilmesi, iki programın da ortak yönlerinden biridir. Bundan dolayı dilbilgisi konularının kavratılmasında, her iki programın örtüştüğü görülmektedir.

Sözcük öğretiminde, metinlerdeki sözcüklere bağlılık ve yazma çalışmalarıyla sözcükleri ve dil kurallarını kavratma, her iki programın bir başka ortak özelliğidir. I. programdaki ilkeler aşağı yukarı iki programa da yansımıştır. I. programda sözcük ve dil kurallarını kavratmaya ilişkin dilbilgisi, okuma ve yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi, çok sayıda örnek üzerinde durularak kurallara ulaşılması, söz ve yazıyla yapılan düzeltmelerle dilbilgisi kural ve terimlerinin öğretilmesi, daha önce öğrenilen kural ve terimlerin yeni örneklerle tekrarının ve pekiştirilmesinin sağlanması gerektiği önerilmektedir. Bu öneriler, II. program tarafından da paylaşılmaktadır.

1970 ve 1981 programlarının ortak olan bir başka yönü de, her öğretmenin bir Türkçe öğretmeni olduğu ilkesinin benimsenmiş olmasıdır. 1970 Programı'nın konuya yaklaşımı şöyledir: Dilbilgisi yanlışlarının sadece Türkçe öğretmenleri tarafından değil, diğer derslerin öğretmenlerince de düzeltilmesinin yararlı olacağı, Türkçe ve öteki derslerde rastlanan terimlerin kökleri ve türeme biçimlerinin de Türkçe öğretmeni tarafından dikkate alınmasının yerinde olacağı, böylece dil devrimini amaçlarının gerçekleşeceği açıklanmaktadır (MEB, 1970).

1970 Ortaokul Türkçe Programı'nda ilköğretim okulları ikinci kademesi için her üç sınıfa kapsayacak biçimde dilbilgisi konuları belirlenmiştir. Bu konular başlıklar halinde ortaya konulup alt konular ayraç işareti içinde belirtilmiştir. 1970 Programı, öncelikle dil ve dilbilgisi konularını ortaya koymuş, ardından da duygu ve düşüncelerin

anlatımı bölümü ile devam etmiştir. Sözcüklerin ses yapısı, anlam bakımından görev ve özellikleri sıralanmış, adlar çeşitlendirilerek tümce kuruluşundaki görevlerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Sıfat, adıl, eylem, ilgeç, belirteç, bağlaç, ünlemler de türleri ve tümcedeki işlevleriyle programda gösterilmiştir. II. programda, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve sözdiziminin ayrıntılarıyla öğrenci düzeyine uygun olarak işlenmesi istenmektedir.

II. programın, I. programın öngördüğü dilbilgisi konularını bünyesine aynen aldığı görülmektedir. Bu sebeple dilbilgisi konuları yönünden, programlar arasında bir benzerlik, ortaklık söz konusudur. Her iki programın amacı, belirlenen bu ortak konuların öğretilmesidir.

Bu iki program arasındaki diğer bir ortaklık da, dilbilgisi öğretim yöntemi hususunda karşımıza çıkmaktadır. 1981 Programı, 1970 Programı gibi dilbilgisinin işlevsel bir yöntemle öğretilmesini istemektedir. 1981 Programı'nda, ilköğretimin birinci kademesinde olduğu gibi, ikinci kademesinde de dilbilgisinin 'öğrenilmek' için değil, 'kullanılmak ve uygulanmak' için öğretilmesinin gerektiği belirtilmektedir. Bunun için de, öğrencinin ezbere tanım yapması değil, dilbilgisi kurallarını öğrenip kullanması, öğrendiklerini unutup unutmadığına dikkat etmesi amaçlanmaktadır. Örneğin, özel adların büyük harfle yazıldığını öğrencilere yalnızca öğretmek yetmez. Onların özel ad olarak rastladığı her sözcükte bunu hatırlaması ve kuralı uygulaması sağlanmalıdır. Ancak, böyle bir uygulama yapılırsa, bu konudaki dil çalışmaları amacına ulaşmış olur (MEB, 1970).

Sonuç olarak, her iki programda dilbilgisinin işlevsel yöntemle metinlere bağlı olarak ve sezdirilerek kavratılması, bu çalışmalar sırasında tümcenin temel alınması, soyut kavramların kullanılmaması, her derste öğretmenlerin dilbilgisi yanlışlarını düzeltmesi

gerektiği konularının ortak olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki programda belirlenen dilbilgisi konularında da bir ortaklık bulunmaktadır.

Bundan sonraki bölümde 1970 Programı ile 1981 Programı'nın içerik, amaç ve yöntem bakımından farklı yönleri incelenecektir.

II. 1. 2. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı İle 1970 Ortaokul Türkçe Programının Farklı Yönleri

Bu iki program arasında, ortak yönlerin yanı sıra farklılıklar da bulunmaktadır. 1970 ve 1981 programları içerik yönünden karşılaştırıldığında, II. programın dilbilgisine yüzeysel bir şekilde yer verdiği görülmektedir. Bu program, bu şekliyle sadece genel olarak yol göstericilik yapmakta, dilbilgisiyle ilgili yapılacak çalışmaların hepsini, bu arada konuların seçimi ve derste işleniş yöntemlerinin belirlenmesini öğretmenlere bırakmaktadır. Buna karşılık, I. programın dilbilgisiyle ilgili bölümünün ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde hazırlandığı görülmektedir. Bu durum, programdaki dilbilgisi bölümünden, her sınıf için ulaşılması istenen özel amaçların belirtilmesine kadar kendini göstermektedir. Bu nedenle I. program, öğretmen merkezli bir program olarak görünmektedir. Bu yüzden olacak ki, programın yer vermediği hususlar, her sınıf için ayrı ayrı hazırlanan dilbilgisi kitapları tarafından doldurulmuş ve öğretmenlerin işi böylelikle kolaylaştırılmıştır.

II. programda, öğrencilere kazandırılacak dilbilgisi davranışları (konuları) her sınıf için ayrıca belirlenerek maddeler halinde sıralanmıştır. Bu husus, program geliştirmenin en belirgin özelliklerinden birini yansıtmaktadır. I. program, dilbilgisi konularını sıraladıktan sonra üç bölüme ayırarak, konuların üç öğretim yılında birer birer işlenerek öğrencinin dil gelişimine katkıda bulunmasını istemiş ve dilbilgisi konularının

programda açıklanan esaslara ve sınıf seviyelerine göre düzenlenerek öğretilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Böylelikle öğrenci, her yıl sonunda dilbilgisinin bütünüyle ilgili bilgi edinmiş ve bu bilgilerini her yıl seviyeye göre arttırmış olacaktır. Programda, öğretmenin istemesi halinde kendisinin yapacağı bir sınıflandırmaya da yer verebileceği, istenen seviyeye uygun genel bilgiyi vermeye dikkat edileceği belirtilmektedir (MEB, 1970).

Dilbilgisi konuları bakımından II. program ile I. program karşılaştırıldığında, ‘tümcenin nesir ve nazımlardaki şekil farkı’ konusunun 1981 Programı’nda bulunmadığı; buna karşılık ‘Türkçe Sözlük’e ve yazım kılavuzuna başvurabilmek’ konusunun da 1970 Programı’nda olmadığı görülmektedir.

Yazım konusu I. programda daha derli toplu olarak düzenlenmiştir. Öncelikle konunun amacı, öğrencilere Türkçe sözcüklerin doğru yazılışını ve belli başlı yazım kurallarını kavratmak biçiminde ortaya konmuştur. ‘Yazım’ başlığı altında konu, okul içinde ve okul dışında olmak üzere iki bölüm halinde ele alınmıştır. Yazım çalışmalarlarıyla ilgili olarak, I. programın okulda yapılacak çalışmalar bölümü, II. programa da yansıtılmıştır. İkinci programda yazım konusu ayrı bir bölüm olarak ele alınıp açıklanmamış, ‘Yazılı ve Sözlü Anlatımla İlgili Açıklamalar’ bölümü içinde değişik paragraflara serpiştirilerek verilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yazım ve söz dizimi kurallarına, yazı ilkelerine uymalarının sağlanmasının gerektiğine, bununla birlikte yazım kurallarına uymamanın ürkeklik uyandırmamasına dikkat çekilmektedir (MEB, 1981: 343).

Öğrencilerde en çok rastlanan yazım yanlışlarının nedenlerinin belirtilmesi ve bunları giderebilmek için yapılabileceklerin sıralanması, I. programa özgü bir niteliktir. 1970 Programı’nda yazımla ilgili görülen hatalar belirlenip aşağıdaki biçimde sıralanmıştır:

a. Kelimenin yazımı, daha önce yazılış şekli görülmediği, yanlış telaffuz edildiği, dilde az kullanıldığı veya üzerinde az alıştırma yapıldığı için unutulmuştur. (Bu gibi durumlarda kelimeyi yeniden işlemek ve yazılışını saptamak gerekir) , b. Kelimenin yazılışı, yazıldığı sırada çocuğun dikkati başka bir noktaya yöneldiği için yanlış olmuştur. (Bunu önlemek için çocuğun ilgisini çekecek yollara başvurulmalıdır.) , c. Kelimenin yazılışı, öğrencinin bellek gücünün azlığından veya dağınıklığından unutulmuştur. (Bunu önlemek için çocuğun ilgisini çekecek kelimeyi türlü tümceler içinde fazla tekrar etmek gerekir.) , ç. Kelimenin yazılışı, öğrencinin doğum yeri veya yetiştiği çevre diliyle esas olarak kabul edilen dil arasındaki ağız farkları dolayısıyla yanlış olmuştur. (Bunu önlemek için öğrencinin bu eksikliğini Türkçe dersinin bütün bölümlerindeki çalışmalarla giderilmesi gerekir.) (MEB, 1970).

II. programda böyle bir yaklaşım söz konusu değildir. 1970 Programı, yazım konusunu okul içinde ve okul dışında yapılacak çalışmalar olarak iki bölümde incelemiştir.

Programın bu konulardaki tavsiyeleri şöyledir:

Okulda:

a. Kendi kendine düzeltme. 'Ya kendi çalışmasıyla veya tahtaya kalkarak', b. Karşılıklı iki öğrenci veya kümeler arasında düzeltme, c. Öğretmen veya sınıf tarafından düzeltme şekillerine başvurulur. Ortak yanlışlar üzerinde sınıfta durulur.

Okul dışında da:

a. Öğrencinin evde kendi kendine düzeltmesi, b. Öğretmenin düzeltip geri vermesi şekilleri akla gelmektedir (MEB, 1970).

Bu iki programı, hedefleri yönünden karşılaştırdığımızda belirgin bir farklılık görülür. I. programda sınıflara göre özel amaçlar belirlenmeden, tüm sınıfları ve konuları kapsayan bir tek amaçla yetinilmiştir. Amaç, öğrencilere, Türk dilinin konuşma, yazma ve okumayla ilgili ana kurallarını sezdirip anadilini kullanışta güven kazandırmaktır (MEB, 1970).

II. program, amaçlar yönünden geliştirilmiş ve önceki programlara göre daha ayrıntılı duruma getirilmiştir. Amaçlar, programa yol gösteren, programın temelini oluşturan, onu mükemmel duruma getiren en önemli unsurdur. II. program, bu hususa gereken önemi vermiştir. Altıncı, yedinci, sekizinci sınıfların Türkçe dersi ve dilbilgisiyle ilgili amaçları belirlenip maddeler halinde yazılmıştır. II. programda, konu edilen

amaçların 12 maddeye yayıldığı görülmektedir. Amaçları kapsayan 12 maddenin içeriğini anlamlarına göre tümceleri, tümce içindeki sözcükleri doğru vurgulayabilme; sözcüklerin gerçek, mecaz, terim anlamlarını kavrayabilme, sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı deyimleri kullanabilme; büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme; sözcük türlerini tümce içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme; sözcüklerin yapısı ve türetme yollarını kavrayabilme; sözcükleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme; noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme; tüm özellikleriyle fiilleri tümce içinde kavrama ve doğru kullanabilme; öğelerin sıralanışını, tümce türlerini, tümcelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazandırma şeklinde özetlemek mümkündür (MEB, 1981: 340).

Her iki programı, dilbilgisi öğretim yöntemleri açısından da kıyaslamak mümkündür. I. programda, dilbilgisi konularının nasıl öğretileceğine ilişkin görüşlere açıklamalar bölümünde yer verilmiştir. Programda bu bölüm, dilbilgisi başlığı altında yer almaktadır. Açıklamalar bölümünde, öğretmenlerin dilbilgisi konularını programdan seçmeleri, sınıflara göre ayarlamaları, konu seçiminde öğrenci düzeyini gözetmeleri istenmiştir (MEB, 1970).

Buna karşılık, II. programda dilbilgisi konularının öğretimine ilişkin genel bir açıklama bulunmamaktadır. II. programın başlangıç kısmındaki açıklamalar bölümünde, dilbilgisi konularının Türkçe dersinde işlenen metinle kaynaştırılarak öğretileceği belirtilmiştir. Dilbilgisiyle ilgili açıklamalara II. programın birkaç bölümünde yer verilmiş ve dilbilgisiyle ilgili olarak yapılacak çalışmalar dağınık bir biçimde ortaya konmuştur. Bu açıklamaların topluca verilip öğretim ilkelerinin belirtilmesi, programın daha kolay anlaşılır olmasını sağlayabilirdi. Böyle bir çalışma program bütünlüğünde görülmemektedir. Dilbilgisi açıklamaları, program uygulayıcılarında bir tereddüde sebep

görülmemektedir. Dilbilgisi açıklamaları, program uygulayıcılarında bir tereddüde sebep olacak biçimde düzenlenmiştir. Bu nedenle, II. programın dilbilgisiyle ilgili açıklamalarının I. programa göre daha karışık ve anlaşılmaz olduğu görülmektedir.

1981 Programı'nın yayınlandığı 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde 346, 348, 351. sayfaları da dilbilgisiyle ilgili açıklamalar 'dilbilgisi çalışmalarını' başlığı altında üç farklı biçimde açıklanmıştır. Bu açıklamalarda da, birbirine göndermede bulunmaktadır. Böylece, kendiliğinden bir karışıklık ortaya çıkmaktadır.

İki programın farklı yönlerinden birisi de, I. programda yer alan yazım kuralları konusunun II. programa aktarılmamasıdır. Yine, ilk programda tümcelerden sözcük düşmesi (eksilteli tümce) ile tümcenin nazım ve nesirlerdeki şekil farkı, dilbilgisi konusu olarak yer aldığı halde, bu konular ikinci programda görülmemektedir. Buna karşılık 1981 Programı'nda Türkçe Sözlük ve yazım kılavuzuna başvurulması önerilmişken, 1970 Programı'nda böyle bir öneri görülmemektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, 1970 Programı, dilbilgisi müfredatını eğitim ilkelerine göre (konuların zorluğu, seviyeye uygunluğu, zeka yaşı) değerlendirip sınıf düzeylerine uygun olarak belirlememiştir. Ortaokulda üzerinde durulacak dilbilgisi konuları ortak olarak on madde halinde bu programda yer almaktadır. Buna rağmen eğitimin en temel ilkeleri olan kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa hususları I. programda göz ardı edilmiştir. Yine, I. programda, konuların sınıflara göre seçimi ve sıralanması öğretmenlere bırakılmıştır. Bu husus, öğretmenlere kılavuzluk yapma yaklaşımına uygun düşmediği için, programın üstünlük ve bağlayıcılık ilkesini zedelemektedir. Bu uygulama, bilimsellikten uzak, tamamen göreceli, geliştirilmesi gereken bir özellik izlenimini vermektedir.

1970 Programı'ndaki dilbilgisi konularının tamamına yakını 1981 Programı'nda da bulunmaktadır. Ancak bu konular, 1970 Programı'nda, programların bazı özelliklerine (konuların sıraya konmaması, sınıflara göre tasnif edilmemesi, konuların işleniş biçiminin ve değerlendirmede puanla ilgili açıklamanın yer almaması) uygun olarak yer almamıştır. Bu özellikleriyle, 1970 Programı'ndaki dilbilgisi müfredatı eleştiriye açık, eğitim bilimi araştırma verilerinden uzak, geliştirilmesi gereken bir program görünümündedir. 1981 Programı ise, sınıflara göre amaç belirlemesi, dilbilgisi konularını sınıflara göre paylaşması, sıraya koyması, konuların işleniş biçimi hakkında bilgi vermesi, Türkçe dersinden yapılacak yazılı sınavlarda dilbilgisinin sınav değerlendirme kapsamına alınması konularında 1970 Programı'ndan daha geliştirilmiş bir program olma özelliğini göstermektedir.

Bundan sonraki bölümde 1981 Programı'nın eğitime getirdiği yenilikler üzerinde durulacaktır. İşlevsel dilbilgisi yöntemi ayrıntılı olarak incelenecektir.

II. 2. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın Getirdiği Yenilikler

Bundan önceki kısımda, 1981 Programı, kendisinden önce yürürlükte olan, 1970 Ortaokul Türkçe Programı'yla içerik, amaç ve yöntem bakımından ortak ve farklı yönleriyle karşılaştırıldı. Bu karşılaştırmayla, 1981 Programı'nın, Türkçe dersinin özellikle de dilbilgisinin öğretimine bazı yenilikler getirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bölümde, getirilen yenilikler üzerinde durulacaktır. Önce bu yenilikler genel olarak ele alınacak, daha sonra da ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

Bu programın getirdiği en önemli yeniliklerden birisi, beş yıl süreli ilkokul ile üç yıl süreli ortaokul Türkçe müfredatlarını birleştirmesidir. Bir başka deyişle program, temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasının öncülüğünü yapmıştır. Bu uygulamayla temel

Birleştirilen bu programların temel amacının, ilkokulda öğrenilen Türkçe ve dilbilgisi konularının, ortaokulda aynen yinelenmeden ayrıntılı bir biçimde işlenmesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir başka anlatımla, dilbilgisi konuları ilköğretimin tüm sınıflarına serpiştirilerek, öğrencinin kavrama gücü ile yaşı dikkate alınarak öğretilecektir. Zaten 1974'te toplanan ve 1981 Programı'nın temellerinin atıldığı IX. Milli Eğitim Şurasının 85 sayılı kararı, ilkokul Türkçe programı ile ortaokul Türkçe ve dilbilgisi programlarının temel eğitimin amaçlarına uygun olarak birleştirilmesini öngörmektedir (Erişen, 1983: 49).

1981'deki birleştirilmiş programdan önce, 1968 İlkokul Programı ve bazı değişikliklerle bu tarihe kadar takip edilen 1949 Ortaokul Programı yürürlükteydi. IX. Milli Eğitim Şurası'nda alınan karar doğrultusunda ve yeni hazırlanan programın gereği olarak, bu iki program, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda birleştirilmiştir. Bu birleştirmenin yanı sıra, 1981 Programı'yla Türkçe eğitim-öğretimine öğretim yılı yerine öğretim döneminin temel alınması, bilgi verme yerine davranış kazandırması, kazandırılacak davranış, beceri ve alışkanlıkların öğrenci düzeyine göre basamaklandırılması, okumanın yanında dinleyip izlemeye ve anlamaya yer verilmesi, yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle yeni görsel ve işitsel araç-gereçlerin kullanılması, dilbilgisinin işlevsel yöntemle öğretilmesi alanlarında da yenilikler getirilmiştir, getirilen bu yenilikler aşağıda açıklanacaktır.

II. 2. 1. Öğretim Yılı Yerine Öğretim Döneminin Temel Alınması

1981 Programı'nın getirdiği yeniliklerden ilki, öğretim yılı yerine öğretim döneminin temel alınmasıdır. Bu programda genel amaçlardan başka anlama, anlatım, okuma, dinleme, dilbilgisi, yazı etkinlikleri için her yaş grubuna ayrı ayrı özel amaçlar konulduğu görülmektedir. Bunun anlamı şudur: Öğretmen, öğrencilere belirlenen konuları

öğretebilmek için yılla sınırlı kalmayacak; geniş bir zaman diliminde, ortaya konan amaçları gerçekleştirmek, gerekli beceri ve davranışları kazandırabilmek için çalışma yapacaktır. Bir başka deyişle, belirlenen amaçlara bir yıllık süre içinde değil, üç yılda altı dönem sonunda ulaşılabilecektir.

Bu programla, öğretmen, dilbilgisinden müfredatın öngördüğü konuları altıncı sınıfta yetiştirme gibi bir sıkıntıya girmeyecek, konuların öğretilmesini yedinci ve sekizinci sınıfta da devam ettirecektir. Bu yaklaşım, öğretilecek konuları bir öğretim yılında yetiştirme zorunluluğunu ortadan kaldırdığı gibi, hangi sınıfta olursa olsun öğrencilere belirlenen konuları öğretmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır. Bu anlayışın 1981 Programı'yla eğitim sistemine getirildiği görülmektedir.

II. 2. 2. Bilgi Verme Yerine Davranış Kazandırma Hedefi

1981 Programı'nın getirdiği önemli bir yenilik de, öğrencilerin kazanmaları hedeflenen davranışların açıkça ve ayrıntılı bir biçimde belirtilmesidir. Program, hangi davranışların nasıl kazandırılacağını, bunun için nasıl bir ortam hazırlanacağını belirlemiştir. Yine, davranışların gözlenerek varlığına karar verilmesini, ölçülebilir olma kolaylığını beraberinde getirmiştir. Öğrencilere kazandırılmak istenen gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikteki bu özellikler, programın hedefler kapsamında tanımlanan davranışlardır.

Bundan önceki Türkçe programlarında okuma, anlatım, dilbilgisi gibi etkinlik alanlarından her biri için konular maddeler halinde sıralanmıştı. Öğretmenlerin hazırladığı yıllık planlara konu yerine kitaptaki metinlerin adı yazılmaktaydı. Aslında, öğrencilere kavratılmak istenen metin değil, davranış, beceri ve alışkanlıklardır. Kitaba alınan metinler, her zaman bir araç olmaktan öteye bir anlam taşımaz. Erişen'e göre okullarda

uygulamalar ve teftişler sırasında öğretmenlerle müfettişler arasında bazı yanlış anlaşılmalarda yaşanmakta, bunun ötesinde bazı sürtüşmeler de ortaya çıkmaktaydı. Anlaşmazlık ve sürtüşmelere, yıllık planlara kazandırılmak istenen davranış ve beceriler yerine metin adlarının yazılması yol açıyordu. Bunun yanında, plana alınan konuların işlenmiş olması öğretmenlerce yeterli sayılmaktaydı. Oysa, program tekniğine göre, amaçlara ulaşmak için eğitim süreci içinde bilginin belli becerilere, davranışlara, alışkanlıklara dönüşmesi gerekmektedir (1983: 51).

1981 Programı, bu tür ikilemleri ortadan kaldırmıştır. Bu programda amaçlara ulaşmak için zaman içinde bilginin beceriye, davranışa, alışkanlıklara dönüşmesi gerektiği ilkesi açıkça belirtilmiştir. Davranışı değiştiremeyen, beceri ve alışkanlığa dönüşmeyen bilgiler, ezber olmaktan öteye gidemez ve öğrencide üretici, uygulayıcı bir kişiliğin gelişmesine de yardımcı olamaz. Bunun için, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dil alanındaki eğitim etkinlikleri için sadece konular belirlenmemiş, öğrencilerin kazanacakları davranışlar ön plana çıkarılmıştır. Böylece programın en belirgin yönlerinden birinin, sadece bilgi vermeyip davranış kazandırma amacı olduğu ortaya çıkmaktadır. Kazandırılacak bu davranışların bölümler halinde belirlenmesi de uygulamada kolaylık sağlayacak bir husustur.

II. 2. 3. Kazandırılacak Davranış, Beceri ve Alışkanlıkların Öğrenci Düzeyine Göre Basamaklandırılması

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, öğrencilere kazandırılacak beceri ve alışkanlıklar yalnızca bileşiğe, kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Bu özellik de, programın getirdiği yeniliklerden biridir. Örneğin, birinci sınıfta nokta işaretinden söz edilmesine ve noktanın tanıtılmasına karşın, nerelerde kullanıldığı

anlatılmamıştır. Beşinci sınıfa kadar noktanın görevleri üzerinde durulduğu ve hep noktanın görevlerinden söz edildiği dikkati çekmektedir. Bu uygulama ile noktanın kullanılmasının öğretilmesi basamaklandırılmış, programda noktanın, birinci sınıfta tümcenin sonunda; dördüncü ve beşinci sınıflarda tarihlerde, kısaltmalarda, sayılardan sonra kullanılabilmesi öngörülmüştür. Altı, yedi, sekizinci sınıflarda da noktanın ve bütün noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması istenmiştir. Programın bu isteği, aşamalandırmayı belirgin olarak ortaya koymaktadır.

Yine programdaki basamaklandırmaya örnek olarak dinleme ve izlemeyle ilgili hedefler ele alınabilir. Programda, dinleme ve izleme tekniği bakımından birinci sınıfta üç-beş dakikalık bir masalı dinleyebilmek, üç-beş dakikalık bir filmi izleyebilmek önerilmişken bu süre ikinci sınıfta, beş-sekiz dakikalık bir masal ya da öyküyü dinleyebilmek, beş-dokuz dakikalık bir filmi izleyebilmek; üçüncü sınıfta sekiz-on dakikalık masal ya da öyküyü dinleyebilmek, sekiz-on dakikalık filmi izleyebilmek biçiminde belirlenmiş; hedefler aşamalı bir şekilde arttırılarak sekizinci sınıfta 35-40 dakikalık bir konuşma ya da konferansı dinleme ve bütün bir filmi izleyip kavrayabilmek noktasına kadar yükseltilmiştir.

Verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, 1981 Programı'nda kolaydan zora, yalından bileşiğe doğru öğretim ilkesinin uygulandığı ve öğrencinin kazanması istenen beceri ve alışkanlıkları ölçmek için belirgin ölçütlerin bulunduğu görülmektedir. Bu özellikler, programın dilbilgisi bölümünde de kendini göstermektedir. Birinci ve ikinci sınıflarda tümce içinde eylemlerin bulunması, üçüncü sınıfta eylemlerin tümcelerde kullanılması, dördüncü ve beşinci sınıflarda tümce içinde eylemlerin bulunması dördüncü ve beşinci sınıflarda eylemin üç temel zamanı ile kişinin kavranması istenmiştir. Ayrıca altıncı sınıfta bildirme kiplerinin, olumlu, olumsuz, soru eylemlerinin doğru kullanılması;

yedinci sınıfta yardımcı eylemlerin, etken, edilgen, geçişli, geçişsiz eylemlerin kavranması, sekizinci sınıfta da eylemlerin basit ve birleşik zamanların, işteş, dönüşlü, geçişli ve geçişsiz eylemlerin, eylemsilerin tanınması ve tümcede kullanılması istenmiştir.

Yukarıdaki örneklerde bazı konuların öğretiminin basamaklandırması yoluna gidildiği görülmektedir. Yalnız, bu bölümlenin bilimsel araştırma sonuçlarına göre yapıldığını belirten bir ibare programda yer almamaktadır. Bu programda basamaklandırma öğrencilerin yaşına, zihinsel gelişmesine uygun olarak kolaydan zora, yalımdan karmaşığa doğru bir aşamalandırma şeklinde görülmektedir. Bu yaklaşım öğrencileri bıktırmadan öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Programın bu özelliği, özünde öğrencilere uygulayabileceği bilgileri vermek olarak değerlendirilebilir.

II. 2. 4. Okumanın Yanında Dinleyip İzleme ve Anlamaya Yer Verilmesi

Okuma bölümü 1981'den önce uygulanan ilkökul ve ortaokul programlarında, Türkçe etkinlikleri arasında bulunmaktaydı. Bu etkinliğin geliştirilmesi için, kitap, gazete, dergi, basılı eğitim araçlarının okunması yeterli sayılıyordu. Bu durum, çoğunlukla yazılı kaynakların iletişim aracı olarak kullanıldığı dönemlerde geçerli sayılabilir. Ancak, günümüzde radyo, televizyon, bilgisayar gibi işitsel ve görsel iletişim araçlarının gelişmesi, açık hava ile kapalı salon toplantıları gibi toplu etkinlikler, öğrencinin sadece okuduklarını değil, dinlediklerini ve izlediklerini anlayıp değerlendirmede de yeterli olmasını gerekli kılmaktadır. Bu yüzden ki, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda Türkçe dersinde yapılması gereken etkinlikler arasında 'okuma' bölümünün yanında, bu programda ilk kez 'anlama' bölümüne de yer verilmiştir.

Programın bu bölümünde, öğrencilerin kazanacakları davranışlar arasında yaşamın doğal seyrine uygun olarak, öncelikle dinlediklerini, gördüklerini, izlediklerini

sonra da okuduklarını anlamaları hususu yer almıştır. Çünkü, öğrenciler okumaya başlamadan önce dinleme ve izlemeyi bilmektedirler. Program, bunu, dinleyerek doğruyu yakalayıp öğrenme, okuduklarını anlama olarak değerlendirmiştir. Bu husus, program geliştirmede bir yeniliktir. Erişen, şu sözleriyle programın yeniliğini onaylamaktadır: “Öğrencilerimizin yalnızca ‘okuduklarını’ anlamalarını sağlamaya çalışmak, eksik bir eğitim etkinliği olurdu. Onların çağımızın ve özgürlükçü düzenin istediği birer yurttaş olarak yetişebilmeleri için, yalnız okuduklarını değil; -çok daha kapsamlı olarak- görüp, dinleyip izlediklerini anlamada yeterli olmaları gerekir” (1983: 53).

1981 Programı, okuma, dinleme ve anlamayı birlikte ele alarak öğrencilerin her üç alandan bilgi edinebileceklerini kabul etmektedir. Bilgilerin sınıflarda öğrenileceği gibi dinleyerek de elde edilebileceğine işaret etmektedir.

II. 2. 5. Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin önemli bir parçasıdır. Verilen bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğinin, davranış biçimine dönüştürülüp dönüştürülmediğinin bilinmesi için ölçme ve değerlendirme yapmak gereklidir. Bu hususların öğretmen tarafından bilinmesi, eğitim açısından yararlıdır.

Bu iki terimi Turgut şöyle açıklamaktadır: “Bir dersin öğretiminde, öğrencilerin programın hedeflerine ulaşip ulaşamadıkları ölçme-değerlendirmeyle ortaya konmaktadır. Ölçme, bir niteliğin gözlenip sonuçlarının sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi işlemidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşmadır” (1977: 225).

Türkçe öğretiminde, değişik ölçme ve değerlendirme teknikleri bulunmaktadır. Demirel'in belirttiği gibi bu teknikler, sözlü ve yazılı yoklamalar, dikte çalışmaları ve çoktan seçmeli testlerdir (1999: 143).

Bu programa gelinceye dek not defterinin küçük karelerine yazılan üç, dört ya da beş sayıları ile öğrencinin Türkçe eğitiminin kapsadığı değişik alanlarındaki başarısı değerlendiriliyordu. Bu değerlendirmenin öğrencinin okuma başarısını mı, okuyup dinlediğini anladığını mı, sözcükleri doğru yazabildiğini mi, sözlü ya da yazılı anlatımını mı ölçüp değerlendirdiği pek anlaşılmamaktaydı. Öğretmen için de bir karmaşıklık söz konusuydu. Bu yöntemle, öğretmenin öğrencilerin hangi alanda eksiklikleri olduğunu bilmesi ve bunu gidermeye çalışması zorlaşmaktaydı.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, ölçme ve değerlendirmede bazı yenilikler getirmiştir. 1981 Programı, öncelikle ölçme ve değerlendirmedeki karmaşıklığı göz önünde bulundurarak not defteri yerine 'ölçme değerlendirme fişi'nin kullanılmasını istemiştir. Bu fiş, her öğrenci için ayrıntılı olarak tutulacak, öğrencinin kazanması gereken davranışlara hangi ölçüde yaklaştığını göstermeye yarayacaktır. Kullanılabilecek ölçme yollarının başlıcaları programda gösterilmiştir. Burada önemli olan, ölçme yöntemlerinin çeşitliliğinin yanında öğrenciyi bir dönemde birkaç kez not vermek için yoklamak değil, sürekli izleme ilkesinin getirilmiş olmasıdır.

Erişen, programın getirdiği ölçme değerlendirme yeniliklerini doğru bulduğunu ve bunların değerlendirmede yeni bir çıkış açtığını şu düşünceleriyle belirtmektedir:

Bu yolla, öğretmen, öğrencisinin her eksiğini, her yanlışını (sözelimi, yavaş mı okuyor, soru 'mi' lerini bitişik mi yazıyor, -de durum eki yerine -e durum ekini mi kullanıyor?) ayrı ayrı bilecek, izleyecek, bilinçli olarak giderecek önlemler alabileceği gibi, kendi yöntemlerinin yeterliliğini denetleme olanağını da bulabilecektir. Böylece, her öğrenci, kendi özel durumu doğrultusunda yanlışları düzeltilerek, eksikleri giderilerek, yetenekleri geliştirilerek Türkçe eğitimin ve genel eğitimin amaçları doğrultusunda yetişebilecektir (1983: 55-56).

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda özellikle altıncı ve sekizinci sınıflardaki değerlendirmeye ilgili açıklamalar da bulunmaktadır. Bu açıklamalarda belirtildiği gibi değişik bölgelere, yörelere, okullara göre bu etkinlik alanlarında ayrılıklar ortaya çıkabilir. Sözelimi, bir okuldaki öğrencilerin söyleyiş yanlışları ile bir başka okuldaki öğrencilerin yanlışları ya da adların, eylemlerin çekiminde yaptıkları yanlışlar birbirine benzemeyebilir. Aynı okulun, hatta aynı sınıfın değişik şubelerinde bütün etkinlik alanlarında buna benzer sorunlar ortaya çıkabilir. Her öğrenci, Türkçeyi kullanma becerisi bakımından farklılıklar gösterebilir. Bir öğrenci kolay okurken, okuduğu metni anlamada güçlük çekebilir. Kelime dağarcığı zengin olduğu halde, özel adların ilk harfini büyük yazma, soru eki 'mi' leri ayrı yazma alışkanlığını almamış olabilir (MEB, 1981: 355).

Program, öğretmenlerin öğrencileri iyi tanımaları için fiş tutmalarını, zümre toplantılarında bunları gündeme getirip değerlendirmelerini istemektedir. Öğrencilerin hangi üstünlük ve eksikliklerinin bulunduğu saptanması ve bunların her öğrenci için ayrı ayrı tutulacak fişlere ya da deftere işlenmesi önerilmektedir. Bunlar yapıldıktan sonra, bir öğretmen, öğretim yılı boyunca, her küme için, ya da her öğrenci için nelere dikkat edeceğini, hangi üstünlükleri geliştirip hangi eksiklikleri gidereceğini daha iyi bilebilir (MEB, 1981: 355).

Ölçme-değerlendirmeye ilgili olarak öğretmenin üzerinde duracağı hususlar programda ayrıca belirlenmiştir. Derslerin kavranıp kavranmadığı, çalışmaların amaçlanan davranışlara dönüşüp dönüşmediğinin denetlenmesi gerektiği, değerlendirmenin bir araç olduğu, ölçmede kullanılacak davranışların sözlü yoklamalar, kısa cevaplı çok sorulu sınavlar (testler), sınırlı sayıda sorulu (kompozisyon türü) yazılı yoklamalar, ödevler olduğu vurgulanmaktadır. Ölçme sonuçlarının belgelere geçirilmesi, sınıf etkinliklerinin

notla ve düzeye uygun sorularla değerlendirilmesi programın istekleri arasındadır. 1981 Programı'nda, sözlü değerlendirmede öğrencilerin okuyuşunun, metinlerle ilgili sorulara verdikleri yanıtların, gördükleri, işittikleri, duydukları, yaşadıkları, hatırladıkları ve tasarladıklarının anlatılarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Sınav sorularının da derste işlenmemiş metinlerden alınabileceği belirtilmektedir. Ayrıca program, yazılı anlatımlarda öğrenci yazılarının değerlendirme ölçüleri, ödevlerin veriliş şekilleri konusuna da açıklık getirmiştir (MEB, 1981: 355-356).

1981 Programı, ölçme ve değerlendirme konusuna o güne değin uygulanan programlardan farklı olarak yaklaşmış, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerinin notla değerlendirileceğini, bunu yaparken de ölçülerin neler olduğunu ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınav yaparken ve not verirken dikkat edecekleri hususlar açıkça belirtilmiştir. 1981 Programı, bu yönüyle geliştirilmiş bir program özelliği göstermektedir.

II. 2. 6. Yeni Görsel ve İşitsel Araç - Gereçlerin Kullanımının Önerilmesi

1981 Programı'nın getirdiği yeniliklerden biri de araç-gereç kullanımı alanındadır. Program, ayrı bir 'eğitim araç ve gereçleri' bölümünü içermektedir. Bu bölümde araç gereçler sınıflara göre ayrılmış, sınıflar da gruplandırılmıştır. Örneğin I-III, IV-V, VI-VIII. sınıflar için gerekli araç ve gereçler programda ayrı ayrı belirtilmiştir. Günümüzde ders kitabı, kaynak kitap ve diğer basılı eğitim araçlarının yanında pikap, teyp, slayt, radyo, televizyon, bilgisayar gibi değişik görsel ve işitsel araç-gereçler çağdaş eğitimin vazgeçilmez unsurlarıdır.

1981 Türkçe Programı'nın araç-gereçler bölümünde, kitap dışı görsel ve işitsel araç-gereçlerin eğitim basamaklarına göre belirlendiği dikkatlerden kaçmamaktadır.

Denilebilir ki, bu programa, program olma niteliğini araç-gereçlere verdiği önem kazandırmaktadır.

Eğitimde araç-gereçler, hedeflere daha kısa zamanda ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlama açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin bu amaçla, çeşitli öğretim materyallerinden yararlanmaları ve sınıf içinde çoklu ortam oluşturmaları gerekmektedir (Demirel, 1999: 129).

Eğitimde araç kullanmak, eğitimin kalitesini yükseltecek ve öğrenmeyi çabuklaştıracaktır. Kullanılan araç-gereçlerle elde edilen başarı arasında doğru bir orantının bulunduğu gözlenmektedir. Seçilecek araç-gereçlerin, kazandırılacak davranışları pekiştirmeye yönelik olması, öğrenci seviyesine uygun bulunması, ilgi çekici, kullanışlı, ekonomik olması gibi özellikleri de bulunmalıdır.

1981 Programı'nda araç-gereçlerle ilgili açıklamalar I. sınıftan VIII. sınıfa kadar ortak olarak yapılmış, aşağıdaki hususlar belirlenmiştir:

Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşabilmek için, ders kitabı elbette yetmez. Ders kitabı, öğrencinin duyu ve düşünce ürünleri evrenine açılabilmesi için yalnızca bir çıkış noktasıdır. Bunun yanında, her türlü başvurma kitapları, ansiklopediler, sözlükler, kılavuzlar vb. gibi kitaplar Türkçe eğitimi için gerekli bilgi kaynakları olduktan başka; kaynaklara başvurma yöntemlerini kazandırmaları bakımından da büyük önem taşırlar ve böylece yalnız Türkçe eğitimi için değil, bütün eğitim ve öğretim için de yararlı olurlar (MEB, 1981: 352).

1981 Programı, kitapların dışında çağımızın teknolojik gelişmelerini de eğitime getirmiştir. Geçen yüzyılda hızla gelişen ve yayılan görsel ve işitsel araçlar, eğitim teknolojisinde önemli bir yer almış bulunmaktadır. Bunun sonucu olarak, günümüzde öğretim süreci içinde geleneksel anlamda öğretmenler ve derslerinin yanında her türlü toplantılar, kara tahta, cansız resim ve şekiller, film şeritleri, ses bantları, projeksiyon yetersiz kalmış; kitle haberleşme araçları olan basın, radyo ve televizyonun da güncel bir şekilde eğitimde rol alması zorunlu olmuştur (MEB, 1981: 353).

Eğitimde öğrencilerin ulaşabileceği canlı kaynakların da yeri büyüktür. Örneğin, bir halk ozanından, bir gaziden de yararlanılabilir. Yalnız, bu etkinliklerin, Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan müsamere ve eğitsel kollar yönetmeliklerindeki ilkelere uymasına özen gösterilmelidir (MEB, 1981: 353).

1981 Programı, Türkçe ve dilbilgisi dersleri için radyo ile televizyonun yararlı birer araç olduğunu kabul etmekte, özellikle radyodan çocuk programlarının dinlenerek bu iki araçtan en ücra köşelerde bile yararlanılmasını önermekte, çocuk programlarında bu iki aracın faydalı olacağına ayrıca dikkat çekmektedir. Çünkü, bu programlar öğrencilere hitap ettiği için, onların anlayacağı tümceler kullanılmakta, bu tümcelerle anlatılanları kolayca anlamaları sağlanmaktadır (MEB, 1981: 353).

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, araç ve gereçleri VI. , VII. ve VIII. sınıflar için şu şekilde belirlemiştir:

1. Türkçe ders kitabı, 2. Öğretmenlerin kılavuz ve yöntem kitapları, 3. Sözlükler, ansiklopediler, 4. Dilbilgisi ve yazımla ilgili başvurma kitapları, 5. Klasik eserler ve klasik eserlerden bu sınıfların düzeylerine uyarlanmış biçimdeki kitaplar, 6. Antolojiler, 7. Metinle ilgili resimler, 8. Plak, bant ve kasetler (Ders kitaplarındaki metinler), 9. Film ve slaytlar (Tiyatro, karagöz, kukla ve eserlerin oyunlaştırılmış biçimleri, belgesel örnekler), 10. Duygu ve düşünce alanları yaratarak konuşma ve anlatımı geliştirmek için sanat değeri olan küçük, büyük resimler, 11. Radyo ve televizyonda düzenlenen dersler, konuşmalar, açıkturum, form, röportaj vb., 12. Canlı kaynaklar (Yetişkinler ve sanatçılar) (MEB, 1981: 353).

Sonuç olarak, 1981 Programı'nın eğitim-öğretimin verimli yapılmasını sağlamak için çeşitli araç-gereçlerden daha çok ve etkin bir biçimde yararlanılmasını gündeme getirdiği anlaşılmaktadır.

II. 2. 7. Dilbilgisini İşlevsel Yöntemle Öğretme

II. 2. 7. 1 İşlevsel Dilbilgisi Yöntemine Genel Bakış

İşlevsel dilbilgisi, bir dilin kullanımıyla ilgilendir. Bu yöntem, bir dilin dilbilgisiyle ilgili işlevlerinin düzenlenmesine ilişkin genel kural olarak tasarlanmıştır. İşlevsel dilbilgisinde dil, her şeyden önce bir sosyal etkileşim aracıdır. İnsanoğlunun iletişim alanındaki yetilerinin bütünleşmiş bir parçasını oluşturur. İşlevsel dilbilgisinin zorunlu tuttuğu bir başka gereklilik, betimleyici gücü bakımından soyutluk ve somutluk arasında belirli bir dengenin olmasıdır (Martinet, 1985: 13).

İşlevsel dilbilgisinin kurucusu ve sistemleştiricisi Fransız dilbilimci André Martinet'dir. Martinet'nin dilbilime kazandırdığı kavramlar, dil incelemelerine yeni bir boyut getirmiştir. İşlevsel dilbilgisine göre insanların konuştuğu dil, bölük pörçük öğelerin rasgele sıralanmasıyla bir araya gelmemiş, aksine çok düzenli bir sistem olarak oluşmuştur.

Martinet'e göre işlevsel yöntem, adından da anlaşılacağı gibi, işe yararlık kavramına öncelik tanır, bir başka deyişle dilbilgisi derslerinde gerektiği zaman kullanılır. Doğal dillerin işlevleri arasında özellikle de bildirişim işlevini en temel işlev olarak kabul eder (1985: 12).

Kocaman'a göre işlevsel dilbilgisi yönteminin verileri doğrultusunda, dilbilgisi ve işlev birlikte ele alınmaktadır. Buna paralel olarak, işlevsel yöntem konusu daha esnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Kimi yanlış anlamalar bir yana, işlevsel-kavramsal yöntemde dilbilgisinin yeri olmadığı düşünülmektedir. Yalnızca dilbilgisinin değişik bir sırada ve biçimde sunulabileceği anlaşılmıştır. Dilbilgisi ikincil önemdedir ama, dil öğretimindeki vazgeçilmezliği her zaman kabul edilmektedir. Dilbilgisi, salt biçimsel bir düzenek değil, belli işlevleri yerine getiren bir düzen olarak algılanmalıdır. Amaç iletişim

olduğuna göre, dilbilgisi çalışması da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlı olabilmektedir (1983: 118-119).

Yine, Kocaman dilbilimcilerin işlevsellik akımının etkisiyle, biçimsel tümceler yerine giderek gerçek iletişimde kullanılan söylemlere ağrılık verdiklerini, dilbilgisindeki kuralların, dilin niteliğinin anlaşılmasındaki katkılarının, dilin yalnız betimleme veya bilgi vermeye yaramadığını, belli işlevleri yerine getirdiğini, birtakım kavramları anlattığını belirtmektedir.

II. 2. 7. 2. İşlevsel Yöntemin Türkçe Dersi ve Dilbilgisi ğretiminde Uygulanması

Dilbilgisi ğetimiyle ilgili olarak programda en çok sözü edilen yöntem, ‘işlevsel dilbilgisi’ yöntemidir. İşlevsel dilbilgisi, bildirişim sürecinde bir yeri bulunan etkinliktir. Bu yöntem, konuşma, yazma ve dilbilgisi ğretiminde sözdizimsel işlevi ortaya koyan bir yaklaşımdır. Dilbilgisinin işlevsel olarak ğetimi, öğrenilen bilgilerin yaşamsal bir uygulama alanı bulması, ‘bilgi için bilgi’ ya da ‘ğretim için ğretim’ amacının dışında işe yarar ve uygulanabilir bilgilerin verilmesi olarak tanımlanabilir (Erişen, 1983: 52-54).

Dilbilgisi, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere bağlı olarak işlendiğinden öğrencilerde bir dil yetkinliği yaratılacaktır. Böylece ğrencilerin düşünce ve duygu eğitimi gerekleēecektir. Bu yazılarla karşılaşan öğrencinin dilsel etkinlikleri anlayıp kavrayabilmesi için işlevsel dilbilgisi yöntemine uygun olarak bilgilerin verilmesi, dil öğretimini kolaylaştıracaktır.

Erişen’e göre (1983: 56), ilköğretim okullarında dilbilgisi ğetimiyle ilgili sorunlar, bu yöntemin uygulanmasıyla büyük ölçüde çözümlenmektedir. Bu yöntemle öğrenciler konuya motive olmakta, duygu ve hayal gleri gelişmekte, zihinsel ve ruhsal uyarıları sağlanmakta, öğrencilerin okuma ve araştırma isteği artmakta, yaşadıkları ile

okudukları arasında ilişki kurmaları kolaylaşmaktadır. Böylece, işlevsel dilbilgisi yönteminin dilbilgisi öğretimine en uygun yöntem olduğu anlaşılmaktadır. İşlevsel dilbilgisi yönteminin dilbilgisi öğretiminde kullanıldığı Türkçe öğretmenlerine uygulanan sormacada da kendini göstermiştir. Sormacaya katılan öğretmenlerinin % 70'i diğer yöntemlerin yanında işlevsel dilbilgisi yöntemini de derslerde uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Kocaman'ın dilbilgisi dersinde işlevsel yöntemin kullanılmasıyla ilgili görüşü şöyledir:

Dilbilgisi derslerinin işlenmesinde işlevsel-kavramsal öğretim anlayışının getirdiği yeni bakış açısından yararlanılması kaçınılmaz görülüyor. Soyut, bağlamdan kopuk örnekler ve tümce çözümlenmeleri yerine, özellikle toplumsal değeri açıkça belirlenen örnek tümcelerin kullanım değeri ya da işlevleri üzerinde durmak, dil yetisinin ve dil duyarlılığının geliştirilmesinde daha etkili olabilir. Örneğin ne tür tümce yapılarının ne tür metinlerde daha sık kullanıldığını kavramak öğrencinin değişik kesitten dil değerlerini ayırmasında işe yarayabilir (1983: 120-121).

Anlamaya ve kullanmaya dayanan dil öğretimindeki işlevsel yaklaşım gerçekçidir. Bu yöntem, dilin temel verilerinden ve anadilden yararlanarak, öğrencilerin sözdizimini ve söz diziminin kurallarını öğrenmelerini sağlar.

Dildeki sözcükler, değerlerini bağlı oldukları sistemin diğer öğeleriyle olan bağlantılarından alıp, tek başlarına bir değer taşımamaktadır. Dil bütünlüğü içinde sözcükler bildirişim işlevini birlikte yaparlar (Martinet, 1985: 13).

Sözcüklerin tümce içinde buldukları yer de sınıflandırıldıkları kategoriye göre değil, yerine getirildikleri işleve göre belirlenir (Kıran, 1996: 165).

Genel olarak işlevsel dilbilgisi öğretimi şu anlayışı getirmektedir: Dilbilgisi, öğrencinin doğru anlaması, doğru konuşması, doğru yazması için bir işe yarayacaksa, bu işe yarama oranında derslerde işlenmelidir. Yoksa dilbilgisinin öğretilmesine gerek yoktur. Yine, dilbilgisinde işlevselliğin, bir bütünün içindeki öğeyi diğer öğelerden ayırt eden

özellik olduğu da görülmektedir. Bir tümcede herhangi bir birimin rolü; özne, yüklem, tümleç, nesne işlevine sahip olmasına dayanmaktadır.

II. 2. 7. 3. İşlevsel Dilbilgisi Yönteminin Türkçe Eğitim Programlarında Kullanılması

İşlevsel dilbilgisi yöntemi, Türkçe eğitimine 1968 İlkokul Programı'yla girmiştir. Bu program, dilbilgisini ayrı bir ders gibi işlenmekten kurtarmış, dilbilgisinin okuma ve anlatım etkinlikleriyle kaynaştırılarak okutulmasını öngörmüştür. Daha sonra, bu program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında dilbilgisi konuları okuma ve anlama çalışmalarlarıyla birlikte verilmiştir. Okullarda ise, dilbilgisi ayrı bir dersmiş gibi okutulmuş, Türkçe ders kitaplarından ayrı dilbilgisi kitapları da yazılmış ve derslerde bu dilbilgisi kitapları kullanılmıştır (Erişen, 1983: 53-54).

1981 Programı Türkçe ders kitaplarından ayrı dilbilgisi kitabı yazılmasını ve dilbilgisinin ayrı bir dersmiş gibi okutulmasını öngörmemiştir. 1981 Programı'nda, işlevsel dilbilgisi yönteminin uygulanması sırasında, örneğin nokta konusu, 'nokta tümcenin sonuna konur' biçiminde ele alınmış, örnek tümcelerle açıklanmamıştır. Tümcenin nasıl yazılacağına kavratılması, tümcede ilk harfin büyük yazılması, tümcenin sonuna nokta koyma alışkanlık ve becerisinin kazandırılması istenmektedir. Temel amaç, noktanın ya da büyük harflerin görevlerinden birini öğretmek değil, tümceyi iyi, doğru yazma alışkanlığını kazandırmaktır. Bu anlayışa dayalı olarak, dilbilgisinde ve diğer alanlarda verilen bilgilerin yaşamda kullanım değeri taşıması gerekmektedir.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, dilbilgisi öğretimini işe yarama ilkesine bağlamıştır. Örneğin, program, VIII. sınıfta, sadece öğelerin tümcelerde sıralanışını ve dizime göre anlam değişikliğini öğrenmenin değil, aynı zamanda buna uygun tümceler kurabilmenin de önemli olduğunu belirtmektedir. Tümce kuramadan salt

bilgiyi ezberlemenin hiçbir anlamı ve gereği yoktur. Çünkü, ne işe yaradığı belirsiz bir dilbilgisi öğretiminde bilgi gereksizdir, öğrencilerin zihninde bir yük olmaktan öteye gidemez.

1981'den önceki dilbilgisi öğretimi bilgi vermeyi bir amaç olarak benimsemişti. Bugün, bunların ötesinde dilbilgisi öğretiminin pek çok işe yaradığı, birçok işlevinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Bu bölümde, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı kendisinden önce yürürlükte olan 1970 Ortaokul Türkçe Programı'yla amaç, içerik, yöntem bakımından karşılaştırılarak ortak ve farklı yönleriyle değerlendirilmiş, 1981 Programı'nın Türk eğitim sistemine getirdiği yenilikler belirlenmiştir. Ancak, belirlenen bu yeniliklere karşın 1981 Programı, 23 yıllık uygulanması sonunda bilimde, eğitimde, araç-gereçlerde, yöntemlerde görülen yenilikler göz önünde bulundurulduğunda tekrar yenilenmeye, geliştirilmeye ihtiyacı olan bir program olarak görünmektedir.

Bir sonraki bölümde 1981 Programı'na göre yazılan 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' ders kitabı, bu kitaplarda kullanılan terimler, dilbilgisi konularının sıralanışı tablolarla birlikte sunulacak, analizi yapılacak, açıklamalar ve metin sonrası sorular hakkında bilgi verilecektir.

III. BÖLÜM: TÜRKÇE DERS KİTAPLARI, 20 ADET 8. SINIF TÜRKÇE KİTABINDAKİ TERİMLER, DİLBİLGİSİ BİLGİ SIRALAMALARI, METİN SONRASI SORULAR

Bu bölümde, ders kitabının neden gerekli olduğu, MEB'in ders kitabı olarak kabul ettiği 1997-2002 yılları arasında yazılan 20 adet Türkçe kitabının genel özellikleri, kitapların kabul edilmiş yılları incelenecek, kitaplardaki dilbilgisi konularının her kitabın kaçınıcı sayfasında ve hangi sırada yer aldığı ve kitaplarda kullanılan dilbilgisi terimleri tablolarla birlikte ele alınacak, dilbilgisi konularının kitaplarda nasıl işlendiği örneklerle açıklanacak, açıklamalar ve metin sonrası dilbilgisi soruları değerlendirilecektir.

III . 1. Ders Kitabı

Ders kitabı, eğitim-öğretimde kullanılmak üzere yazılan, MEB tarafından okullarda okutulmasına izin verilen ders araç gerecidir. Ders kitapları, belli konularda, belli düzeydeki öğrencilere uygun olarak hazırlanır, ayrıca uygulanan eğitim programlarına uygunluk gösterir. MEB'in kabul ettiği kitaplar öğretmen ve öğrencilere kaynaklık eder. Ders kitapları eğitimde bir amaç değil, bir araçtır (Göğüş, 1978: 109-110).

Binbaşıoğlu (1966: 23), ders kitaplarından yararlanmanın önemli olduğunu; bilginin kitaplardan öğrenilebildiğini; bilginin, öğretimde bir amaç değil bir araç olarak görülmesini; eğitimde öğrencinin öğrenme isteği ile ilgisinin canlı tutulmasını, öğrenme yöntemlerinin iyi bilinmesi ve kullanılmasının gerektiğini belirtmektedir.

Öğrencinin eline verilecek kitaplar, onların dersi sevmelerini sağlayabilir ya da dersten soğumalarına neden olabilir. İyi hazırlanmış bir ders kitabı, öğrenciyi motive ederek başarımın artmasına da yardımcı olabilir. Eğitim bilimciler, kitap hazırlanmasında

çok dikkatli davranmakta, ince eleyip sık dokumaktadırlar. Bir ders kitabını, metinlerin dil özelliklerinden, görüntülerine, resimlerine, grafiklerine, şekillerine, harf puntolarına, hatta kâğıdın kalitesine kadar değerlendirmektedirler.

Öğrencilere ders kitaplarında okutulacak metinlerin en iyi ürünleri seçilerek edebi değeri olan örnekler buldurulup okuma alışkanlığı kazandırılır. Ders kitapları, eğitim programının amaçlarını öğrencilere sistemli olarak kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin metinler üzerinde düşüncelerini sağlar, dilbilgisi konuları işlenirken kitaplardaki metinler öğrencileri not tutma güçlüğünden büyük ölçüde kurtarmaktadır. Öğrencilere öğretmenlerini ve arkadaşlarını dinleme alışkanlığı kazandırarak bilgilerin istendiğinde tekrar okunarak unutulmamasını sağlar. Öğrencilere kendi kendine öğrenme anlayışını kazandırır (Göğüş, 1978: 111-112).

Türkçe dersinin amaçlarından biri, öğrencilerin düşüncelerini tam olarak anlatabilme yeteneğini kazandırmak olduğundan, bunu sağlamak için sözlü ve yazılı anlatımı ayrı olarak ele almak gerekmektedir. Metinler işlenirken, anlama ve anlatma etkinliği metinlerle birlikte yürütülmektedir. Böyle olunca, elde bir metnin bulunması ve o metne bağlı olarak anlama, anlatma etkinliklerinin yapılmasında ders kitaplarına olan gereksinim belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Ders kitaplarına olan gereksinim kadar bu dersin işlenmesinde yardımcı olacak ve yol gösterecek öğretmenlere de gerek duyulmaktadır. Türkçe öğretmenini aradan çıkarıp öğrencilere doğrudan ders verecek Türkçe kitabı yoktur, böyle bir durumun olması da söz konusu değildir. En gelişmiş ders kitabı ve diğer eğitim araçları öğretmenin yerini tutamaz. Ders kitabı, öğretmenin kullanacağı bir araçtır. Bu aracı nasıl kullanacağına öğretmen karar vermektedir. Öğrenciler, işlenecek metinlere hazırlanırken, derste metinleri incelenirken, diğer günler de ders çalışırken ellerindeki bu temel kaynaktan yararlanmaktadır.

Eğitim ğretimde ders kitabının işlevi, öğretmenin işleviyle eşdeğerdir. Nasıl iyi bir ğretmen öğretir ve öğretimin oluşmasına yardım ederse, ders kitabı da aynı işlevi görmektedir. Her Şeyden önce ders kitabı, öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. MEB tarafından okutulmasına karar verilen kitaplarda da, öğretmenin seçeceği kitaplarda da durum aynıdır. Öğretmenin, programdaki konuları en iyi Şekilde kapsayan kitapları öğrencilere nerebilmesi için sınıfta okutacağı kitabı önceden incelemesi gerekmektedir.

Teze konu olan 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabındaki metinlerin kavratılmasıyla ilgili olarak sztk çalışmaları, anlama - anlatım çalışmaları, tür ve Şekil bilgisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama, yazılı ve sözlü anlatım, Őair ve yazarları tanıma bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlerle ilgili sorular, öneriler, yönlendirici çalışmalarla araştırma ve inceleme yapılması istenmektedir.

III. 2. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’na Uygun Olarak 1997-2002 Yılları Arasında Milli Eğitim Bakanlığınca Kabul Edilen 8. Sınıf Türkçe Kitapları

Bu bölümde 1981 Programı’na göre yazılıp MEB’in kabul ettiği Türkçe kitapları, bu kitapların hangi yıllarda onaylandıkları tablo 1’de gösterilerek açıklanacaktır.

MEB, ders kitaplarının hazırlanmasını yayımladığı genelgelerle, açtığı kitap yazma yarışmalarıyla ve çıkardığı Ders Kitapları Yönetmeliği’yle düzenlemektedir. Bu düzenlemelerden sonra MEB’ce okullarda okutulabilirliği kabul edilen ders kitapları adları, yazarları, yayın evi ile birlikte her yıl, en geç haziran ayının ilk on günü içinde Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmaktadır. Tez incelemesine konu olan Türkçe kitapları da, 1997-1998 ğretim yılından başlanarak 2001-2002 ğretim yılı süreleri içinde Tebliğler

Dergileri'nde yayımlanarak eğitim birimlerine ulaştırılmış ve öğretmenlerin bu kitaplardan seçim yapmaları sağlanmıştır. MEB'ce, Türkçe ders kitabı olabilirliği kabul edilen kitapların kabul ediliş yılları ile bu kitapların okutulduğu yıllar aşağıdaki tabloda artı (+) işaretiyle, okutulmayan kitaplar ise eksi (-) işaretiyle belirtilmiştir:

Kitabın Adı	Yazarı / Yazarları	Kitapların Seçildiği ve Okutulduğu Yıllar					
		1997	1998	1999	2000	2001	2002
İlköğretim Türkçe 8	Komisyon	1997	+	+	+	+	+
İlköğretim Türkçe 8	Bahir Gürer	1997	+	-	-	-	-
İlköğretim Türkçe 8	Nezihe Yıldız	1997	+	-	+	+	+
İlköğretim Türkçe 8	C. Özaltun, V. Yıldırım, Selahattin Aslan	1997	+	-	-	-	-
İlköğretim Türkçe 8	S. Şahin, S. Öneş	1997	+	-	-	-	-
İlköğretim Türkçe 8	Y. Yörük, A. İ. Mihçi, S. Başer	1997	+	-	-	+	+
İlköğretim Türkçe 8	V. Ögün, F. Yılmaz	1997	+	-	-	-	-
İlköğretim Türkçe 8	Ahmet Kapulu	1997	+	-	-	+	+
İlköğretim Türkçe 8	Nazmi Şentürk	1997	+	+	-	-	-
İlköğretim Türkçe 8	M. Köktürk, M. Gül	1997	+	+	-	+	+
İlköğretim Türkçe 8	S.Özaltun, H.H.Tekışık	1997	+	+	-	-	-
İlköğretim Türkçe 8	Prof.Dr.S. Akkaş, Doç.Dr.Y. Çelik, Arş.Grv.H. Alaçatlı	1997	+	+	+	-	-
İlköğretim Türkçe 8	Asım Onat			1999	+	+	+
İlköğretim Türkçe 8	M. Ali Külekçi			1999	+	+	+
İlköğretim Türkçe 8	M. Aksakal, İ. Savaş, O. M. Çelik				2000	+	+
İlköğretim Türkçe 8	S. Batur, C. Yıldırım					2001	+
İlköğretim Türkçe 8	Veysi Yıldırım					2001	+
İlköğretim Türkçe 8	Ahmet Gümüş					2001	+
İlköğretim Türkçe 8	M. Koyuncu, M. Koyuncu					2001	+
İlköğretim Türkçe 8	S. Sarıca, M. Gündüz						2002

Tablo: 1 1997-2002 öğretim yılları arasında MEB'ce ders kitabı olabilirliği kabul edilen Türkçe kitapları

Bu tablodan, MEB'in ilköğretim okulları sekizinci sınıfta okutulmak üzere 1997-2002 öğretim yılları arasındaki beş öğretim yılında, 20 değişik Türkçe kitabını ders kitabı olarak önerdiği ortaya çıkmaktadır. 1997-2002 öğretim yılları arasında 20 çeşit kitaptan 12 tanesinin 1997 yılında, iki tanesinin 1999 yılında, bir tanesinin 2000 yılında, dört tanesinin 2001 yılında, bir tanesinin de 2002 yılında eğitim-öğretimin hizmetine sunulduğu anlaşılmaktadır. MEB'in 1998 öğretim yılında Tebliğler Dergisi'nde yeni kitap yayımlamayıp yeni ders kitabı kabul etmediği, 1997 yılında kabul edilen kitapların,

okullarda yeniden okutulmasını önerdiği tablodan açıkça görülmektedir. Bu kitapların, ders kitabı olabilecekleri, çeşitli yıllarda farklı süreler için onaylandığı anlaşılmaktadır. Tabloda görülen Türkçe kitapları bu tezde incelenen asıl veri kaynaklarıdır.

III. 3. 1997 İle 2002 Yılları Arasında Yazılan ‘İlköğretim Türkçe 8’ Adlı 20 Adet Kitapta Kullanılan Dilbilgisi Terimleri

Bu bölümde incelenen Türkçe kitaplarında yazarların kaç adet terim kullandığı, kullandıkları terimlerde farklılık olup olmadığı tablolarla birlikte gösterilecek, 1981 Programı’nın terim kullanımı konusuna yaklaşımı belirtilecektir.

Türkçe Sözlük (1998: 2198) terimi, “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konuyla ilgili özel ve belirli bir kavramı olan söz” biçiminde tanımlamaktadır. Korkmaz ise terime (1992: 149), “Bilim, teknik, sanat, spor, zanaat gibi çeşitli uzmanlık alanlarının kavramlarına verilen sınırlı ve özel anlamdaki ad: radyo, televizyon, bilgisayar, dil bilimi, yüklem, benzeşme, özgül ağırlık, dörtgen, atardamar, yer çekimi vb.” tanımını getirmektedir.

Dilbilgisinin de kendine özgü terimleri bulunmaktadır. Herhangi bir dilin dilbilgisi incelenirken, üzerinde çalışılırken ve öğretilirken bu terimlerin kullanılması gereklidir. Terimlerle ilgili en önemli husus da bir dilbilgisinde yer alan terimlerin araştırmacılar, öğreticiler tarafından aynı biçimde ve aynı anlamla kullanılması, aynı sözcüklerle gösterilmesidir. Bu durum, dilbilgisi öğretimini büyük ölçüde kolaylaştıracak, farklı terimlerin kullanılmasının yol açabileceği karışıklıkları önlenmiş olacaktır.

İncelenen Türkçe ders kitaplarında, maalesef bu uygulamaya rastlanmamaktadır. Yani, bu kitapların yazarları aynı kavramlar için farklı terimler kullanmaktadırlar. Tezin asıl konusuna girmemekle birlikte bu hususun üzerinde de

durulması ve hali hazırda görülen farklılıkların gösterilmesi gerekmektedir; çünkü, 1981 Programı'nın amaçlarına ulaşmada en önemli araç-gereçlerden birisi ders kitaplarıdır. Bu kitapların hedeflere varmada kullanılabilmesi için içerindeki konuların açık bir biçimde ve aynı terimlerle anlatılması gerekmektedir. Türkçe kitaplarındaki durum ortaya konduktan sonra, 1981 Programı'nın bu konuda nasıl bir yönlendirme yaptığına bakılacaktır.

Şimdi tez konusu olarak incelenen Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi terimleri beş tabloda gösterilecektir. Tablolardaki terimler, 20 adet Türkçe kitabı taranarak tespit edilmiştir. Terimlerin tablolardaki sıralaması ise, Ahmet Saraçoğlu, Cengiz Çimen, Yunus Güzel'in yazdıkları 'İlköğretim Türkçe 8' kitabındaki sıralama temel alınarak yapılmıştır. Bu kitabın seçilmesinin nedeni, MEB tarafından bir komisyona yazdırılması, ilköğretim okullarında 1997-2002 yılları arasında her yıl okutulmak üzere seçilmiş olmasıdır. Diğer Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi terimleri de, örnek alınan Türkçe kitabında belirlenen sıraya göre incelenmiştir. Yer darlığından dolayı her tablo, dört kitapta bulunan terimleri kapsamaktadır. Tablolardaki artı (+) işareti, terimin adı geçen kitaplarda yer aldığını, eksi (-) işaretiyse, terimin adı geçen kitaplarda bulunmadığını belirtmektedir. Ayrıca, kitap yazarlarının kullandıkları farklı terimler, tablo içinde yazılarak gösterilmiştir.

TERİMLER	YAZARLAR			
	A. Saraçoğlu, C. Çimen, Y. Güzel'in Kitabı	Bahir Gürer'in Kitabı	Nezihe Yıldız'ın Kitabı	S. Şahin, S. Öneş'in Kitabı
Tümce	+	+	+	+
Kelime	Sözcük	+	Sözcük	+
İsim	Ad	+	Ad-isim	+
Sıfat	+	+	+	+
Zamir	Adıl	+	-	+
Zarf	Belirteç	+	+	+
Edat	-	+	-	+
Bağlaç	+	+	-	+
Ünlem	-	+	-	-
Fiil	Eylem	+	+	+
Öge	Öge	+	Öge	+
Yüklem	+	+	+	+
Özne	+	+	Açık özne	+
Zarf tümleci	Belirteç tümleci	+	+	+
Edat tümleci	-	+	-	+
Kelime grubu	Sözcük öbeği	Kelime öbeği	Sözcük öbeği	+

Temel tümcecik	Temel tümcecik	+	+	+
Yan tümcecik	Yan tümcecik	+	+	+
İsim tümcesi	Ad tümcesi	+	Ad tümcesi	+
Fiil tümcesi	Eylem tümcesi	+	+	+
İsim tamlaması	Ad tamlaması	+	Ad tamlaması	+
Sıfat tamlaması	Ön ad tamlaması	+	+	+
Sesli harf	Ünlü harf	Ünlü harf	Ünlü harf	-
Sessiz harf	Ünsüz harf	-	Ünsüz harf	+
Birleşik kelime	Birleşik sözcük	+	Birleşik sözcük	-
Belgisiz zamir	Belgisiz adıl	+	-	+
Şahıs zamiri	Kişi adılı	+	Kişi zamiri	Kişi zamiri
Şahıs eki	Kişi eki	+	Kişi eki	-
Hal eki	Durum eki	+	Durum eki	+
Fiil kökü	Eylem kökü	+	+	-
Hal zarfı	Durum zarfı	Hal-durum zarfı	Durum zarfı	-
Rivayet birleşik zamanı	+	Rivayet-söylenti birleşik zamanı	+	-
Hikâye birleşik zamanı	+	+	+	-
Şart birleşik zamanı	Koşul bileşik zamanı	+	+	-
Tümce vurgusu	Tümce vurgusu	+	+	+
Ek fiil	Ek eylem	+	+	+
Fiilimsi	Eylemsi	+	+	+
İsim fiil	Ad eylem	+	Ad fiil	+
Sıfat fiil	Ortaç	Sıfat eylem	+	+
Zarf fiil	Ulaç	Bağ eylem	+	Bağ fiil
İmla	İmla-yazım	+	+	İmla-yazım
İmla Kılavuzu	+	-	+	-
Teşbih	Benzetme	-	-	-
Mecaz	Değişmece	+	+	-
Parantez	Ayraç	+	+	+

Tablo : 2 Ahmet Saraçoğlu, Cengiz Çimen ve Yunus Güzel; Bahir Gürer; Nezihe Yıldız; Sevgi Şahin ve Suzan Öneş'in 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi terimleri

TERİMLER	YAZARLAR			
	C. Özalton, S.Aslan, V. Yıldırım'ın kitabı	Y. Yörük, A.İ.Mihçı S. Başer, S.Yörük'ün kitabı	V.Öğün, F.Yılmaz'ın kitabı	Ahmet Kapulu'nun kitabı
Tümce	+	Tümce-Cümle	+	+
Kelime	Kelime-Sözcük	Sözcük	+	Sözcük
İsim	+	Ad	+	İsim-Ad
Sıfat	+	+	+	+
Zamir	+	Adıl	+	Adıl
Zarf	+	Belirteç	+	Belirteç
Edat	+	İlgeç	+	İlgeç
Bağlaç	+	+	+	+
Ünlem	+	+	+	+
Fiil	Fiil-Eylem	Eylem	+	Eylem
Öge	+	Öge	+	Öge
Yüklem	+	+	+	+
Özne	+	+	+	+

Zarf Tümleci	+	Belirteç Tümleci	+	Belirteç Tümleci
Edat Tümleci	+	-	-	-
Kelime Grubu	Söz Grubu	Sözcük Öbeği	Söz Öbeği	-
Temel Tümcecik	+	Temel Tümce	+	+
Yan Tümcecik	+	Yan Tümce	+	+
İsim Tümcesi	+	-	+	Ad Tümcesi
Fiil Tümcesi	+	-	+	Eylem Tümcesi
İsim Tamlaması	+	Ad Tamlaması	+	-
Sıfat Tamlaması	+	+	+	-
Sesli Harf	-	Ünlü Harf	Sesli Harf-Ünlü Harf	Ünlü Harf
Sessiz Harf	-	Ünsüz Harf	Sessiz Harf-Ünsüz Harf	Ünsüz Harf
Birleşik Kelime	+	+	-	-
Belgisiz Zamir	-	-	+	-
Şahıs Zamiri	-	-	+	Kişi Adılı
Şahıs Eki	-	-	-	-
Hal Eki	+	-	-	-
Fiil Köktü	-	-	-	Eylem Köktü
Hal Zarfi	+	-	-	-
Rivayet Birleşik Zamanı	+	+	+	+
Hikâye Birleşik Zamanı	+	+	+	+
Şart Birleşik Zamanı	+	Koşul Bileşik Zamanı	+	Koşul Bileşik Zamanı
Tümce Vurgusu	+	-	+	+
Ek Fiil	+	Ek Eylem	+	Ek Eylem
Fiilimsi	+	Eylemsi	+	Eylemsi
İsim Fiil	İsim Fiil-Mastar	Ad Eylem-Mastar	+	Mastar
Sıfat Fiil	Sıfat Fiil-Ortaç	Sıfat Fiil Ortaç	+	Ortaç
Zarf Fiil	Bağ Fiil-Ulaç	Ulaç-Bağ Fiil-Zarf Fiil-Bağ Eylem	Bağ Fiil	Ulaç
Yazım	-	+	Yazım	+
Yazım Kılavuzu	-	+	Yazım Kılavuzu	+
Teşbih	-	-	-	-
Mecaz	+	+	+	+
Parantez	+	-	+	Yay Ayraç

Tablo : 3 Celal Özaltun, Selahattin Aslan ve Veysi Yıldırım; Yaşar Yörük, Ali İhsan Mihçı, Salih Başer ve Sevgi Yörük; Vedat Ögün ve Fatih Yılmaz; Ahmet Kapulu'nun 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi terimleri

TERİMLER	YAZARLAR			
	Nazmi Şentürk'ün kitabı	M.Köktürk, M.Gül'ün kitabı	S.Özaltun, H.H.Tekışık'ın kitabı	Prof.Dr.S.Ak- taş,Yrd.Doç. Dr.Y.Çelik, Arş.Grv.H. Alaçatlı'nın kitabı
Tümce	+	+	+	+
Kelime	+	Sözcük	+	+
İsim	+	Ad	+	+
Sıfat	+	+	+	+
Zamir	+	+	+	-
Zarf	+	Zarf-Belirteç	+	+
Edat	+	Edat-İlgeç	+	+
Bağlaç	+	+	+	+
Ünlem	-	-	+	+
Fiil	+	+	+	+
Öge	+	+	-	-
Yüklem	+	+	+	+
Özne	+	+	+	+
Zarf Tümleci	+	+	+	+
Edat Tümleci	-	+	+	-
Kelime Grubu	+	-	-	-
Temel Tümcecik	+	+	+	+
Yan Tümcecik	+	+	+	+
İsim Tümcesi	+	Ad-İsim Cümlesi	+	+
Fiil Tümcesi	+	+	+	+
İsim Tamlaması	+	Ad Tamlaması	+	-
Sıfat Tamlaması	+	+	+	-
Sesli Harf	Ünlü Harf	Ünlü Harf	-	-
Sessiz Harf	Ünsüz Harf	Ünsüz Harf	-	-
Birleşik Kelime	-	-	+	-
Belgisiz Zamir	Belirsizlik Zamiri	-	-	-
Şahıs Zamiri	Kişi Zamiri	-	-	-
Şahıs Eki	-	-	-	-
Hal Eki	+	Durum Eki	-	-
Fiil Kökü	-	-	-	-
Hal Zarfi	Hal (Durum) Zarfi	Durum Zarfi	-	-
Rivayet Birleşik Zamanı	+	Rivayet (Söylence) Birleşik Zaman	+	+

Hikâye Birleşik Zamanı	+	Hikaye (Öyktü) Birleşik Zaman	+	+
Şart Birleşik Zamanı	+	Koşul (Şart) Birleşik Zaman	+	+
Tümce Vurgusu	+	+	+	+
Ek Fiil	+	+	+	+
Fiilimsi	+	+	+	-
İsim Fiil	+	Ad (İsim) Fiil	İsim Fiil, Master	+
Sıfat Fiil	+	Sıfat Fiil (Ortaç)	+	+
Zarf Fiil	+	Bağ Fiil (Ulaç)	Bağ Fiil (Ulaç)	Bağ Fiil (Ulaç)
Yazım	+	-	-	-
Yazım Kılavuzu	+	-	-	-
Teşbih	-	-	-	-
Mecaz	-	-	-	+
Parantez	-	-	-	-

Tablo : 4 Nazmi Şentürk; Muhsin Köktürk ve Metin Gül; Serap Özaltun ve Hüseyin Hüsnü Tekişik; Serif Aktaş, Yakup Çelik ve Hüseyin Alaçatlı'nın 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi terimleri

TERİMLER	YAZARLAR			
	Asım Onat'ın kitabı	M. Ali Küleği'nin kitabı	M. Aksakal, İ. Savaş, O.M. Çelik'in kitabı	S. Batur, C. Yıldırım'ın kitabı
Tümce	+	+	+	+
Kelime	+	+	Sözcük-Kelime	Sözcük
İsim	Ad	İsim	İsim-Ad	Ad
Sıfat	Sıfat (Ön Ad)	+	+	Ön Ad
Zamir	+	Zamir, Adıl	+	Adıl
Zarf	Zarf, Belirteç	+	Zarf-Belirteç	Belirteç
Edat	Edat, İlgeç	+	Edat-İlgeç	Edat-İlgeç
Bağlaç	+	+	+	+
Ünlem	+	+	+	+
Fiil	Fiil, Eylem	+	+	Eylem
Öge	Öge	Öge	Öge	Öge
Yüklem	+	+	+	+
Özne	+	+	+	+
Zarf Tümleci	Belirteç Tümleci	+	+	Belirteç Tümleci
Edat Tümleci	-	-	+	+
Kelime Grubu	-	-	-	Sözcük Öbeği
Temel Tümcecik	+	+	+	+
Yan Tümcecik	+	+	+	+

İsim Tümcesi	Ad Tümcesi	-	+	Ad Tümcesi
Fiil Tümcesi	Eylem Tümcesi	-	+	Eylem Tümcesi
İsim Tamlaması	Ad Tamlaması	+	Ad Tamlaması	-
Sıfat Tamlaması	+	+	+	Ön Ad Tamlaması
Sesli Harf	Ünlü Harf	-	-	Ünlü Harf
Sessiz Harf	Ünsüz Harf	-	-	Ünsüz Harf
Birleşik Kelime	-	-	-	+
Belgisiz Zamir	-	-	-	-
Şahıs Zamiri	-	-	+	-
Şahıs Eki	-	-	-	-
Hal Eki	-	-	+	-
Fiil Kökü	-	-	-	-
Hal Zarfı	-	Hal (Durum) Zarfı	-	-
Rivayet Birleşik Zamanı	+	+	+	Söylence-Rivayet Bileşik Zamanı
Hikâye Birleşik Zamanı	+	+	+	Öykü Bileşik Zamanı
Şart Birleşik Zamanı	+	+	+	Koşul Bileşik Zamanı
Tümce Vurgusu	+	+	Sözcük Vurgusu	-
Ek Fiil	-	-	+	Ek Eylem
Fiilimsi	+	+	+	Eylemsi
İsim Fiil	Ad Fiil	+	İsim Fiil Master	Ad Eylem
Sıfat Fiil	Sıfat Fiil,Ortaç	+	Sıfat Fiil-Ortaç	Ön Ad Eylem
Zarf Fiil	Zarf Fiil,Bağ Fiil, Ulaç	Bağ Fiil	Bağ Fiil-Zarf Fiil Ulaç	Ulaç - Bağ Eylem-Belirteç Eylem
Yazım	-	-	-	-
Yazım Kılavuzu	-	-	-	-
Teşbih	-	-	-	-
Mecaz	+	-	+	-
Parantez	-	-	-	-

Tablo: 5 Asım Onat; Mehmet Ali Külekçi; Müfit Aksakal, İsa Savaş ve Orhan Musa Çelik; Suat Batur ve Cafer Yıldırım'ın 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi terimleri

TERİMLER	YAZARLAR			
	Veysi Yıldırım'ın kitabı	Ahmet Gümüş'ün kitabı	M .Koyuncu, M. Koyuncu' Nun kitabı	S. Sarıca, M. Gündüz' Ün kitabı
Tümce	+	+	+	Tümce
Kelime	Sözcük	Sözcük	Sözcük	Sözcük
İsim	Ad	Ad	Ad	Ad

Sıfat	+	+	+	Ön Ad
Zamir	Zamir-Adıl	Zamir-Adıl	Adıl	Adıl
Zarf	Zarf-Belirteç	Zarf-Belirteç	Zarf-Belirteç	Belirteç
Edat	Edat-İlgeç	Edat-İlgeç	İlgeç	İlgeç
Bağlaç	-	+	+	+
Ünlem	+	+	+	+
Fiil	Eylem	Eylem	Eylem	Eylem
Öge	Öge	Öge	Öge	Öge
Yüklem	+	+	+	+
Özne	+	+	+	+
Zarf Tümleci	+	Belirteç Tümleci	Belirteç Tümleci	Belirteç Tümleci
Edat Tümleci	-	-	İlgeç Tümleci	-
Kelime Grubu	-	Sözcük Öbeği	Sözcük Grubu	Sözcük Öbeği
Temel Tümcecik	+	-	+	Temel Tümcecik
Yan Tümcecik	+	-	+	Yan Tümcecik
İsim Tümcesi	Ad Tümcesi	Ad Tümcesi	-	Ad Tümcesi
Fiil Tümcesi	Eylem Tümcesi	Eylem Tümcesi	-	Eylem Tümcesi
İsim Tamlaması	-	Ad Tamlaması	Ad Tamlaması	-
Sıfat Tamlaması	+	+	+	Ön Ad Tamlaması
Sesli Harf	Ünlü Harf	-	Ünlü Harf	Ünlü Harf
Sessiz Harf	Ünsüz Harf	Ünsüz Harf	-	Ünsüz Harf
Birleşik Kelime	-	-	Birleşik Sözcük	Birleşik Sözcük
Belgisiz Zamir	-	-	-	Belgisiz Adıl
Şahıs Zamiri	-	-	-	-
Şahıs Eki	-	-	-	Kişi Eki
Hal Eki	-	-	-	Durum Eki
Fiil Kökü	-	-	-	Eylem Kökü
Hal Zarfi	-	Durum Belirteci	Durum-Nitelik Belirteci	Durum Belirteci
Rivayet Birleşik Zamanı	+	Söylenti Birleşik Zamanı	+	Duyulan Geçmiş Birleşik Zaman
Hikâye Birleşik Zamanı	Öykü-Hikâye Birleşik Zamanı	Öykü Birleşik Zamanı	+	Öykü Birleşik Zamanı
Şart Birleşik Zamanı	Koşul-Şart Birleşik Zamanı	Koşul Birleşik Zamanı	Koşul Birleşik Zamanı	Koşul Birleşik Zamanı
Tümce Vurgusu	+	+	+	-
Ek Fiil	Ek Eylem	Ek Eylem	Ek Eylem	Ek Eylem
Fiilimsi	Eylemsi-Fiilimsi	Eylemsi-Fiilimsi	Eylemsi	Eylemsi
İsim Fiil	Ad Eylem-Mastar	Ad Eylem- Mastar	Ad Eylem-Mastar	Ad Eylem
Sıfat Fiil	Sıfat Fiil-Ortaç	Sıfat Eylem	Sıfat Eylem-Ortaç	Ön Ad Eylem
Zarf Fiil	Ulaç-Bağ Eylem	Bağ Eylem	Bağ Eylem	Bağ Eylem

Yazım	-	-	-	+
Yazım Kılavuzu	+	-	-	+
Teşbih	-	-	-	-
Mecaz	+	Mecaz-Değişmece	+	Mecaz-Değişmece
Parantez	-	-	-	-

Tablo: 6 Veysi Yıldırım; Ahmet Gümüş; Melahat Koyuncu ve Mustafa Koyuncu; Salih Sarıca ve Mustafa Gündüz'ün 'İlköğretim Türkçe 8' adlı kitaplarındaki dilbilgisi terimleri

Beş tabloda, 20 'İlköğretim Türkçe 8' kitabında kullanılan 45 terim ve bunların yerine kullanılan farklı terimler gösterilmiştir. Tablolardan da anlaşıldığı gibi, kitaplarda kullanılan dilbilgisi terimlerinde, büyük ölçüde farklılıklar bulunmaktadır. Tablolara bakıldığında sadece dört terimin (bağlaç, ünlem, özne, yüklem) bütün Türkçe kitaplarında ortak olduğu, geri kalan 41 terimin farklı biçimlerde kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu tespite göre, bazı kitap yazarları yeni ve eski terimleri, bazı yazarlar da yeni terimleri kullanmaktadırlar. Yazarların bir kısmı, terimlerin yenisinin ya da eskisinin anlaşılma durumunu düşünerek ayraç içinde aynı anlama gelen diğer terimi de belirtme gereği duymuşlardır. Örneğin; Nezihe Yıldız (ad-isim), Ahmet Saraçoğlu, Cengiz Çimen, Yunus Güzel (imla-yazım), Bahir Gürer (hal-durum zarfı), Celal Özaltun, Selahattin Aslan, ve Veysi Yıldırım (kelime-sözcük), Muhsin Köktürk, Metin Gül (edat-ilgeç), Asım Onat (sıfat-ön ad), Salih Sarıca ve Mustafa Gündüz (mecaz-değişmece) hem yeni, hem de eski terimleri kullanmışlardır. Ahmet Saraçoğlu, Cengiz Çimen, Yunus Güzel (sözcük, tümce vurgusu, ortaç, ulaç), Yaşar Yörtük, Ali İhsan Mihçı, Salih Başer ve Sevgi Yörtük (adıl, eylem, yan tümce), Ahmet Kapulu (adıl, belirteç tümleci), Ahmet Gümüş (durum belirteci, koşul birleşik zaman, bağ-eylem) de yeni terimlere kitaplarında yer vermişlerdir. Yazarlarda, terimlerin yenisini kullanma eğilimi görülmektedir.

1981 Programı'nda Türkçe ders kitaplarında kullanılacak terimlerle ilgili herhangi bir açıklama ve yönlendirme bulunmamaktadır. Türkçe kitabı yazarları,

kullandıkları terimleri programdan bağımsız olarak ve eğitim anlayışına uygun olarak belirlemişlerdir.

III. 4. 1997-2002 Yılları Arasında MEB’ce Kabul Edilen 20 Adet Türkçe 8 Kitabında Metinlere Bağlı Olarak İşlenen Dilbilgisi Konuları

Bu bölümde, tez konusu olarak incelenen 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabındaki dilbilgisi konuları birbiriyle ilişkilendirilerek Türkçenin özellikleri, ses bilgisi, sözcükte anlam, sözcüklerin yapısı, adlar, sıfatlar, adılar, belirteçler, ilgeçler-bağlaçlar-ünlemler, eylemler, ek-eylem, eylemsiler, tümcenin öğeleri, tümce bilgisi, yazım kuralları, noktalama işaretleri adı altında toplanacak ve her grup birer tablo ile gösterilecektir.

Tablolar oluşturulurken, tekrarlardan kaçınmak ve belirlenen dilbilgisi konularının fazla yer kaplamasını önlemek için Türkçe kitapları numaralandırılmıştır. Ahmet Saraçoğlu, Cengiz Çimen, Yunus Güzel’in yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 1 ile; Bahir Gürer’in yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 2 ile; Nezihe Yıldız’ın yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 3 ile; Sevgi Şahin, Suzan Öneş’in yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 4 ile; Celal Özaltun, Selahattin Aslan, Veysi Yıldırım’ın yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 5 ile; Yaşar Yörük, Ali İhsan Mihçı, Salih Başer, Sevim Yörük’ün yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 6 ile; Vedat Ögün, Fatih Yılmaz’ın yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 7 ile; Ahmet Kapusuz’un yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 8 ile; Nazmi Şentürk’ün yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 9 ile; Muhsin Köktürk, Metin Gül’ün yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 10 ile; Serap Özaltun, Hüseyin Hüsnü Tekişik’in yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 11 ile; Prof. Dr. Şerif Aktaş, Yrd. Doç. Dr. Osman Gündüz, Yrd. Doç. Dr. Yakup Çelik, Arş. Grv. Hüseyin Alaçatlı’nın yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 12 ile; Asım Onat’ın yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı 13 ile; Mehmet

Ali K ulekçi'nin yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı 14 ile; Müfit Aksakal, Orhan Musa  elik, İsa Savaş'ın yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı 15 ile; Suat Batur, Cafer Yıldırım'ın yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı 16 ile; Veysi Yıldırım'ın yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı 17 ile; Ahmet Gümüş' n yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı 18 ile; Melahat Koyuncu, Mustafa Koyuncu'nun yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı 19 ile; Salih Sarıca, Mustafa Gündüz' n yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı 20 ile gösterilmiştir.

Tablolarda, Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konuları, her kitabın bütünlüğü içinde numaralandırılan Türkçe kitabında kaçıncı sırada ve kitapların hangi sayfalarında yer alan metne bağlı olarak işlendiği gösterilmiştir. Böylece, incelenen Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konularının işleniş sırası ortaya çıkmıŐ, kitaplardaki dilbilgisi konularının birbiriyle olan uygunluğu da araştırılmıştır. Ayrıca, oluŐturulan tablolardan hangi yazar ve yazar grubunun hangi dilbilgisi konusunu ne kadar sıklıkta işlediği, buna karşılık hangi konulara yer vermediği sonucuna da ulaşılmıştır. İncelenen 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabında işlenmeyen dilbilgisi konuları tablolarda eksi (-) işaretiyle gösterilmiştir. Tez konusu olarak incelenen 'İlköğretim Türkçe 8' kitaplarının tamamı, altıncı ve yedinci sınıf dilbilgisi konularından da yararlanmışlar, kitaplarına bu sınıfların dilbilgisi konularını da alıp işlemişlerdir. Teze konu olan ders kitaplarında yer alan dilbilgisi konularını belirtilen Şekilde incelemek, bilgi sıralanıŐ analizlerinin daha kolay yapılmasında büyük kolaylık sağlayacaktır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda sekizinci sınıf dilbilgisi konuları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Tümce içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla tümcenin türlü anlamlarını gösterebilmek; 2. Kelimenin gerçek, mecaz, terim anlamlarını kavrayabilmek; 3. Deyimleri anlayıp kullanabilmek; 4. Sesteş,

anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek; 5. Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek; 6. Kelimeleri tümle içindeki görevlerine göre kullanabilmek; 7. Tümce içinde zaman, yer, yön, nitelik, nicelik, soru zarflarını tanımak; ad, sıfat ve edatlarla ilişkilerini kavramak, doğru kullanabilmek; 8. Fiillerin basit ve bileşik zamanlı biçimlerini kavramak ve tümce içinde kullanabilmek; 9. Ek fiil, birleşik filleri kavrayabilmek ve tümce içinde doğru yazabilmek; 10. İşteş, dönüşlü, geçişlilik kazanmış ve geçişlilik derecesi arttırılmış fiilleri kavrayabilmek; 11. Tümcelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavramak, buna göre tümce kurabilmek; 12. Fiilimsileri tanımak ve kullanabilmek; 13. Yapılarına göre tümceleri, öteki tümce türlerini kavrayabilmek ve bu türlerde tümceler kurabilmek, 14. Tümceciklerin görevlerini kavrayabilmek, 15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek; 16. Türkçe Sözlük' e ve yazım kılavuzuna başvurmak (MEB, 1981: 340).

1981 Programı'nda 'Dilbilgisi Çalışmaları' başlığı altında dilbilgisi konularının işlenişi ile ilgili şu açıklamalar yer almaktadır:

Türkçe dersini bütün etkinlikleri sırasında ihtiyaç duyulduğu her durumda ve her fırsatta, sözelimi, bir metnin tüm özellikleri, anlatım özellikleri üzerinde çalışılırken ses bilgilerinden sözdizimi konularına kadar bütün dilbilgisi konuları çok doğal fırsatlar yaratılarak konu ile çok mantıklı bir ilgi içinde işlevsel bir biçimde verilebilir. Böylece, dilbilgisi dersleri tüm soyutluktan kurtarılmış, öğrencinin günlük hayatına getirilmiş, yalnız konuşma ve yazmasında değil, düşüncesinde ve hatta duygusal hayatında bile mantıklı bir düzen yaratılmış olacaktır. Böyle bir açıklama, dilbilgisindeki bir fırsat öğretimi yapma gereğini belirtirken, dilbilgisi etkinliklerinde bir rast gelelik, bir plana gerek olmadığı zannı uyandırmamalıdır. Dilbilgisi çalışmalarının diğer etkinlikler arasına, onların normal ve mantıklı akışını bozmadan, aksine onlarla tam kaynaşacak, birleşecek, tamamlanacak bir şekilde yerleştirilmesi zorunludur. Üzerinde çalışılmakta olunan dil konuları, geriye döndürülerek bütünü daha iyi anlaşılmasında bir araç olarak kullanılmalıdır. Bu şekilde çalışmalarla Türkçe dersinin anlama, anlatma ve dil etkinlikleri birbirinden koparılmaz bir çark biçiminde tüm olarak işlevsel canlı bir varlık durumuna getirilmelidir (MEB, 1918: 350-352).

1981 Programı'nda, 'Metnin İncelenmesi' bölümünde dilbilgisi çalışmaları yapılırken doğacak fırsatlardan yararlanılmasını, hatta fırsatlar yaratılarak öğrencilerin o

zamana kadar edindikleri bilgilerin yinelenmesini ve tekrarlanması gerektiği önerilmektedir (MEB, 1981: 350).

Öğretim ilkeleriyle ilgili olarak 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, öğretilecek dilbilgisi konularının yıllık ders planlarına alınırken yapılacak çalışmaların sistemleştirilmesini, basitten birleşige, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ilkelerine uygun olarak düzenlenmesini öngörmektedir (MEB, 1981: 355).

Yine Göğüş, öğretim ilkeleriyle ilgili olarak gözlemlerde, kural çıkarmalarda öğrencilerin eski bilgilerine dayanmak gerektiğini, bilinenden bilinmeyene ilkesinin uygulanmasının yararlı olacağını vurgulamaktadır. Tümce çözümlemelerinde basitten karmaşığa, söz öbeklerinin çözümlenmesinde bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izlenmesini, bilinen sözcüklerden bilinmeyen sözcüklere geçiş yapılırken de yakından uzağa öğretim ilkesinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (1978: 349-358).

20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı, tablolarında gösterilen sekizinci sınıf dilbilgisi konularını Türkçe kitaplarının hem ilk metinlerinde, hem de son metinlerinde, yeri geldikçe, sıra gözetmeksizin anlatmışlardır. Türkçe kitaplarının farklı metinlerde ve farklı sayfalarda aynı dilbilgisi konularına değinmeleri, 1981 Programı'nın getirdiği konu işlemede serbestlik anlayışından kaynaklanmaktadır.

Şimdi, incelenen Türkçe kitaplarında yer alan dilbilgisi konularının öğretim ilkelerine uygun olarak sıralanıp sıralanmadığı, birbirine bağlı olarak işlenip işlenmediği ve dilbilgisi konularını işlemede yazarlar arasında bir birlik olup olmadığı tablolarında yer alan dilbilgisi konularının analizi yapılarak ortaya konacaktır. Ayrıca, tablolarındaki dilbilgisi konularının sıralamasının hangi dilbilgisi kitabı yazarının sıralamasına uygunluk gösterdiği de belirtilecektir.

KİTAPLAR	KONULAR	
	Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri	Lehçe, Diyelek, Ağız
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	-	-
2	-	2(s.17)
3	1(s.15)	-
4	-	-
5	-	-
6	-	6(s.44)
7	-	-
8	-	-
9	-	-
10	-	-
11	-	-
12	-	1(s.10)
13	-	-
14	-	-
15	-	-
16	-	-
17	-	-
18	-	-
19	-	-
20	-	-

Tablo: 7 Türkçenin Özellikleri

Yukarıdaki tabloda yer alan konular, Türkçenin dünya dilleriyle ilişkisinin ve dünya dilleriyle olan yapısal, kökensel bağlantılarının öğrencilere kavratılmasıyla ilgilidir. Bir başka deyişle, Türk dilinin dünya dilleri içindeki konumunu öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu konuların bilinmesi, sınıflarda farklı konuşma özelliği gösteren öğrencilerin konuşma biçimlerinin dilin doğal durumundan kaynaklandığının bilincine varmalarının sağlanması bakımından çok önemlidir (Banguoğlu, 1995: 13-19).

1981 Programı'nda, Türkçenin özelliklerinin öğrencilere kazandırılmasıyla ilgili olarak, Türk dilinin nitelikleri, yapısı, değeri, eksikleri öğrencilerimize bir yön, bir yöntem, dil bilinci, dil sevgisi uyandıracak biçimde öğretilmelidir denilmektedir (MEB: 352). Programın bu saptamalarına göre, Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerinin; lehçe,

diyelek, ağız konularının ders kitaplarına alınması, Türk dilinin öğrencilere tanıtılması bakımından öncelikle tablodaki konuların verilmesi gerekmektedir.

Göğüş, Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri ile lehçe, diyelek, ağız konularının kuramsal dilbilgisi konuları arasında işlenebileceğini, bunlar üzerinde Türkçe öğretmenlerinin yeri geldikçe, okuma derslerinde, yazma çalışmalarında bilgi verebileceklerini, ya da bu konuların öğretmenler tarafından öğrencilere inceletip konuşma etkinlikleri arasında açıklatabileceğini söylemektedir (1978: 346).

Tablo 7'de de görüldüğü gibi, sadece dört yazar grubu bu konuya değinmiş, diğerleri 1981 Programı'nın yukarıda belirlediği ilkeyi göz ardı etmişlerdir. 2, 3, 6 ve 12 numaralı yazar grubunun bu konulara kitaplarının ilk sıralarında yer vermeleri öğrencilerin Türkçenin temel özelliklerini kavramaları açısından yerinde bir uygulamadır. Bu konuları içermeyen Türkçe kitaplarını takip eden öğrenciler, bu bilgilerden yoksun kalacaklardır.

Türkçenin özellikleri tablosunda görüldüğü gibi, Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerine bir yazar grubunun dışındakilerin yer vermemesi, Türkçenin dil aileleri, yapı özelliklerinin öğrenciler tarafından kavranmamasını gündeme getirmektedir. Aynı biçimde lehçe, diyelek ve ağız konularının da Türkçe kitabı yazar ve yazar gruplarınca ilgi görmemesi, sınıflarda ağız farklılığı gösteren öğrencilerin yanlış anlaşılmasına neden olacak, Türk diliyle ilgili yön, yöntem, dil bilinci ve dil sevgisi kazanmalarında da olumsuzluk yaratacaktır. Tabloda yer alan Türkçenin özellikleri konularını içermeyen Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrencileri bu konularda bilgilendirmek Türkçe öğretmenlerinin görevidir.

KONULAR		Vurgu	Tonlama	Ünlüler	Büyük Ünlü Uyumu Kuralı	Büyük nli Uyumuna Uymayan Ekler	Küçük Ünlü Uyumu Kuralı	Ünsüzler	Ünsüzlerde Benzeşme	Ünsüzlerde Yumuşama	Ünsüz Türemesi	Hece Düşmesi	Kaynaşma	Ulama	Aşınma	Ünlü Daralması	Sözcüklerin Sonunda Bulunmayan Sesler
		Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No
1	KİTAPLAR	32(s.158)	2(s.13)	32(s.158)	32(s.158)	32(s.158)	33(s.163)	-	32(s.158)	32(s.158)	-	25(s.125)	33(s.163)	-	33(s.163)	10(s.52)	32(s.158)
2		-	10(s.71)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9(s.57)
3		-	-	-	-	-	-	-	-	-	34(s.143), 44(s.180)	-	-	-	-	-	1(s.12)
4		-	-	-	-	-	-	-	22(s.121), 31(s.166)	-	-	25(s.133), 26(s.138)	-	-	-	-	19(s.105)
5		-	2(s.14), 19(s.110)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1(s.9), 2(s.14), 19(s.110), 22(s.112)
6		-	2(s.13)	-	-	-	-	-	-	-	-	4(s.30)	6(s.50)	19(s.71)	-	-	2(s.13), 17(s.118), 10(s.47)
7		-	-	14(s.60)	43(s.177)	-	-	-	20(s.85)	19(s.81), 30(s.127), 50(s.205)	34(s.143), 44(s.180)	19(s.81), 21(s.88)	26(s.109)	-	-	-	1(s.8), 4(s.10)
8		-	6(s.29)	3(s.16)	1(s.8)	-	3(s.16)	-	-	30(s.124), 37(s.154)	-	-	-	-	-	-	6(s.31), 12(s.62), 37(s.168), 38(s.172)
9		-	-	-	-	-	47(s.211)	-	-	-	-	13(s.65)	-	39(s.178)	-	-	1(s.8), 4(s.10)
10		35(s.223)	1(s.1)	-	-	-	-	-	30(s.191), 35(s.223)	30(s.191), 35(s.223)	-	7(s.40), 34(s.218)	14(s.86), 34(s.218), 36(s.227)	34(s.218)	34(s.218)	16(s.101)	1(s.1)
11		-	4(s.27), 5(s.31)	5(s.31)	-	-	-	5(s.31), 8(s.52)	8(s.52)	8(s.52)	-	-	-	-	-	-	1(s.11), 3(s.22), 4(s.27)
12		-	-	-	-	-	-	-	-	-	20(s.127)	20(s.127)	-	-	-	-	13(s.92), 21(s.144), 23(s.154), 24(s.165)
13		-	2(s.22), 7(s.57)	5(s.44), 7(s.57)	5(s.44), 7(s.57), 34(s.240)	-	6(s.50), 7(s.57)	5(s.44)	6(s.50), 6(s.64), 32(s.228), 35(s.224)	6(s.50), 8(s.64), 32(s.228), 35(s.224)	-	6(s.50), 12(s.93), 24(s.169)	7(s.57)	-	-	-	2(s.22), 7(s.57)
14		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27(s.176)	10(s.75)	-	-	-	1(s.9), 2(s.17)
15		-	3(s.24), 6(s.47)	2(s.18)	23(s.164)	-	23(s.164)	2(s.18)	-	-	-	3(s.24), 23(s.164)	23(s.164), 34(s.237)	3(s.24), 6(s.47)	-	-	3(s.24), 6(s.47), 13(s.97), 20(s.145), 26(s.181)
16		-	1(s.11)	-	-	-	-	-	-	30(s.222)	-	-	-	32(s.234)	-	-	1(s.11), 10(s.73)
17		-	27(s.120), 32(s.143)	4(s.18)	2(s.12), 4(s.18), 5(s.22), 7(s.29)	2(s.12)	4(s.18), 7(s.29)	-	5(s.22), 34(s.150)	5(s.22), 34(s.150)	3(s.17)	34(s.150)	-	-	-	-	1(s.9), 9(s.37), 27(s.120), 32(s.143)
18		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22(s.156)	26(s.187)	-	-	5(s.31)
19		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16(s.100), 24(s.152), 26(s.163)	-	-	26(s.163)	1(s.9), 2(s.16), 29(s.182)
20		-	1(s.11)	-	-	-	-	-	16(s.113)	23(s.158)	-	-	23(s.158)	1(s.11)	-	-	1(s.11)

Tablo: 8 Ses Bilgisi

1981 Programı'na göre sekizinci sınıflar için belirlenen dilbilgisi konuları içinde ses bilgisi ilk sırada yer almaktadır. 8 numara ile gösterilen tabloda ses bilgisi konuları görülmektedir:

1981 Programı vurgu ve tonlama konularının birbirine ve diğer dilbilgisi konularına bağlı olarak işlenmesi ilkesini getirmiştir. Ses bilgisi tablosu incelendiğinde, ünsüz türemesi, hece düşmesi, kaynaşma, ulama, aşınma, ünlü daralması, sözcüklerin sonunda bulunmayan sesler konularına 2, 5, 8 ve 11 numaralı yazar ve yazar grupları hiç değinmemişlerdir. Bu yazar ve yazar grupları 1981 Programı'nın belirlediği dilbilgisi konularının birbirine bağlı olarak işlenmesi ilkesine uymamışlardır. Ayrıca aşınma, sözcüklerin sonunda bulunmayan sesler konularına sadece 1 ve 11 numaralı yazar ve yazar grubu, ünlü daralması konusuna da 1, 10 ve 19 numaralı yazar ve yazar grubu kitaplarında yer vermişlerdir. Bu uygulama, bu kitapları takip eden öğrencilerde sözü edilen konularda bilgi eksikliği yaratacaktır.

Her dilin kendine özgü sesleri bulunduğu gibi, Türkçenin de sesleri vardır. Bu sesler, sözcüklerin oluşmasında birinci derecede etkindir. Özellikle de, Türkçenin başka dillerde bulunmayan sesle ilgili şaşmaz kuralları bulunmaktadır. Büyük ve küçük ünlü uyumu kuralları ve ünsüzlerle ilgili kurallar bunlara örnektir ve bu kurallar Türkçenin sesle ilgili yapısal özelliklerindedir (Gencan, 2001: 12).

Türkçe sözcüklerin yapısal özelliklerini kavratmak için önce ünlüleri ve ünsüzlerin özelliklerini öğrencilere kavratmak Türkçe ve dilbilgisi öğretiminin temel koşuludur. Öncelikle ünlülerin özelliklerinin örneklerle öğrencilere verilmesi, dilbilgisi öğretiminin önde gelen ilkesidir. Ünlülerin Türkçe sözcüklerde dizilişi, büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumu kurallarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu yüzden de, ünlülerin kalınlık-incelik, düzlük-yuvarlaklık, darlık-genişlik özellikleri bilinmeden büyük

ve küçük ünlü uyumu kurallarının kavratılması, eğitimin bilinenden bilinmeyene ilkesine ters düşer (Banguoğlu, 1995: 35-37).

Hengirmen (1997: 51-105), ‘Türkçe Dilbilgisi’ adlı kitabında ses bilgisi konularını vurgu, ton, ünlüler, büyük ünlü uyumu kuralı, büyük ünlü uyumu kuralına uymayan ekler, küçük ünlü uyumu kuralı, ünsüzler, ünsüzlerde benzeşme, ünsüzlerde yumuşama, ünsüz türemesi, ünlü türemesi, hece düşmesi, kaynaşma, aşınma, ulama, ünlü daralması, sözcüklerin sonunda bulunmayan sesler adları altında incelemiştir. Tabloda yer alan konular, Hengirmen’in belirlediği konularla uygunluk göstermektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda, tez konusu olarak incelenen 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında 1981 Programı’nda da bahsedilen öğretimde bilinenden bilinmeyene ilkesinin uygulanmadığına ilişkin saptamalar belirlenmiştir, bunlar aşağıdaki gibidir:

Tez konusu olarak incelenen 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında sadece 1, 7, 8, 11, 13, 15 ve 17 numaralı yazar ve yazar grupları ünlülere kitaplarında yer vermişlerdir. Geri kalan 13 kitabın yazar ve yazar grubu ünlüleri inceleyip öğrencilere kavratmamışlardır. Bu husus, öğrencilerin Türkçenin özelliklerini kavramaları açısından olumsuz bir yaklaşımdır. Türkçenin kurallı bir dil olduğu ilkesi göz ardı edildiğinden, öğrencilerin bu alanda bilgi edinmeleri söz konusu değildir.

9 numaralı yazar grubu ünlülere, bu harflerin özelliklerine yer vermeden, bu harfleri sınıflandırmadan, ses yolundan çıkış özelliklerine değinmeden büyük-küçük ünlü uyumu kurallarını kavratmaya çalışmışlardır. Büyük ünlü uyumu kuralına kitabın dördüncü metninde, küçük ünlü uyumu kuralına da kitabın 47. metninde yer vermişlerdir. Büyük ve küçük ünlü uyumu kuralları ünlülerle ilgili bir özellik olduğundan, her iki kuralın da birlikte verilmemesi eğitim açısından uygunluk göstermemektedir. Büyük ve küçük ünlü uyumu kurallarının ele alınışında 191 sayfalık bir fark bulunmaktadır. Bilgi ve konu

yakınlığı bulunan bu iki konunun birlikte ve birbirleriyle bağlantılı bir şekilde verilerek konuların daha çabuk kavranması yoluna gidilmemiştir.

1, 7, 8, 11, 13, 15 ve 17 numaralı yazar ve yazar grupları da, büyük ünlü uyumu kuralına kitaplarında yer vermemişlerdir. Yine, bu kitabı takip eden öğrencilerin büyük ünlü uyumu kuralı konusunu kavramadan Türkçenin ünlüler uyumu bakımından kurallı bir dil olduğu hususunun bilincine varmaları mümkün değildir. Bu yazar gruplarının Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak okuyan öğrenciler, Türkçenin ünlüler uyumuna dayanan bir dil olduğunu bilmekten yoksun kalacaklardır. Büyük ünlü uyumuna uymayan ekler konusunda durum daha da olumsuz görünmektedir. 20 Türkçe kitabından sadece 1 ve 17 numaralı yazar grubu, bu konuya kitaplarında yer vermiştir. Küçük ünlü uyumu konusu da, 20 yazar grubu tarafından gereken ilgiyi görmemiştir. Bu konu sadece 1, 8, 9, 13, 15 ve 17 numaralı yazar ve yazar gruplarının Türkçe kitaplarında incelenmiştir. Diğer yazar gruplarının kitaplarını okuyan öğrencilerde de yine, bilgi eksikliği söz konusu olacaktır. Ünsüzler konusu da, 11, 13 ve 15 numaralı yazar ve yazar grubu tarafından incelenmiş, diğer 17 adet yazar ve yazar grubu bu konuyu dikkate almamışlardır. Bu durum, 17 adet yazar ve yazar grubunun kitabını okuyan öğrencilerde yine olumsuzluk yaratacaktır. Sonuç olarak, ünlüler ve ünsüzler konusu, incelenen 20 adet yazar ve yazar grubunca gereken ilgiyi tam olarak görmemiştir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki ses bilgisi konularının bilinenden bilinmeyene ilkesinin dikkate alınarak incelenip incelenmediğine bakıldığında şu verilere ulaşılmaktadır: 4 numaralı yazar grubu, ünsüzlerin özelliklerini öğrencilere kavratmadan, ünsüzlerde benzeşme kuralını kitabın 22. ve 31. metinlerinde vermiştir. Ünsüzlerde benzeşme, sert ünsüzlerle ilgili bir özelliktir. Sert ünsüzlerin özelliklerini bilmeyen bir öğrencinin bu konuyu kavraması zordur. 7 numaralı yazar grubunda da, durum aynıdır. Bu

yazar grubunda da, ünsüzler tanıtılmadan kitaplarının 20. metninde ünsüzlerde benzeşmeyi, yine kitaplarının 19. , 30. ve 50. metinlerinde ünsüzlerde yumuşamayı öğrencilere kavratmaya çalıştıkları görülmektedir. Ünsüzlerde yumuşama ses olayı da sert ünsüzlerle, dolayısıyla sert ünsüzlerin ünlülerle olan ilişkisine bağlıdır. Aynı şekilde 8 numaralı yazar grubu da, ünsüzlerle ilgili özelliklerden bahsetmeden, kitaplarının 30. ve 37. metinlerinde ünsüzlerde yumuşamadan söz etmişler, eğitimin bilinenden bilinmeyene ilkesine uymamışlardır. Öğretilecek konunun ön bilgileri verilmeden yeni konu kavratılmaya çalışılmıştır. Bu durumda da, başarılı sonuç almak mümkün olamaz.

Yukarıda anlatılan hata, 10 numaralı yazar grubunda da görülmektedir. Bu yazar grubu da, ünsüzleri tanıtmadan, ünsüzlerin özelliklerini öğrencilere kavratmadan kitaplarının 30. ve 35. metinlerinde ünsüzlerde benzeşme, ünsüzlerde yumuşama ses olaylarından bahsetmektedirler. Sert ünsüzlerin özellikleri bilinmeden belirtilen konuların öğretilmesinde zorluklar yaşanacağı, verimsiz bir çabanın içinde olunacağı kesindir. Yine bu yazar grubu, ünsüzleri vermeden ‘y’ ünsüzünün kendinden önce gelen ünlüleri daraltma özelliğine sahip olduğunu öğrencilere sezdirmeden kitaplarının 16. metninde ünlü daralmasını kavratmaya çalışmaktadırlar. Aynı durum, 19 numaralı yazar grubunda da görülmektedir. Bu yazar grubu da, ünsüzlerin özelliklerini daha önceki konularda anlatmadan kitaplarının 26. metninde ünlü daralmasını kavratmaya çalışmışlardır.

16 numaralı yazar grubu da, ünsüzlerin özelliklerinden söz etmeden kitaplarının 30. metninde ünsüzlerde yumuşamadan bahsetmişlerdir. 17 numaralı yazar grubu ise yine, ünsüzleri tanıtmadan kitaplarında ünsüzlerde benzeşme ve ünsüzlerde yumuşamayı 30. ve 34. metinlerde işlemişlerdir. Aynı hata, 19 numaralı yazar grubunda da görülmektedir. Bu yazarlar da, ünsüzleri vermeden kitaplarının 31. , 32. ve 34. metinlerinde ünsüzlerde yumuşama konusunu vermişlerdir. Bu yazar ve yazar gruplarının kitaplarını ders kitabı

olarak takip eden öğrenciler ses bilgisiyle ilgili konular hakkında bilgi sahibi olamayacaklardır.

Tablodaki ses bilgisi konuları incelendiğinde, vurgu konusunun dışındaki ses bilgisi konularına bütün yazarların değinmediği görülmektedir. Değinilmeyen konularla ilgili olarak öğrencilerin bilgi edinmeleri söz konusu değildir. Ses bilgisi konularını birden çok metinde kavratmaya çalışan yazarlar, konunun pekişmesi amacını gütmüşlerdir. Yazarlar, konunun kavratıldığı metinden sonraki metinlerde örnek tümceler vererek ya da öğrencileri metne döndürerek ses bilgisi konularının bulunmasını istemektedirler. Bu uygulama, 1981 Programı'ndan kaynaklanmaktadır. Çünkü, program, metinlerde geçen konuların öğrencilere sıcağı sıcağına hatırlatılıp pekiştirilmesini önermektedir.

KONULAR										
KITAPLAR	Gerçek Anlamlı Sözcükler	Yan Anlamlı Sözcükler	Mecaz Anlamlı Sözcükler	Terim Anlamlı Sözcükler	Deyimler	Çok Anlamlı Sözcükler	Sesleş Sözcükler	Anlamdaş Sözcükler	Zat Anlamlı Sözcükler	Yansıma Sözcükler
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	11(s.56)	-	11(s.56)	-	-	-	-	-	-	-
2	6(s.43)	-	6(s.43)	6(s.43)	6(s.43)	-	8(s.51)	8(s.51)	8(s.51)	-
3	2(s.16), 3(s.23)	5(s.36)	2(s.16), 4(s.31)	2(s.16), 5(s.36)	3(s.23)	8(s.51)	5(s.36)	3(s.23)	3(s.23), 4(s.31)	-
4	-	-	-	21(s.114)	-	-	21(s.114)	-	21(s.114), 27(s.142)	-
5	-	-	3(s.19)	3(s.19)	2(s.14)	-	3(s.19)	3(s.19), 12(s.63)	3(s.19)	-
6	-	-	-	-	-	-	13(s.99)	-	-	-
7	-	-	39(s.163)	42(s.173)	-	-	3(s.16), 21(s.88), 25(s.105)	21(s.88), 36(s.152)	21(s.88), 31(s.130)	3(s.16), 22(s.93), 30(s.127), 45(s.184)
8	2(s.12), 3(s.16)	-	2(s.12)	-	1(s.8), 3(s.16), 14(s.62)	-	2(s.12)	1(s.8)	1(s.8)	-
9	-	-	3(s.16)	14(s.86)	7 (s.36), 45(s.200)	-	-	19(s.86), 43(s.194)	16(s.75)	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	3(s.22), 4(s.27), 19(s.123)	-	3(s.22), 4(s.27)	2(s.16)	1(s.11), 28(s.169)	-	1(s.11), 8(s.52)	2(s.16)	2(s.16)	9(s.576)
12	25(s.172)	-	25(s.172)	-	-	-	25(s.172)	25(s.172)	25(s.172)	-
13	1(s.16)	1(s.16)	1(s.16)	1(s.16)	2(s.22)	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	3(s.24)	3(s.24)	3(s.24)	-
15	4(s.31), 6(s.47)	4(s.31)	6(s.47)	6(s.47)	4(s.31)	-	5(s.39)	5(s.39)	5(s.39)	-
16	-	-	-	-	16(s.116)	-	-	-	-	-
17	4(s.15)	-	3(s.21)	-	18(s.78)	-	-	-	-	-
18	3(s.17), 4(s.25), 6(s.40)	3(s.17)	4(s.25), 6(s.40)	-	20(s.142)	-	5(s.31)	4(s.25)	4(s.25)	-
19	3(s.21)	-	3(s.21)	3(s.21)	4(s.27), 25(s.157)	-	3(s.33)	6(s.38)	6(s.38)	-
20	2(s.18)	2(s.18)	2(s.18), 21(s.147)	2(s.18)	2(s.18)	-	3 (s.24)	3 (s.24)	3 (s.24)	-

Tablo: 9 Sözcükte Anlam

Sözcükte anlam, dilbilgisinin önemli konularından biridir. Cümleye değişik anlamlar yüklemeye sözcüklerin değeri büyüktür. 1981 Programı, sözcükte anlam konusunu kelimenin gerçek, mecaz, terim anlamlarını kavrayabilmek, deyimleri anlayıp kullanabilmek; sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı sözcükleri kullanabilmek biçiminde belirtmiştir (MEB, 1981: 340).

Tabloda yer alan sözcükte anlamla ilgili konular Gencan'ın 'Dilbilgisi' adlı kitabındaki sıra dikkate alınarak gerçek anlamlı sözcükler, yan anlamlı sözcükler, mecaz anlamlı sözcükler, terim anlamlı sözcükler, deyimler, çok anlamlı sözcükler, sesteş sözcükler, anlamdaş sözcükler, zıt anlamlı sözcükler, yansıma sözcükler adları altında belirlenmiştir (2001: 444-471).

9 numaralı tabloda yer alan sözcükte anlam konularının sıraya konarak öğretilmesine ilişkin 1981 Programı'nda herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Türkçe kitapları da, 1981 Programı'nda bu konuya bir açıklık getirilmediğinden dolayı sözcükte anlam konularına sıraya bakmaksızın yer vermişlerdir. Tablo incelendiğinde, 10 numaralı yazar grubunun sözcükte anlamla ilgili hiçbir konuya değinmediği; 16 numaralı yazar grubunun sadece deyimler konusuna yer verdiği; 6 numaralı yazar grubunun sadece sesteş sözcükleri işlediği; 1 numaralı yazar grubunun sadece gerçek anlamlı sözcüklerle mecaz anlamlı sözcükleri inceledikleri görülmektedir. Konuların 20 adet Türkçe kitabında işlenme sıklığı da şöyledir: Yan anlamlı sözcüklere sadece 3, 13, 15, 18 ve 20 numaralı yazar ve yazar gruplarının, çok anlamlı sözcüklere 3 numaralı yazar grubunun, yansıma sözcükler konusuna da 7 ve 11 numaralı yazar ve yazar gruplarının değindikleri görülmektedir.

Sözcükte anlam tablosunda belirtildiği gibi, yansıma sözcükler konusuna 7 ile 11 numaralı, çok anlamlı sözcükler konusuna 3, 13, 15, 18 ve 20 numaralı yazar ve yazar

gruplarının dışındakilerin Türkçe kitaplarında yer vermedikleri görülmektedir. Bu yazar ve yazar grupları hem program hedeflerine uymamışlar, hem de öğrencilerin eksik bilgilenmelerine neden olmuşlardır. Oysa, sözcükler tümceye değişik anlam kazandıran birimlerdir. Eksik bırakılan bu dil birimlerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu eksikliği gidermek, Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. 49 Türkçe öğretmeni, bu konuyla ilgili sormaca sorusuna 'ek kaynaklardan bilgi aktarıyoruz' biçiminde yanıt vermişler ve bu eksikliğin giderilmesinde kendilerine düşen görevin farkında olduklarını göstermişlerdir.

KİTAPLAR	KONULAR							
	Basit Sözcükler Kitapta İş- lenme Sırası ve Sayfa No	Türemiş Sözcükler Kitapta İş- lenme Sırası ve Sayfa No	Birleşik Sözcükler Kitapta İş- lenme Sırası ve Sayfa No	Ad ve Eylem Kökleri Kitapta İş- lenme Sırası ve Sayfa No	Çekim Ekleri Kitapta İş- lenme Sırası ve Sayfa No	Yapım Ekleri Kitapta İş- lenme Sırası ve Sayfa No	İkilemeler Kitapta İş- lenme Sırası ve Sayfa No	Sözcük Öbekleri Kitapta İş- lenme Sırası ve Sayfa No
1	9(s.49)	9(s.49)	9(s.49)	7(s.40)	8(s.44)	8(s.44)	-	-
2	-	-	5(s.39)	3(s.26)	4(s.31)	4(s.31)	11(s.56)	11(s.78)
3	6(s.42), 7(s.48)	6(s.42)	16(s.110), 23(s.159)	-	-	-	18(s.123)	35(s.235)
4	-	7(s.48)	-	27(s.142), 29(s.157)	29(s.157), 41(s.203)	29(s.157), 41(s.203)	24(s.129), 28(s.152)	-
5	4(s.24), 13(s.67), 29(s.173)	4(s.24), 13(s.67), 29(s.173)	4(s.24), 13(s.67), 29(s.173)	-	-	-	-	-
6	3(s.21)	3(s.21)	3(s.21)	14(s.102)	-	-	8(s.65)	9(s.71)
7	9(s.41), 48(s.197)	9(s.41), 44(s.180)	36(s.152), 48(s.197)	-	39(s.163)	9(s.41), 36(s.152), 39(s.163)	12(s.53), 49(s.201)	1(s.9)
8	14(s.62), 16(s.70)	14(s.62), 16(s.70)	14(s.62), 15(s.66), 16(s.70)	16(s.70)	14(s.62)	14(s.62), 16(s.70)	1(s.8), 36(s.150)	1(s.8), 4(s.20)
9	3(s.16), 12(s.62)	2(s.12), 3(s.16), 12(s.62), 158s.72)	-	2(s.12), 3(s.16), 12(s.62), 18(s.82)	2(s.12)	2(s.12), 33(s.154), 36(s.165)	14(s.68), 15(s.72), 24(s.110)	31(s.141)
10	9(s.59), 13(s.81)	9(s.59), 13(s.81)	9(s.59), 13(s.81)	8(s.51), 9(s.59)	8(s.51), 15(s.94)	8(s.51)	12(s.75)	6(s.33)
11	8(s.52)	8(s.52)	8(s.52), 9(s.57), 34(s.210)	-	9(s.57), 20(s.130), 27(s.160), 28(s.169)	8(s.52), 9(s.57), 12(s.73), 20(s.130), 28(s.169)	26(s.158)	11(s.67)
12	-	-	-	-	-	-	13(s.92)	-
13	3(s.32), 4(s.38)	3(s.32), 4(s.38)	4(s.38)	-	3(s.32)	3(s.32)	30(s.148), 34(s.240), 35(s.244)	11(s.87), 21(s.153)
14	4(s.30)	3(s.24)	11(s.80), 18(s.121), 20(s.132)	-	4(s.30)	4(s.30), 5(s.36)	11(s.80)	-
15	-	-	-	-	41(s.269)	41(s.269)	21(s.151)	-
16	34(s.247)	29(s.214), 34(s.247)	16(s.116), 34(s.247)	-	-	-	2(s.19), 12(s.89), 30(s.222)	30(s.222)
17	33(s.145)	28(s.125), 33(s.145)	33(s.145)	-	28(s.125), 38(s.164)	28(s.125), 33(s.145), 38(s.164)	33(s.145)	18(s.78)

18	-	-	-	-	11(s.78), 19(s.134)	11(s.78), 19(s.134)	4(s.25)	1(s.1), 6(s.40)
19	7(s.43)	8(s.48)	9(s.55), 29(s.182)	-	-	-	-	4(s.27), 10(s.61), 25(s.157), 26(s.163)
20	5(s.37)	4(s.30), 5(s.37)	5(s.37), 15(s.105)	-	5(s.37)	4(s.30)	-	-

Tablo: 10 Sözcükte Yapı

Sözcükte yapı, eklerle yeni anlamlı sözcükler türetmekle ilgilidir. Türkçe, yeni anlamlı sözcükler yapılmasında zengin bir dildir. Bu konunun öğrencilere iyi kavratılması, öğrencilerde anlama ve anlatımı etkileyecek bir durumdur. Türkçe sözcüklerin yapısıyla ilgili özelliğin temeli, sözcüklerin kökünü kavramaktır; dolayısıyla kökten sonra yapım eklerinin gelmesiyle yeni sözcüklerin oluşmasıdır. Çekim ekleri ise, yapım ekinden sonra sözcüğe ulanır (Gencan, 2001: 56).

Koç (1996: 68-149), ‘Yeni Dilbilgisi’ adlı kitabında sözcükte yapıyı basit sözcükler, türemiş sözcükler, birleşik sözcükler, kök, çekim ve yapım ekleri, ikilemeler, sözcük öbekleri olarak belirlemiştir. Tabloda yer alan konular, Koç’un belirlediği konularla uyusmaktadır. Sözcükte yapı konusunda temel özellik, kök (basit) haldeki sözcüğün türemiş sözcükten önce kavratılmasıdır. Yapım ekleri ise, kök kavramından sonra gündeme gelmekte ve türemiş sözcük daha sonra kavratılmaktadır.

Sözcükte yapı tablosu incelendiğinde 4 numaralı yazar grubunun yapım eklerini 29. ve 41. metinde verdiği, türemiş sözcükler konusunu ise yedinci metinde kavratmaya çalıştığı görülmektedir. Yine, 14 numaralı yazar, yapım eklerini dördüncü metinde tanıtmış, türemiş sözcükler konusunu ise üçüncü metinde anlatmıştır. 8 numaralı yazar da yapım eklerini 14. metinde incelemiş, 16. metinde de ad ve eylem köklerini öğrencilere kavratmaya çalışmıştır. Türkçe kitaplarının sözcükte yapı konusunu kavratırken önce yapım eklerini, daha sonra ad ve eylem kökleri konusunu vermeleri eğitimin kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkelerine aykırı düşmektedir. Halbuki, bunun tam tersi olmalıydı. Bu tür uygulamanın öğrenmeyi zorlaştıracağı açıkça ortadadır.

Tabloda dikkat çekici bir başka durum da, 12 numaralı yazar grubunun sözcükte yapı konularından sadece ikilemeler konusuna kitaplarında yer vermeleridir. Bu ders kitabını takip eden öğrenciler, sözcükte yapı konusunu tam olarak kavrayamayacaklardır. Yine, tabloya bakıldığında ad ve eylem kökleri konusunu 3, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20 numaralı yazar ve yazar gruplarının kitaplarında yer vermedikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, sözcükte yapı konuları 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı yazar ve yazar grubu tarafından tam olarak kitaplara alınmamıştır. Böylece, bu Türkçe kitaplarını takip eden öğrenciler, belirtilen konularda bilgi eksikliği ile karşı karşıya bırakılmışlardır. Bu eksiklik, öğrencilerin Türkçenin sözcük türetmeye elverişli bir dil olduğu bilincinden ve sözcük dağarcıklarının zenginleşmesinden yoksun kalacaklarını göstermektedir.

KONULAR												
	Özel Adlar	Cins Adlar	Somut Adlar	Soyut Adlar	Topluluk Adları	Tekil-Çoğul Adlar	Basit Adlar	Türemiş Adlar	Birleşik Adlar	Ad Tamlamaları	Adım Durumları	Adların Tümcedeki Görevleri
	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	-	-	-	-	-	-	7(s.40), 12(s.86)	-	-	11(s.56)	-	-
2	12(s.86)	12(s.86)	12(s.86)	-	12(s.86)	12(s.86)	12(s.86)	12(s.86)	12(s.86)	-	-	12(s.86)
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	-	8(s.42)	8(s.42)	8(s.42)	8(s.42)	8(s.42)	8(s.42)	-	-	23(s.125), 26(s.138), 31(s.166), 36(s.179), 38(s.189), 39(s.194), 41(s.203), 42(s.209)	4(s.18)	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12(s.65), 13(s.67), 19(s.110)	-	-
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8(s.65)	-	-
7	3(s.16), 12(s.53), 46(s.188)	-	7(s.24)	7(s.24)	-	22(s.93)	30(s.127)	9(s.41), 30(s.127), 40(s.167)	8(s.38), 9(s.41), 30(s.127), 31(s.130), 46(s.188)	2(s.12), 8(s.38), 9(s.41), 13(s.56), 18(s.77), 37(s.156), 47(s.192)	1(s.9), 39(s.163), 46(s.188)	-
8	17(s.76), 37(s.154)	17(s.76), 37(s.154)	17(s.76)	17(s.76)	17(s.76), 38(s.158)	17(s.76)	18(s.78), 20(s.89)	18(s.78), 20(s.89)	18(s.78), 19(s.86)	-	20(s.89)	-
9	-	-	-	-	-	-	13(s.65), 14(s.68), 18(s.82), 19(s.86)	13(s.65), 14(s.68), 18(s.82), 19(s.86)	13(s.65), 18(s.82)	14(s.68), 17(s.78), 18(s.82), 19(s.86), 35(s.160)	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7(s.40), 10(s.64)	5(s.28), 7(s.40), 36(s.227)	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11(s.67)	-	-
12	-	-	-	-	-	-	20(s.127), 21(s.144)	20(s.127), 21(s.178)	20(s.127), 21(s.144)	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	17(s.125)	17(s.125)	-	17(s.125), 32(s.228), 34(s.240), 35(s.244)	11(s.87)	-
14	-	-	-	-	-	-	5(s.36)	5(s.36)	5(s.36)	-	-	-
15	10(s.79)	10(s.79), 13(s.97), 41(s.269)	10(s.79), 13(s.97)	10(s.79)	10(s.79)	10(s.79), 13(s.97), 41(s.269)	10(s.79)	10(s.79)	10(s.79), 41(s.269)	12(s.91), 13(s.97), 22(s.159)	11(s.86), 13(s.97)	-
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	31(s.229)	-	-
17	38(s.164)	38(s.164)	-	-	-	38(s.164)	-	8(s.32)	-	8(s.321), 31(s.137), 33(s.145)	-	-
18	-	-	7(s.49)	7(s.49)	7(s.49)	-	13(s.95)	13(s.95)	13(s.95)	9(s.63), 11(s.78)	28(s.200), 33(s.238)	11(s.78)
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21(s.147), 24(s.164)	-	-

Tablo: 11 Adlar

Adlar, varlıkları tanıtan sözcüklerdir. Bu sözcük türü, insanın kendisini ve çevresini yakından ilgilendirir. Bu yüzden, adların kavratılmasında bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa öğretim ilkeleri gözetilmelidir. Çünkü, adlarla ilgili olarak öğrencilerin en iyi bildiği yakın çevresindeki varlıklar ve kendisidir (Göğüş, 1978: 339).

Hengirmen, ‘Türkçe Dilbilgisi’ adlı kitabında, adları yukarıda sözü edilen öğretim ilkelerine uygun olarak şu sırada ele almıştır: Somut adlar, soyut adlar, özel adlar, cins adlar, tekil adlar, çoğul adlar, topluluk adları, ad tamlamaları, yapılarına göre adlar, adlarda küçültme, adın durum ekleri (1997: 116-126).

Gencan da, ‘Dilbilgisi’ adlı kitabında adları şu sıraya göre ele alıp incelemiştir: Özel adlar, tür adları, somut adlar, soyut adlar, tekil adlar, çoğul adlar, topluluk adları, küçültme adları, adın durumları, adların tümcedeki görevleri, ad tamlamaları (2001: 138-160).

Tabloda, adlarla ilgili olarak belirlenen konular, Hengirmen ve Gencan’ın dilbilgisi kitaplarında belirledikleri konularla örtüşmektedir. Ancak, bu örtüşme 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabının tabloda belirlenen konuların tamamını kitaplarında işledikleri anlamına gelmemektedir. Ayrıca, adlarla ilgili önceliği olan konuyu kavratmadan diğer ad konularını işleyen yazar ve yazar grupları da bulunmaktadır. Örneğin, 1 numaralı yazar ve yazar grubu, adları tanıtmaya gereği duymadan sadece basit adlar ve ad tamlamalarını kitaplarında işlemişlerdir. Böylece, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta öğretim ilkelerine uyulmamıştır. 3 ve 19 numaralı yazar ve yazar grubu, adlarla ilgili konuların hiçbirine değinmemişlerdir. 5, 6, 16 ve 20 numaralı yazar ve yazar grupları da adlarla ilgili konulardan sadece ad tamlamalarına yer vererek diğer ad konularını görmezden gelmişlerdir. Bu yazar grupları da yakından

uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerini göz önünde bulundurmamışlardır. Bu husus da, öğrenciler açısından başarısızlığa neden olacak olumsuzluklardandır. Bu eksikliklerin yanında ad tamlamaları konusuna 4 numaralı yazar grubunun sekiz metinde, 7 numaralı yazar grubunun yedi metinde, 9 numaralı yazar grubunun beş metinde, 13 numaralı yazar grubunun dört metinde, 15 ve 17 numaralı yazar gruplarının da üç metinde yer verdikleri görülmektedir. Konuların bu sıklıkta gündeme getirilmesinin, öğrencilerde derse karşı ilgisizlik uyandırarak bıkkınlık yaratacağı kaçınılmazdır. Yazar ve yazar gruplarının adlarla ilgili bir konuya değişik Türkçe metinlerinde sık olarak yer vermeleri, 1981 Programı'nın yeri geldikçe ve fırsat doğdukça konular işlenmelidir anlayışından kaynaklanmaktadır.

Adlarla ilgili konuların Türkçe kitaplarına yansımaya durumu da şöyledir: Özel adlara sadece beş yazar grubunun (2, 7, 8, 15 ve 17), cins adlara altı yazar grubunun (2, 4, 7, 8, 15 ve 18), somut adlara altı yazar grubunun (2, 4, 7, 8, 15 ve 18), soyut adlara beş yazar grubunun (4, 7, 8, 15 ve 18), topluluk adlarına beş yazar grubunun (2, 4, 8, 15 ve 18) değindiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum, bu yazarların Türkçe kitaplarını takip eden öğrencilerde bilgi eksikliğine yol açacaktır. Adların tümcedeki görevleri konusu önemli olduğu halde, sadece 2 ve 18 numaralı yazar ve yazar grubu bu konuyu göz ardı etmemiştir. Diğer 18 adet yazar ve yazar grubu, adların tümcedeki görevleri konusunu inceleyip öğrencilere kazandırmayı düşünmemişlerdir.

Tablo incelemesinden, her yazar ve yazar grubunun adları her yönüyle öğrencilere kavratmada kusurlu hareket ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, yazar ve yazar gruplarının adları değişik metinlerde sık olarak işlemeleri, adların pekiştirilmesini sağlamakla ilgilidir. Yazar ve yazar gruplarının metinlerden adlarla ilgili örnekleri öğrencilere buldurmaları yine bilgi pekiştirilmesine yöneliktir. Adlarla ilgili

konuları Türkçe kitaplarında öğrencilere kavratmayan yazar ve yazar gruplarının, öğrencileri başarısızlığa sevk ettiği görülmektedir. Bu eksikliklerin tamamlanma gereği bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri, bu eksiklikleri Türkçe derslerinde ek kaynak kullanarak gidermektedirler. Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakınının sormacada dilbilgisini ek kaynak kullanarak işlediklerini belirtmeleri, ortaya çıkan eksikliklerin bu yolla giderildiğini göstermektedir.



KONULAR											
KİTAPLAR	Niteleme Sıfatlar	İşaret Sıfatlar	Belgisiz Sıfatlar	Sayı Sıfatları	Soru Sıfatları	Pekiştirme Sıfatları	Unvan Sıfatları	Sıfatlarda Küçültme	Sıfatların Yapıları	Sıfat Tamlamaları	Sıfatların Tümcedeki Görevleri
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12(s.60)	-
2	13(s.91)	13(s.91)	13(s.91)	13(s.91)	13(s.91)	13(s.91)	46(s.188), 51(s.208),	13(s.91)	13(s.91)	-	13(s.91)
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	1(s.51), 22(s.121), 23(s.125), 25(s.9331), 13(s.91), 38(s.189)	-	10(s.51)	10(s.51)	-	-	-	-	-	26 (s.138), 29(s.157), 32 (s.170), 39(s.194)	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13(s.67)	-
6	9(s.71)	-	-	-	-	-	-	-	-	1 (s.9), 8(s.38), 11(s.50), 12(s.53)	-
7	1(s.9), 11(s.50), 18(s.77)	11(s.50)	11(s.50), 15(s.65), 48(s.197)	12(s.53)	-	18 (s.770), 25(s.105), 37(s.156), 38(s.159), 46(s.188), 51(s.208)	46(s.188), 51(s.208)	40(s.167) 20(s.89)	20(s.89), 31(s.130), 41(s.107)	-	-
8	-	19(s.86)	19(s.86)	19(s.86)	19(s.86)	36(s.150)	-	-	-	9(s.45), 17(s.78), 18(s.82), 19(s.86), 35(s.160), 48(s.214)	-
9	17(s.78)	-	-	-	40(s.183)	-	-	-	-	11(s.68), 13(s.81), 25(s.160), 36(s.227)	-
10	36(s.227)	-	36(s.227)	-	-	-	33(s.211)	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	22(s.148)	-	-
13	8(s.64), 15(s.112)	-	15(s.112)	15(s.112)	15(s.112)	17(s.125), 35(s.244)	16(s.117)	-	-	11(s.87), 16(s.117), 17(s.125), 32(s.2287), 55(s.244)	-
14	-	7(s.50)	7(s.50)	-	-	-	10(s.75)	-	7(s.50)	-	-
15	14(s.107)	14(s.107)	14(s.107)	14(s.107)	14(s.107)	14(s.107)	14(s.107)	14(s.107)	15(s.115)	15(s.115), 22(s.159)	-
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17(s.124), 28(s.208), 31(s.229), 33(s.240)	-
17	10(s.41)	10(s.41)	10(s.41)	10(s.41)	10(s.41)	-	-	-	-	10(s.41), 33(s.238)	-
18	7(s.49)	-	-	-	-	-	-	-	14(s.101)	10(s.70), 11(s.78)	-
19	-	-	-	-	-	-	6(s.38), 8(s.48)	-	-	-	-
20	-	-	8(s.35)	-	-	21(s.147)	6(s.44), 13(s.94), 35(s.232)	-	8(s.35)	6(s.44)	-

Tablo: 12 Sıfatlar

Sıfat konusu, adlarla ilişkilendirilerek öğretilme özelliğine sahiptir. Adm olmadığı yerde sıfattan söz edilemez. Çünkü, sıfatlar tek başına kullanıldığı zaman adlaşırlar. 1981 Programı'na göre adla sıfatın birbiriyle olan anlam ve görev ilgisi, tümcedeki işlevsel durumları içinde düşünülerek incelenmelidir. Çünkü, sıfatlar adların niteleyeni ya da belirtenidir. Böyle olunca, sıfatlar konusunun öğrencilere öğretilmesinde öğretim ilkelerinin gözetilmesine gerek bulunmaktadır (MEB, 1981: 352).

Sıfatlarla ilgili konuların kavratılmasında ise, bir sıfat konusunun diğer sıfat konusuna göre öğretilme önceliği bulunmamaktadır. Bu da sıfatların birbirini tamlama, bütünleme durumlarının bulunmamasından kaynaklanmaktadır (Gencan, 2001: 161- 162).

Sıfatlar, Gencan'ın (2001: 161-178) 'Dilbilgisi' adlı kitabında niteleme sıfatları, belirtme sıfatları (işaret sıfatları, belgisiz sıfatlar, sayı sıfatları, soru sıfatları), pekiştirme sıfatları, unvan sıfatları, sıfatlarda küçültme, yapısına göre sıfatlar, sıfat tamlamaları, sıfatların tümcedeki görevleri adları altında anlatılmıştır. Tablodaki konu sıralaması, Gencan'ın belirlediği sıraya uygunluk göstermektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, sıfatlar konusunu içeren tablonun analizi yapılırken öncelikli olarak öğretilmesi gereken konular yerine, kitapların sıfatların tamamına yer verip vermediği ve bu hususun dilbilgisi öğretiminde yarattığı olumsuzluklardan söz edilecektir. 1, 5 ve 16 numaralı yazar grupları sadece sıfat tamlamalarına; 3 ve 19 numaralı yazar grubu sadece unvan sıfatlarına; altı numaralı yazar grubu sadece niteleme sıfatlarına, 12 numaralı yazar grubu sadece sıfatların yapısına değinmişlerdir. Sıfatlarla ilgili tek konuyu ele alıp kavratmaya çalışan kitapların yanında, sıfatlarla ilgili konulara hiç yer vermeyen kitaplar da bulunmaktadır. Örneğin, 11 numaralı yazar grubu sıfatların hiçbir konusuna yer vermemiştir. Sıfatlarla ilgili konuların bu denli görmezden gelinişi, öğrencilerin eksik bilgilenmesi gerçeğini gündeme getirmektedir. Bu

husus, Türkçe kitaplarının sıfatların değişik türevlerini göz ardı ettiklerini ortaya koymaktadır.

Bu eksikliklerin yanında, sıfat konularına gereğinden fazla yer veren kitaplar da bulunmaktadır. Örneğin; 7 numaralı yazar grubu pekiştirme sıfatlarını altı metninde; sıfat tamlamalarını 7 numaralı yazar grubu dokuz metinde, 4, 10 ve 16 numaralı yazar ve yazar grubu dört metninde, 9 numaralı yazar grubu altı metninde, 5 numaralı yazar grubu da beş metninde gündeme getirerek kitaplarında gereğinden fazla yer vermişlerdir. Sözü edilen kitapların sıfatlarla ilgili diğer konulara hiç değinmezken sıfat tamlamaları konusunda yoğunlaşmaları, tüm sıfat konularını işlemedikleri gerçeğini ortaya koymaktadır. Sıfatların kitaplar tarafından bu sıklıkta işlenmesi, öğrencilerde bıkkınlığa yol açacaktır.

Sıfatlarla ilgili konuların işlenip işlenmeme durumuna bakıldığında da, düzensiz bir tablo ortaya çıkmaktadır. Niteleme sıfatları on yazar ve yazar grubu (1, 3, 5, 8, 11, 12, 14, 16, 19, 20), işaret sıfatları 14 yazar ve yazar grubu (1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20), belgisiz sıfatlar dokuz yazar ve yazar grubu (1, 3, 5, 6, 9, 11, 12, 16, 18, 19), sayı sıfatları 13 yazar ve yazar grubu (1, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20), pekiştirme sıfatları 14 yazar ve yazar grubu (1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20), unvan sıfatları 14 yazar ve yazar grubu (1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19), sıfatlarda küçültme 17 yazar ve yazar grubu (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20), sıfatların yapıları 13 yazar ve yazar grubu (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 19), sıfatların tümcedeki görevleri de 19 yazar ve yazar grubu (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) tarafından Türkçe kitaplarında incelenmemiştir. Bu durum, Türkçe kitaplarında sıfatlarla ilgili konuların eşit olarak dağıtılmadığını ortaya koymaktadır. Yukarıda belirtilen sıfat konularını kitaplarına almayan yazar ve yazar

gruplarının Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrencilerde, bu konularla ilgili olarak bilgi eksikliği görülecektir.

1, 3, 5, 6, 12, 16, 19 numaralı yazar ve yazar gruplarının birer sıfat konusunu kitaplarında işledikleri de gözden kaçmamaktadır. Yukarıda sözü edilen yazar ve yazar gruplarının kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrencilerin sıfatlarla ilgili tam bilgi almaları söz konusu değildir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin ek dilbilgisi kaynağı kullanmalarını gündeme getirmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendilerine uygulanan sormacaya ‘ek kaynaklardan yararlanıyoruz’ şeklinde yanıt vermeleri, bu durumu kanıtlamaktadır.

KİTAPLAR	KONULAR						
	Kişi Adılları	İşaret Adılları	Belgisiz Adıllar	Soru Adılları	Ek Durumundaki Adıllar	Adılların Tümcedeki Görevleri	Yapılarına Göre Adıllar
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	-	-	-	-	-	-	-
2	14(s.97)	14(s.97)	14(s.97)	14(s.97)	14(s.97)	14(s.97)	-
3	-	-	-	-	-	-	21(s.93)
4	4(s.18), 12(s.60), 22(s.121)	4(s.18), 12(s.60), 22(s.121), 41(s.203)	22(s.121), 23(s.125)	22(s.121)	-	22(s.121), 26(s.138)	-
5	-	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	-
7	15(s.65), 22(s.93), 28(s.120), 35(s.147), 46(s.188)	28(s.120)	22(s.57)	24(s.101), 28(s.120), 34(s.1431), 42(s.173), 46(s.188)	24(s.101), 28(s.120)	-	21(s.93)
8	-	22(s.57)	-	-	4(s.18), 12(s.60), 22(s.121)	-	-
9	17(s.78), 43(s.194)	17(s.78)	17(s.78)	17(s.78), 40(s.183)	20(s.90)	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-
11	10(s.61)	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-
13	18(s.132)	-	18(s.132)	-	-	-	18(s.132)
14	6(s.43)	6(s.43)	6(s.43)	6(s.43)	6(s.43)	-	6(s.43)
15	16(s.121)	16(s.121)	16(s.121)	16(s.121)	16(s.121)	-	-
16	-	-	-	-	-	-	-
17	9(s.37)	9(s.37)	9(s.37)	9(s.37)	9(s.37)	9(s.37)	-
18	8(s.57)	8(s.57)	8(s.57)	8(s.57)	-	11(s.78)	15(s.108)

19	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-

Tablo: 13 Adıllar

Adıllar, adların yerine kullanılan sözcükler olduklarından, öğrencilere kavratılırken adlarla ilişkilendirilmeleri gerekir. Türü ne olursa olsun her adıl, tümcede mutlaka bir adın ya da bir varlığın yerine kullanılır (Gencan, 2001: 234).

Hengirmen (1999: 147-157), adıları ‘Türkçe Dilbilgisi’ adlı kitabında kişi adıları, işaret adıları, soru adıları, belgisiz adılar, ilgi adılı, iyelik adıları, adıl tamlaması adları altında anlatmıştır. Tabloda, adılarla ilgili olarak yapılan konu sıralaması Hengirmen’in belirlediği sıralamaya uygunluk göstermektedir.

Adıllar konusu işlenirken bir konunun diğerinden önce işlenmesi söz konusu değildir. Bu durumun öğretimde olumsuzluk yaratacak bir özelliği de bulunmamaktadır. Çünkü, bu sözcükler genellikle adların yerini tutmaktadır (Göğüş, 1978: 343).

Türkçe kitabı yazar ve yazar gruplarının adıları nasıl işlediklerini ve hangi tür adılı kitaplarına alıp almadıklarını araştırmak isabetli olacaktır. Tablo incelendiğinde, 1, 5, 6, 10, 12, 16, 19 ve 20 numaralı yazar ve yazar grubunun adılara Türkçe kitaplarında hiç yer vermedikleri görülmektedir. Bu sekiz adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabını ders kitabı olarak okuyan öğrenciler, bu konulardan yoksun kalacaklardır. 3 numaralı yazar grubunun sadece yapılarına göre adılar konusuna, 11 numaralı yazar grubunun da sadece kişi adıları konusuna yer verdikleri anlaşılmaktadır. Yine, bu yazarların kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrencilerde adılarla ilgili bilgi eksikliği görülecektir. Bunun yanında, adılarla ilgili bazı konuları gereğinden fazla işleyen yazar ve yazar grupları da bulunmaktadır. Örneğin, kişi adılarına 7 numaralı yazar grubu beş metinde, işaret adılarına 4 numaralı yazar grubu dört metinde, soru adılarına 7 numaralı yazar grubu beş metinde, ek durumundaki adılara 8 numaralı yazar grubu da üç metinde yer vermişlerdir. Bu husus da, öğrencilerde derse karşı ilgisizlik, isteksizlik uyandıracak bir durumdur. Tabloda görülen

dikkat çekici bir durum da, adılların tümcedeki görevleri konusuna sadece 2, 4, 17 ve 18 numaralı yazar ve yazar gruplarının; yapılarına göre adıllar konusuna da 3, 7, 13, 14 ve 18 numaralı yazar ve yazar gruplarının yer vermiş olmalarıdır. Bu durum, adıllar konusunun Türkçe kitapları tarafından tam olarak incelenmediğini, öğrencilerin bu konuların bilgilerinden yoksun bırakıldıklarını ortaya koymaktadır.

Adıllar tablosuna bakıldığında, birkaç konuyu işleyen yazar ve yazar grubu bulunduğu gibi, hiçbir adıl konusuna değinmeyen yazar ve yazar grubu da bulunmaktadır. Adılları işlemeyen yazar ve yazar gruplarının kitaplarındaki eksiklikleri gidermek için, öğrencilerin ek kaynaklardan bilgi edinme gereksinimi bulunmaktadır. Bu husus, eğitim açısından görmezden gelinemez. Bu da Türkçe öğretmenlerini ilgilendiren bir husustur. Ayrıca, adıllar konusunu sık olarak işleyen yazar ve yazar grupları öğrencilere pekiştirici çalışmalar yaptırmak, öğrencileri metinlere yönlendirerek adılları buldurmak istemektedirler.

KİTAPLAR	KONULAR					
	Zaman Belirteçleri	Durum Belirteçleri	Yer-yön Belirteçleri	Azlık-Çokluk Belirteçleri	Soru Belirteçleri	Belirteçlerin Yapıları
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	-	25(s.125)	25(s.185)	25(s.185)	25(s.185)	-
2	25(s.185)	25(s.182)	25(s.182)	25(s.182)	25(s.182)	25(s.182)
3	13(s.89)	13(s.89)	13(s.89)	13(s.89)	13(s.89)	15(s.103)
4	15(s.84), 25(s.133)	21(s.114), 22(s.121), 28(s.152)	-	-	-	-
5	31(s.179)	31(s.179)	31(s.179)	31(s.179)	31(s.179)	-
6	4(s.30)	9(s.71)	-	-	-	-
7	18(s.77), 27(s.112)	18(s.77), 29(s.123)	18(s.77), 27(s.112), 49(s.201)	18(s.77), 27(s.112), 31(s.130)	18(s.77), 35(s.147)	18(s.77), 35(s.147)
8	-	-	-	-	-	36(s.150)
9	35(s.160)	33(s.1547), 34(s.157), 35(s.160), 37(s.168)	35(s.160)	35(s.160)	40(s.183)	35(s.160)
10	26(s.165)	26(s.165)	26(s.165)	26(s.165)	26(s.165)	-
11	6(s.35)	6(s.35)	6(s.35)	6(s.35)	6(s.35)	-

12	26(s.180)	26(s.180)	26(s.180)	26(s.180)	26(s.180)	-
13	20(s.148)	20(s.148)	20(s.148)	8(s.64)	20(s.148)	-
14	8(s.57)	8(s.57)	8(s.57)	8(s.57)	8(s.57)	8(s.57)
15	21(s.151)	21(s.151)	21(s.151)	21(s.151)	21(s.151)	21(s.151)
16	-	-	-	-	-	-
17	12(s.49)	12(s.49)	12(s.49)	12(s.49)	12(s.49)	-
18	16(s.114)	16(s.114)	16(s.114)	16(s.114)	16(s.114)	17(s.121)
19	10(s.61)	12(s.77)	11(s.71)	13(s.84)	14(s.90)	-
20	7(s.49)	7(s.49)	7(s.49)	7(s.49)	7(s.49)	-

Tablo: 14 Belirteçler

Banguoğlu'na göre belirteçler; eylemlerin, eylemsilerin ve sıfatların anlamlarını türlü yönlerden etkileyen sözcük türüdür. Belirteçlerin tümce içindeki yeri, genellikle eylemlerin yanındır. Bundan dolayı, belirteçlerin öğrencilere eylemlerden önce kavratılması öğretimde bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun düşer ve belirtecin tümcedeki görevini ve anlamını daha belirgin olarak ortaya çıkarır (1995: 371).

Koç, 'Yeni Dilbilgisi' adlı kitabında, belirteçler konusunu şu sıraya göre ele alıp incelemiştir: Zaman belirteçleri, yer-yön belirteçleri, ölçü belirteçleri, nitelme (durum) belirteçleri, gösterme belirteci, yapılarına göre belirteçler (1996: 210-228). Belirteçlerle ilgili tabloda yer alan konu sıralamasıyla Koç'un belirlediği sıralama birbirine uymaktadır.

Belirteçler tablosu incelendiğinde, şu farklı durumlarla karşılaşmaktadır: 16 numaralı yazar grubu, belirteçler tablosunda yer alan konulardan hiçbirini Türkçe kitaplarında işlememişlerdir. 8 numaralı yazar, Türkçe kitabında sadece belirteçlerin yapıları konusuna yer vermiştir. 4 ve 6 numaralı yazar grupları da, sadece zaman belirteçleri ile durum belirteçleri konularına Türkçe kitaplarında değinmişlerdir. Belirteçler tablosunda dikkat çekici bir diğer husus da, belirteçlerin yapıları konusuna 2, 3, 7, 8, 9, 14, 15 ve 18 numaralı yazar ve yazar grubunun yer vermesi, bunların dışında kalan 12 yazar ve yazar grubunun bu konuya Türkçe kitaplarında yer vermemiş olmalarıdır.

Belirteçler konusuna hiç değinmeyen ya da birkaç konusunu işleyen yazarların Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak okuyan öğrencilerde bilgi eksikliği oluşacaktır. Öğrencilerin bu konuları eksik olarak öğrenmeleri, eksikliklerini tamamlamak için değişik dilbilgisi kaynaklarına yönelmelerini gerektirecektir.

KİTAPLAR	KONULAR				
	İlgeçler	Bağlaçlar	Yapısına Göre Bağlaçlar	Ünlemler	Yapısına Göre Ünlemler
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	-	-	-	-	-
2	26(s.191)	27(s.194)	27(s.194)	28(s.198)	28(s.198)
3	-	34(s.230)	-	-	-
4	20(s.190), 28(s.152), 31(s.166), 36(s.179), 37(s.185), 39(s.194), 42(s.209)	20(s.190), 28(s.152), 31(s.166), 36(s.179)	-	31(s.166)	-
5	-	-	-	-	-
6	9(s.71)	-	-	-	-
7	13(s.56), 24(s.101)	4(s.21), 17(s.73), 18(s.77)	-	35(s.147)	-
8	40(s.164), 41(s.167)	13(s.58)	38(s.158)	-	-
9	5(s.27), 14(s.68), 15(s.72), 32(s.150), 37(s.168), 44(s.197)	4(s.20), 5(s.278), 37(s.168), 39(s.178), 43(s.194), 48 (s.214)	-	-	-
10	6(s.33), 27(s.173)	27(s.193)	-	27(s.173)	-
11	6(s.36), 9(s.57), 39(s.202)	6(s.35)	-	6(s.35)	-
12	27(s.186), 33(s.221)	6(s.428), 28(s.194), 35(s.234)	-	29(s.198)	-
13	-	30(s.215)	-	30(s.215)	-
14	7(s.50), 22(s.143)	8(s.57)	-	8(s.57)	-
15	17(s.130),19(s.140), 35(s.241)	18(s.135),19(s.140), 20(s.145), 35(s.241),39(s.260)	-	20(s.145)	-
16	17(s.124),18(s.129), 30(s.222)	25(s.183),30(s.222), 33(s.240)	-	-	-
17	11(s.46)	31(s.137), 36(s.157)	-	11(s.468)	-
18	29(s.208)	29(s.208)	29(s.208)	29(s.208)	29(s.208)
19	17(s.106), 28(s.175)	-	-	-	-
20	8(s.55)	14(s.100)	-	6(s.44)	-

Tablo: 15 İlgeçler- Bağlaçlar- Ünlemler

İlgeçler, tümcede adlardan sonra gelip onların başka söz unsurlarıyla ilişkilerini sağlayan ve tümcede değişik anlam ilgileri kuran sözcük türüdür. Bağlaçlar da, çeşitli yönlerden sözcükleri ve yargıları birbirine bağlayıp bunlar arasında ilgi kurarlar (Banguoğlu, 1995: 390).

Her türlü sözcük türü ünlem olabilir, bu özelliğinden dolayı ünlemler ilgeç ve bağlaçlardan ayrılırlar. Ünlemler, şaşma, acıma, sevinme, anımsama, kızma, korku gibi duyguları ortaya koyarlar, bu duyguları güçlendirirler. Ünlemler, tümcedeki anlamsal boyut yönünden ilgeçlere ve bağlaçlara benzerler. Her üç sözcük türü de tümcede anlamın belirmesi, değişik ilgilerin kurulması, tümceler arasındaki anlamsal bağların ortaya konulması bakımlarından önemli sözcüklerdir (Koç, 1996: 229-277).

Gencan, 'Dilbilgisi' adlı kitabında önce ilgeçleri, sonra bağlaçları ve ünlemleri ele almıştır. Tabloda yapılan konu sıralaması, Gencan'ın izlediği sıraya uymaktadır (2001: 395-431). 1981 Programı'nda ilgeçler, bağlaçlar, ünlemlerle ilgili herhangi bir sınıflandırma bulunmamaktadır.

İlgeçler-bağlaçlar-ünlemler tablosu incelendiğinde, 1 ve 5 numaralı yazar ve yazar grubunun tabloda yer alan konuların hiçbirine Türkçe kitaplarında yer vermedikleri görülmektedir. 6 ile 19 numaralı yazar ve yazar grubu, sadece ilgeçler konusunu; 3 numaralı yazar da sadece bağlaçlar konusunu kitaplarında işlemişlerdir. Bu uygulama, öğrencilerin işlenmeyen konularda eksik olarak bilgilenmelerine neden olacaktır.

İlgeçler ve bağlaçlar konularını sık olarak işleyen Türkçe kitapları da bulunmaktadır. Örneğin; 4 numaralı yazar grubu kitabında ilgeçleri yedi metinde, 9 numaralı yazar da altı metinde öğrencilere kavratmaya çalışmışlardır. Yine, bağlaçlar konusunu 4 numaralı yazar grubu dört metinde, 9 numaralı yazar altı metinde, 15 numaralı yazar grubu da beş metinde anlatmışlardır. Bu durum, 1981 Programı'nın dilbilgisi konuları yeri geldikçe, fırsat doğdukça ve geriye dönülerek işlenmelidir önerisinden kaynaklanmaktadır.

Tabloya baktığımızda, yapılarına göre bağlaçlara 2, 8 ve 19 numaralı yazar ve yazar grubu, yapılarına göre ünlemlere de 2 ve 19 numaralı yazar ve yazar grubunun

kitaplarında değindikleri görülmektedir. Yapılarına göre bağlaçlar ve yapılarına göre nlemler konularına yer vermeyen yazar ve yazar gruplarının Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrenciler, bu bilgilerden yoksun kalacaklardır.

Bağlaçları ve nlemleri yapılarına göre incelemeyen yazar ve yazar grupları 1981 Programı'nda yer alan bu konuları Türkçe kitaplarına yansıtmamışlar, öğrencilere bilgi, beceri ve davranış kazandırma ilkelerine uymamışlardır. Bu yönüyle bu kitaplar, öğrencilerin eksik bilgilenmesine neden olmakta, öğrencilerin başka kaynaklara başvurmalarını gerektirmektedir.



KONULAR											
KITAPLAR	Eylemde Kişi	Eylemde Haber-Dilek Kipleri	Basit Zamanlı Eylemler	Birleşik Zamanlı Eylemler	Olumlu-Olumsuz Eylemler	Soru Eylemleri	Basit Eylemler	Türemiş Eylemler	Birleşik Eylemler	Yardımcı Eylemler	Yeterlilik Eylemi
	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası, Sayfa No
1	14(s.72), 15(s.76)	14(s.72)	17(s.84)	16(s.80)	17(s.84), 29(s.144)	17(s.84)	7(s.40), 17(s.84)	17(s.84)	17(s.84), 18(s.87)	1(s.87)	18(s.87)
2	15(s.103)	16(s.110)	17(s.84)	22(s.159)	17(s.125)	-	15(s.103), 18(s.131)	15(s.103), 18(s.131)	18(s.131)	18(s.131)	18(s.131)
3	-	16(s.110)	-	17(s.118), 18(s.123)	-	-	20(s.136)	20(s.136)	20(s.136), 21(s.141)	21(s.141)	21(s.141)
4	32(s.170)	32(s.176)	7(s.36), 32(s.170)	-	14(s.70), 19(s.105), 26(s.138), 42(s.209)	-	-	-	-	36(s.179)	-
5	-	15(s.65), 16(s.78), 18(s.86)	5(s.31), 13(s.67), 15(s.78), 21(s.117), 22(s.122), 47(s.218)	16(s.86), 17(s.96), 20(s.114), 21(s.115), 39(s.216), 40(s.218)	-	-	18(s.103), 20(s.114)	18(s.103), 20(s.114)	18(s.103), 20(s.114)	18(s.103)	18(s.103)
6	-	10(s.78), 13(s.293)	10(s.78), 12(s.93)	12(s.93)	5(s.37)	-	7(s.62)	-	14(s.102)	14(s.102), 15(s.108)	14(s.102)
7	30(s.127), 42(s.173), 50(s.205)	14(s.70), 19(s.105), 26(s.138), 42(s.209)	38(s.159), 40(s.162), 41(s.173), 44(s.180)	22(s.97), 38(s.159), 40(s.167), 42(s.173), 44(s.180)	50(s.205)	-	23(s.97)	23(s.97)	14(s.60), 20(s.85), 23(s.97)	14(s.60), 34(s.143)	27(s.112), 42(s.173), 46(s.188)
8	-	-	23(s.100)	24(s.103)	-	-	25(s.107)	25(s.107)	25(s.107)	26(s.110)	-
9	21(s.93), 27(s.124), 39(s.178)	21(s.93), 27(s.124), 39(s.178)	24(s.110)	24(s.110)	46(s.208)	-	40(s.183)	40(s.183)	27(s.124), 28(s.130), 32(s.150), 34(s.157), 40(s.183)	-	29(s.135)
10	16(s.101), 21(s.134), 25(s.160), 36(s.227)	14(s.86), 25(s.160), 37(s.231)	15(s.94), 16(s.101), 22(s.139), 25(s.160)	15(s.94), 16(s.101), 21(s.134), 22(s.139), 17(s.101)	-	-	17(s.110)	17(s.110)	17(s.110), 18(s.116)	18(s.116)	18(s.116)
11	15(s.91)	15(s.91), 17(s.101)	-	18(s.117), 19(s.123)	15(s.91), 30(s.181)	17(s.101)	12(s.73)	12(s.73), 13(s.81), 29(s.174), 30(s.181)	13(s.81), 14(s.87)	13(s.81), 14(s.87)	13(s.81)
12	-	-	8(s.55), 9(s.60), 11(s.74)	10(s.67), 12(s.85)	-	-	14(s.96)	14(s.96)	14(s.96)	10(s.67)	14(s.96)
13	32(s.228), 36(s.251)	22(s.158), 32(s.228), 36(s.251)	21(s.153), 22(s.158)	21(s.153), 22(s.158)	23(s.163)	-	-	26(s.182)	26(s.182)	27(s.189)	26(s.182)
14	10(s.75)	10(s.75)	13(s.95)	13(s.95)	13(s.95)	11(s.80)	11(s.80)	9(s.65), 16(s.111)	9(s.65), 16(s.111), 18(s.121)	9(s.65), 20(s.132)	9(s.65), 11(s.80)
15	-	-	28(s.198), 29(s.208)	28(s.198), 29(s.208)	28(s.198), 29(s.208)	-	-	26(s.181)	26(s.181)	27(s.190)	27(s.190)
16	4(s.33), 10(s.73), 11(s.83), 28(s.208), 29(s.214)	9(s.65), 10(s.73), 27(s.201), 28(s.208), 29(s.214)	2(s.19), 4(s.33), 11(s.83), 14(s.102), 15(s.110), 17(s.124), 22(s.157), 31(s.229), 33(s.240)	2(s.19), 4(s.33), 11(s.83), 14(s.102), 15(s.110), 17(s.124), 22(s.157), 31(s.229), 33(s.240)	14(s.102), 15(s.110), 17(s.124)	2(s.19)	-	-	20(s.144)	8(s.60), 16(s.116), 9(s.136)	16(s.116)
17	14(s.57), 16(s.71), 17(s.75), 26(s.117)	13(s.53), 14(s.57), 16(s.71), 17(s.75), 20(s.88), 26(s.117)	15(s.66)	15(s.66)	-	-	17(s.75)	17(s.75), 23(s.100)	17(s.75), 18(s.78), 19(s.84), 20(s.88)	18(s.78), 19(s.84), 34(s.150)	18(s.78)
18	8(s.57), 22(s.156)	8(s.57)	8(s.57), 22(s.156)	10(s.70)	-	-	19(s.134)	19(s.134), 23(s.64)	20(s.142), 21(s.148)	3(s.17), 20(s.142)	21(s.148)
19	-	18(s.112)	18(s.112)	19(s.117)	-	-	-	-	20(s.129), 25(s.157)	20(s.129)	21(s.136)
20	9(s.63)	9(s.63), 13(s.94), 19(s.134)	9(s.63), 11(s.77)	11(s.77), 12(s.86)	-	-	19(s.134)	19(s.134)	19(s.134), 20(s.140), 21(s.147)	20(s.140), 21(s.147)	22(s.152)

Tablo: 16 Eylemler - 1

KONULAR											
Süretilik Eylemi	Tedlik Eylemi	Yaklaşma Eylemi	Etkin Eylem	Edilgen Eylem	Geçmiş Eylem	Geçişiz Eylem	İsteç Eylem	Dönüşlü Eylem	Olduğan Eylem	Ettirgen Eylem	Eylem Kiplerinde Anlam Kaymaları
Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No	Kıtapta İşlenme Sırası, Sayfa No
1	18(s.87)	18(s.87)	19(s.92)	19(s.92)	20(s.97)	20(s.97)	19(s.92)	19(s.92)	20(s.97)	20(s.97)	-
2	18(s.131)	18(s.131)	20(s.147)	20(s.147)	19(s.141)	19(s.141)	20(s.147)	20(s.147)	19(s.141)	19(s.141)	23(s.167)
3	21(s.141)	21(s.141)	24(s.168)	24(s.168)	24(s.168)	24(s.168)	25(s.175)	25(s.175)	25(s.175)	25(s.175)	-
4	-	-	17(s.93)	17(s.93)	17(s.93)	17(s.93)	17(s.93)	17(s.93)	17(s.93)	17(s.93)	-
5	18(s.103)	18(s.103)	23(s.125)	23(s.125)	24(s.130)	24(s.130), 35(s.199)	23(s.125)	23(s.125)	24(s.130), 35(s.199)	24(s.130)	-
6	14(s.102)	14(s.102)	3(s.21)	-	2(s.13), 4(s.30)	2(s.13), 4(s.30)	3(s.21)	3(s.21)	2(s.13), 8(s.65)	-	-
7	26(s.109), 31(s.130)	26(s.109), 31(s.130)	20(s.85), 34(s.143), 47(s.192), 49(s.201), 51(s.208)	20(s.85), 34(s.143), 47(s.192), 49(s.201), 51(s.208)	32(s.136), 33(s.139), 51(s.208)	32(s.136), 34(s.139), 34(s.143), 51(s.208)	45(s.184), 51(s.208)	34(s.143), 49(s.201)	-	23(s.97), 27(s.112), 38(s.159), 40(s.167), 48(s.197)	-
8	27(s.113), 38(s.158)	27(s.113)	27(s.113), 37(s.154)	20(s.89), 37(s.154)	28(s.117), 29(s.121)	28(s.117)	30(s.12), 37(s.154)	30(s.124)	28(s.117)	28(s.117)	-
9	29(s.135)	29(s.135)	31(s.141), 32(s.150)	31(s.141), 32(s.150)	30(s.137), 35(s.160)	30(s.137), 32(s.150)	32(s.150)	32(s.150)	30(s.137)	30(s.137)	-
10	18(s.116)	18(s.116)	20(s.129), 21(s.134), 36(s.227)	20(s.129), 21(s.134)	19(s.123), 21(s.134), 36(s.227)	19(s.123), 21(s.134)	20(s.129), 21(s.134)	20(s.129)	19(s.123)	19(s.123)	-
11	13(s.81)	13(s.81)	21(s.136), 25(s.152)	21(s.136), 27(s.160)	24(s.147)	24(s.147)	21(s.136), 22(s.140)	21(s.136), 22(s.140)	24(s.147), 25(s.152), 27(s.160)	24(s.147)	37(s.231)
12	14(s.96)	14(s.96)	16(s.110)	16(s.110)	15(s.104)	15(s.104)	-	-	15(s.104)	15(s.104)	-
13	26(s.182)	26(s.182)	25(s.174)	25(s.174)	24(s.169)	24(s.169)	25(s.174)	25(s.174)	24(s.169)	24(s.169)	-
14	9(s.65)	9(s.65)	15(s.105), 18(s.121), 19(s.127)	15(s.105), 18(s.121)	17(s.116), 18(s.121), 19(s.127)	17(s.116)	15(s.105)	15(s.105)	17(s.116)	17(s.116)	-
15	27(s.190)	27(s.190)	30(s.213)	30(s.213)	31(s.220)	31(s.220)	30(s.213)	30(s.213)	31(s.220)	31(s.220)	-
16	16(s.116)	16(s.116)	5(s.38), 10(s.73), 18(s.129)	5(s.38), 10(s.73), 12(s.89)	6(s.45), 7(s.54), 10(s.73), 11(s.83)	6(s.45), 7(s.54), 10(s.73), 11(s.83)	5(s.38)	5(s.38)	6(s.45), 7(s.54)	7(s.548)	-
17	18(s.78)	18(s.78)	21(s.91)	21(s.91)	22(s.96)	22(s.96)	21(s.91)	21(s.91)	22(s.96)	22(s.96)	-
18	21(s.148)	21(s.148)	25(s.180), 26(s.187)	25(s.180), 26(s.187)	27(s.193)	27(s.193)	26(s.187)	26(s.187)	28(s.200)	28(s.200)	-
19	21(s.136), 23(s.148)	21(s.136), 22(s.142)	30(s.187), 24(s.152)	30(s.187)	32(s.199)	32(s.199)	31(s.193)	31(s.193)	33(s.204)	33(s.204)	-
20	22(s.152)	22(s.152)	15(s.105), 18(s.128)	15(s.105), 16(s.113)	15(s.105), 17(s.122)	15(s.105)	15(s.105)	15(s.105)	18(s.128)	17(s.122), 18(s.128)	-

Tablo : 17 Eylemler -2

Eylemler, yargı bildirdikleri için tümcenin en önemli ögesidir. Eylemsiz bir tümce kurulamaz. Eylemsiz kurulan tümceler varsa, tümceye eylem ya da ek-eylem eklenerek yargının tam olarak ortaya çıkması sağlanır. Özne, tümleç ve diğer tümce öğeleri eylemin, dolayısıyla yüklemın anlamını zenginleştirmeye, değişik yönlerden tümlemeye yardımcı olurlar (Hengirmen, 1997: 200).

Durum böyle olunca, eylemlerin diğer yedi sözcük türünden (ad, sıfat, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem) sonra kavratılması gereği bulunmaktadır. 1981 Programı da, sekizinci sınıf Türkçe konuları içinde sözcük türlerine altıncı ve yedinci maddede, eyleme sekizinci ve onuncu maddede yer vermiştir (MEB: 341).

Koç da (1996: 300-371), 'Yeni Dilbilgisi' adlı kitabında eylemler konusunu eylemde kişi, eylemde zaman (haber ve dilek kipleri), eylemde kip, birleşik zamanlar, etken eylem, edilgen eylem, dönüşlü eylem, işteş eylem, geçişli eylem, geçişsiz eylem, oldurgan eylem, ettirgen eylem, basit eylem, türemiş eylem, birleşik eylem, yardımcı eylemler, yeterlilik eylemi, tezlik eylemi, sürerlilik eylemi, yaklaşma eylemi, eylem zamanlarında anlam kayması biçiminde sıralayıp işlemiştir. Tabloda, eylemlerle ilgili belirlenen konularla Koç'un belirlediği eylem konuları arasında bir ilgi bulunmaktadır.

Eylemde kişi ve eylem çekimleri (haber ve dilek kipleri) arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Haber ve dilek kipleri ile basit zamanlı eylemlerin çekimleri yapılırken kişi sırasına göre söylenmesi gereklidir. Eylemde kişi konusu verilmeden eylem çekimi yapmak hatalı bir durumdur (Koç, 1996: 302).

Eylemde kişi konusu Koç'un 'Yeni Dilbilgisi' adlı kitabında birinci sırada yer verilerek işlenmiştir. 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabından 15 tanesi Koç'un belirlediği sıraya bağlı olarak kitaplarının birinci sırasında eylemde kişiye yer vermişlerdir. Fakat, 4 numaralı yazar grubu basit zamanlı eylemleri yedinci metinde; 7 numaralı yazar grubu

eylemde haber-dilek kiplerini 14. metinde; 10 numaralı yazar grubu eylemde haber ve dilek kiplerini 14. metinde, basit zamanlı eylemleri 15. metinde; 13 numaralı yazar eylemde haber-dilek kiplerini 22. metinde, basit zamanlı eylemleri 21. metinde; 17 numaralı yazar eylemde haber-dilek kiplerini 13. metinde işlemişlerdir. 4, 7, 10, 13 ve 17 numaralı yazar ve yazar grubu, eylemde öncelikli olarak anlatılması gereken eylemde kişi konusunu eylemde haber-dilek kipleri ile basit zamanlı eylemler konusundan sonra kitaplarında yer verdikleri için öğretimde bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora ilkelerine uymamışlardır.

Eylemler tablosuna baktığımızda, tablodaki konuların hepsine yer vermeyip bazılarını yer veren yazar ve yazar gruplarının da bulunduğunu görmekteyiz. Örneğin, 5 numaralı yazar grubu olumlu-olumsuz eylemlere, soru eylemlerine, eylem kiplerinde anlam kaymalarına; 6 numaralı yazar grubu eylemde kişi, soru eylemleri, türemiş eylemler, edilgen eylem, ettirgen eylem, eylem zamanlarında anlam kaymalarına; 7 numaralı yazar grubu soru eylemleri, sürerlilik eylemi, yaklaşma eylemi, oldurgan eylem, eylem zamanlarında anlam kaymalarına; 8 numaralı yazar ve yazar grubu eylemde kişi, eylemde haber-dilek kipleri, olumlu-olumsuz eylemler, soru eylemleri, yeterlilik eylemi, eylem kiplerinde anlam kaymalarına; 12 numaralı yazar ve yazar grubu eylemde kişi, eylemde haber-dilek kipleri, olumlu-olumsuz eylemler, soru eylemleri, işteş eylemler, dönüşlü eylemler, eylem kiplerinde anlam kaymaları konularına Türkçe kitaplarında yer vermemişlerdir. Yukarıda sözü edilen konuların kitaplara alınmayışı, sekizinci sınıf öğrencileri için bir eksikliklerdir.

Tablodan çıkan diğer ilginç bir sonuç da 3, 5, 6, 12, 15 ve 19 numaralı yazar ve yazar grubunun Türkçe kitaplarında eylemde kişi konusuna yer vermemeleridir. Eylemde

kişi konusunu öğrencilere kavratmadan haber ve dilek kipleri ile birleşik zamanlı eylemlerde çekim yapmak, eylemleri kişi sırasına göre söylemek olanaksızdır.

Tablo incelendiğinde, eylemle ilgili konuların bazı yazar ve yazar grupları tarafından sık olarak işlendiği de gözden kaçmamaktadır. Örneğin, eylemde kişi konusu 10 numaralı yazar ve yazar grubu tarafından dört metinde; 16 numaralı yazar ve yazar grubu tarafından beş metinde; 17 numaralı yazar ve yazar grubu tarafından altı metinde işlenmiştir. Keza, basit zamanlı eylemler konusu da 5 numaralı yazar grubunca altı metinde; 7 ve 10 numaralı yazar ve yazar grubunca dört metinde; 16 numaralı yazar grubunca dokuz metinde Türkçe kitaplarında ele alınmıştır. Birleşik zamanlı eylemler konusunu beş numaralı yazar grubu altı metinde, 7 ve 10 numaralı yazar grubu beş metinde, 16 numaralı yazar grubu ise dokuz metinde kitaplarında işlemişlerdir. Etken eylem konusu sadece 16 numaralı yazar grubu tarafından beş metinde kavratılmaya çalışılmıştır. Bu yazar ve yazar gruplarının belirtilen dilbilgisi konularını kitaplarında sık olarak işlemeleri öğrencilerde usanma ve derse karşı ilgisizliği gündeme getirecektir.

Eylemlerle ilgili konuların Türkçe kitapları tarafından değişik metinlerde işlenmesi, unutulmuş konuların hatırlanması, konuların pekiştirilmesi anlayışından ve 1981 Programı'nın dilbilgisi konuları yeri geldikçe ve fırsat doğdukça işlenmelidir ilkesinden kaynaklanmaktadır. Bu konuların sık olarak işlenmesini de, programın bu esnek görüşüne bağlamak mümkündür. İşlenen konudan örnek eylemlerin öğrencilere buldurulması da, yazar ve yazar gruplarının öğrencilere uygulama yaptırma düşüncesinden ileri gelmektedir.

KİTAPLAR	KONULAR			
	Ek - Eylem	Ek – Eylemin Olumsuzu	Ek – Eylemin Soru Biçimi	Ek – Eylemin Birleşik Zamanları
	Kitapta İşleme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	16(s.80), 22(s.113)	-	-	-
2	21(s.152)	-	-	-
3	10 (s.69), 22(s.152)	-	-	22(s.152)
4	11(s.56), 36(s.179), 37(s.185)	-	-	-
5	5(s.31), 7(s.40), 8(s.44)	9(s.50)	9(s.50)	7(s.40)
6	6(s.44)	-	-	-
7	5(s.25), 36(s.152)	-	-	5(s.25)
8	33(s.139)	-	-	-
9	10 (s.509), 11(s.56), 12(s.62), 38(s.172), 40(s.183)	40(s.183)	40(s.183)	-
10	22(s.139)	-	-	14(s.86)
11	16(s.97)	-	-	16(s.97)
12	18(s.123)	19(s.129)	19(s.129)	13 (s.92), 19(s.129)
13	27(s.189)	-	-	-
14	12(s.89)	12(s.89)	-	12 (s.89), 14(s.100)
15	22 (s.159), 23(s.164), 26(s.181) 5(s.25), 36(s.152)	23(s.164)	23(s.164)	-
16	2(s.19), 9(s.65)	-	-	-
17	15(s.66), 25(s.110)	-	-	25(s.110)
18	9(s.63), 31(s.224)	9(s.63)	-	9(s.63)
19	15(s.94)	16(s.100)	16(s.100)	15(s.94)
20	10(s.60)	-	-	10(s.70)

Tablo: 18 Ek-Eylem

Hengirmen'e göre, ek-eylem sözcük türü değildir. Ek-eylemin görevi, sözcük türlerine, tamlamalara, söz öbeklerine gelerek onları eylem görevine sokmak, tümcede yüklem olmalarını sağlamaktır. Ayrıca, basit zamanlı eylemlere gelerek onları birleşik zamanlı eylem yapmak da ek-eylemin görevidir. Ek-eylem, sözcük türleri ve eylem zamanlarıyla ilgili olduğundan ek-eylemin bu kavramlardan sonra verilmesi bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesine uygunluk bakımından gereklidir (1997, 240 -244).

1981 Programı (MEB, 1981: 341), ek-eylemi sözcük türlerinden ve basit zamanlı eylemlerden sonra gelecek biçimde sıraya koymuştur. Ek-eylem konusu, 1981 Programı'nda, sekizinci sınıflar için belirlenen dilbilgisi konuları içinde ad, sıfat, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem ve eylemden sonra dokuzuncu sırada yer almıştır. Hengirmen'in (1997: 24) 'Türkçe Dilbilgisi' adlı kitabında da ek-eylem konusu ad, sıfat, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem, eylem konularından sonra ele alınıp işlenmiştir.

Ek-eylem tablosu incelendiğinde, ek-eylemin olumsuzu konusuna 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 17 ve 20 numaralı yazar ve yazar gruplarının, ek-eylemin soru biçimi konusuna 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18 ve 20 numaralı yazar ve yazar gruplarının, ek-eylemin birleşik zamanları konusuna 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15 ve 16 numaralı yazar ve yazar gruplarının değinmedikleri görülmektedir. 5, 12 ve 19 numaralı yazar ve yazar gruplarının ise, tablodaki ek-eylem konularının tamamına kitaplarında yer vermedikleri gözden kaçmamaktadır. 9 ve 15 numaralı yazar ve yazar grubu ek-eylem konusuna beş metinde değinmişler, 4 ve 5 numaralı yazar grubu da ek-eylem konusuna üç metinde yer vermişlerdir.

Ek-eylem konularını sık olarak işleyen yazar ve yazar gruplarının kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrencilerde bu hususun yılmınlığa, derse karşı ilgisizliğe neden olacağı kaçınılmazdır. Tabloda yer alan konulara yer vermeyen Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak okuyan öğrencilerde de bilgi eksikliği söz konusu olacaktır.

KİTAPLAR	KONULAR		
	Ad - Eylemler	Sıfat - Eylemler	Bağ - Eylemler
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	23(s.116)	23(s.116)	23(s.116)
2	24(s.171)	24(s.171)	24(s.171)
3	27(s.186)	27(s.186)	27(s.186)
4	18(s.98), 25(s.133), 30(s.162), 32(s.170), 37(s.185)	18(s.98), 32(s.170), 38(s.189)	18(s.98), 27(s.142), 40(s.199)
5	5(s.31), 26(s.152)	5(s.31), 26(s.152)	5(s.31), 26(s.152)
6	15(s.44), 16(s.108), 18(s.113)	15(s.44), 16(s.108), 18(s.133)	15(s.44), 16(s.108), 18(s.133)
7	15(s.65), 16(s.69), 17(s.73), 21(s.88), 28(s.120), 29(s.123), 46(s.188), 48(s.197)	15(s.65), 16(s.69), 21(s.88), 21(s.88), 28(s.120), 29(s.123), 46(s.188), 48(s.197)	15(s.65), 16(s.69), 21(s.88), 21(s.88), 28(s.120), 29(s.123), 46(s.188), 48(s.197)
8	31(s.129), 32(s.135)	31(s.129), 32(s.135)	31(s.129), 32(s.135)
9	10(s.50), 11(s.56), 12(s.62), 38(s.172), 40(s.183)	40(s.183)	40(s.183)
10	22 (s.139)	-	-
11	16(s.97)	-	-
12	18(s.123)	19(s.129)	19(s.129)
13	27(s.189)	-	-
14	12(s.89)	12(s.89)	-
15	22(s.159), 23(s.164), 26(s.181)	23(s.164)	23(s.164)
16	2(s.19), 9(s.65)	-	-
17	15(s.66), 25(s.110)	-	-
18	9(s.63), 31(s.224)	19(s.63)	-

19	15(s.94)	16(s.100)	16(s.100)
20	16(s.97)	-	-

Tablo: 19 Eylemsiler

Eylemsiler, kişiye göre çekimleri olmayan eylemlerdir, Türkçenin sözdiziminde büyük önem taşırlar. Tamamlanmamış yargıya yüklem olduklarından yan tümcecik kurarlar. Bu tür sözcükler kişi eki almazlar. Bu özelliklerinden dolayı tümce bilgisinden önce ele alınmaları, öğrencilere kavratılmaları gereği bulunmaktadır (Banguoğlu, 1995: 410-420).

Koç'un (1996, 165-387) 'Yeni Dilbilgisi' adlı kitabında eylemsiler konusunun diğer sözcük türlerine göre yeri daha sonradır. Sözü edilen kitapta önce ad, sıfat, adil, belirteç, ilgeç bağlaç, ünlem, eylem, ek-eylem, eylemsi işlenmiştir. Daha sonra tümce bilgisi işlenmeye başlanmıştır, eylemsiler tümce bilgisinden önce kavratılmaya çalışılmıştır. Eylemsiler konusunun tümce bilgisinde önce kavratılması gerektiğini 1981 Programı'nın sekizinci sınıflar için belirlediği dilbilgisi konularının sıralanışında da görmekteyiz. Eylemsiler konusu 1981 Programı'nın 341. sayfasında bütün sözcük türlerinden sonra; fakat tümce türlerinden önce yer almaktadır.

Koç'un eylemsiler konusunu işleme sırası ile 1981 Programı'nın sıralamasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Bu saptamaya uygun olarak 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabının da eylemsiler konusunu Koç'un kitabındaki sıralamaya ve 1981 Programı'nın sıralamasına uygun düşecek biçimde kitaplarına alıp işlemeleri gereği bulunmaktadır. Fakat, eylemsiler tablosuna baktığımızda, tümce bilgisi için çok önemli olan bu dilbilgisi konularından tamamının 20 adet Türkçe kitabı yazar ve yazar grubu tarafından kitaplara alınmadığı görülmektedir. Örneğin 10, 11, 13, 16, 17 ve 20 numaralı yazar ve yazar grubu, sadece ad-eylem konusuna değinmişlerdir. Bu husus, bu yazar ve yazar gruplarının Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrencilerin eksik bilgi edinmelerine neden olacaktır.

Eylemsi konularının, tez konusu olarak incelenen 20 adet Türkçe kitabı yazar ve yazar grubunun kitaplarında işlenme sıklığında da farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, ad-eylem konusunu 4 ve 9 numaralı yazar grubu beş metinde, 7 numaralı yazar grubu ise sekiz

metinde işlemiştir. Ayrıca, 7 numaralı yazar grubu sıfat eylemlerle bağ eylemleri sekiz metinde öğrencilere kavratmaya çalışmıştır. Bir konunun bu sıklıkta işlenmesi, öğrencilerde konulara karşı bıkkınlık yaratacaktır. Yazar ve yazar gruplarının aynı konuyu değişik metinlerde tekrarlamaları, 1981 Programı'nın dilbilgisi konuları için öğrenilenlerin geriye döndürülerek, tekrar edilerek daha iyi anlaşılmasının sağlanması önerisinden kaynaklanmaktadır. Bağ-eylem ve sıfat-eylem konularına yer vermeyen yazar ve yazar gruplarının kitaplarını takip eden öğrenciler, birleşik tümce konusunu da kavrayamayacaklardır. Çünkü, eylemsiler birleşik tümcede yan önerme kurmakta ve yan önermelerin yüklemi olmaktadır.

KİTAPLAR	KONULAR					
	Yüklem	Özne	Özne –Yüklem uygunluğu	Belirteç Tümleci	Dolaylı Tümleç	Nesneler (Belirtili, Belirtisiz Nesneler)
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	1(s.9)	3(s.18), 19(s.92)	3(s.18)	6(s.31), 26(s.129)	5(s.26)	4(s.22)
2	-	-	-	-	-	-
3	8(s.56), 30(s.207), 34(s.230), 35(s.235)	8(s.56), 30(s.207), 34(s.230)	12(s.83)	9(s.62), 11(s.76), 30(s.207), 34(s.230)	9(s.62), 11(s.76), 30(s.207), 34(s.230)	9(s.62), 11(s.76)
4	1(s.1), 6(s.31), 7(s.36), 11(s.56), 31(s.166), 36(s.179)	2(s.7), 6(s.31), 7(s.36), 11(s.56), 29(s.157)	3(s.12)	5(s.22), 7(s.36), 11(s.567)	5(s.22), 6(s.31), 7(s.36)	4(s.18), 5(s.22), 6(s.31), 8(s.42)
5	5(s.31), 6(s.36), 12(s.63)	6(s.36), 12(s.63)	-	14(s.71)	12(s.63)	11(s.96), 12(s.110), 21(s.170)
6	4(s.30), 5(s.37), 7(s.62), 10(s.78), 17(s.118), 18(s.128)	4(s.30), 10(s.78), 17(s.118)	-	10(s.78), 18(s.128)	10(s.78)	10(s.78), 13(s.99), 16(s.113), 17(s.118)
7	2(s.12), 4(s.21), 6(s.29), 7(s.34), 27(s.112), 33(s.139), 46(s.188), 49(s.201)	6(s.29), 7(s.34), 20(s.85), 27(s.112), 32(s.136), 33(s.139), 49(s.201)	-	6(s.29), 27(s.132), 41(s.170), 50(s.205)	6(s.29)	6(s.29), 32(s.136), 33(s.139)
8	1(s.8)	5(s.25)	6(s.29)	5(s.25)	5(s.25)	5(s.25), 31(s.129)
9	6(s.31), 8(s.39), 9(s.45), 14(s.68), 18(s.82)	6(s.31), 7(s.36), 9(s.45), 14(s.68), 31(s.141), 42(s.192)	-	8(s.39), 14(s.68), 18(s.82), 44(s.197)	9(s.45), 14(s.68)	14(s.68)

10	2(s.7), 5(s.28), 6(s.33), 11(s.68), 12(s.75), 14(s.86), 20(s.134), 28(s.180), 30(s.191)	2(s.7), 3(s.15), 4(s.23), 5(s.28), 6(s.36), 11(s.68), 19(s.123), 29(s.186), 30(s.191)	3(s.15), 7(s.40), 12(s.75)	2(s.7), 6(s.334), 11(s.68), 12(s.75), 27(s.173), 29(s.186), 30(s.191), 33(s.211)	2(s.7), 5(s.28), 6(s.33), 11(s.68), 12(s.75), 29(s.186), 30(s.191)	2(s.7), 4(s.23), 11(s.33), 19(s.123), 29(s.186), 30(s.191), 36(s.227)
11	10(s.61), 11(s.67)	10(s.61)		-	10(s.61)	10(s.61)
12	2(s.18), 32(s.214), 33(s.221), 34(s.228)	30(s.202), 32(s.214), 33(s.221), 34(s.228)	-	-	33(s.221), 34(s.228)	15(s.104), 31(s.202), 32(s.214), 33(s.221)
13	9(s.74)	9(s.74), 12(s.93)	-	10(s.80), 11(s.87), 12(s.93)	10(s.80), 11(s.87)	10(s.80), 11(s.87), 12(s.93)
14	19(s.127), 20(s.132)	19(s.127), 20(s.132)	-	22(s.143), 23(s.150)	21(s.138), 23(s.150)	21(s.138)
15	7(s.52), 8(s.60), 22(s.159)	7(s.52), 8(s.60)	-	9(s.66)	9(s.66)	9(s.66)
16	1(s.11), 6(s.45), 9(s.65), 15(s.110)	1(s.11), 5(s.38), 6(s.45), 15(s.110)	-	1 (s.11), 6(s.45), 9(s.65)	1(s.11), 5(s.38), 6(s.45), 15(s.110)	1(s.11), 6(s.45), 9(s.65), 15(s.110)
17	6(s.25), 8(s.32)	6(s.25), 7(s.29), 8(s.32)	-	8(s.32), 31(s.137)	8(s.32)	8(s.32)
18	1(s.1), 2(s.9), 5(s.31), 11(s.78), 23(s.164)	1(s.1), 2(s.9), 5(s.31), 11(s.78), 23(s.164)	-	2(s.9), 5(s.31), 22(s.156), 23(s.164)	2(s.9), 5(s.31), 11(s.78), 16(s.114), 22(s.156)	2(s.9), 11(s.78)
19	26(s.163)	26(s.163)	-	28(s.175)	28(s.175)	27(s.168)
20	14(s.100), 15(s.105), 16(s.113), 17(s.122), 27(s.187), 29(s.198)	14(s.100), 15(s.105), 16(s.113)	-	14 (s.100), 16(s.113), 17(s.122)	14 (s.100), 16(s.113), 17(s.122)	14 (s.100), 16(s.113), 17(s.122)

Tablo: 20 Tümcenin Öğeleri

Koç'a göre, sağlam tümce kurmanın, anlatımı kusursuz kılmanın temel koşullarından biri de tümcenin öğelerinin iyi öğretilmesine bağlıdır. Hatta başka dilleri öğrenmenin koşulu da, tümcenin öğelerinin iyi bilinmesidir. Bir dili öğrenmenin temel koşulu yüklem, özne, nesne, tümleş görevini yüklenen sözcükleri, sözcük öbeklerini tümcedeki yerlerine koymaktır. Bir tümce nasıl kurulursa kurulsun içinde mutlaka temel öğelerden yüklem, söz öbekleri, dolayısıyla yüklemi değişik yönlerden tamamlayan öğeler bulunmaktadır. Tümcenin öğelerinin kavratılmasına önce yüklemden başlanır, sonra özne ve diğer öğelerle devam edilir (1996: 419).

Koç (1996: 57-67), tümcenin öğelerini yüklem, özne, özne-yüklem uygunluğu, belirteç tümleci, dolaylı tümleş, belirtili ve belirtisiz nesnelere biçiminde ele alıp incelemiştir.

Tablodaki konular, Koç'un sırasına uygun olarak belirlenmiştir. Tümcenin öğeleri konusu, 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabının büyük bir çoğunluğu tarafından Koç'un belirlediği görüşler doğrultusunda öğrencilere kavratılmaya çalışıldığı görülmektedir. 20 adet Türkçe kitabı, tümcenin öğelerini işlemeye yüklem ve öznenen başlamışlar, sonra diğer öğeleri sırasıyla ele almışlardır. Ancak, 12 numaralı yazar grubu 30. metinde özneyi, 15. metinde de belirtili ve belirtisiz nesnelere işlemiştir. Nesne, öznenin yaptığı işten etkilenen varlık olduğundan, nesnelere önce kavratılması gerekmektedir. Bu husus, eğitimde bilinenden bilinmeyene ilkesine uygunluk göstermemektedir. Tabloyu incelediğimizde şu olumsuzluk da dikkati çekmektedir: Özne-yüklem uygunluğu konusuna sadece 1, 3, 4, 8, 10 numaralı yazar ve yazar gruplarının kitaplarında yer verdikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin eksik bilgi edinmelerine yol açacaktır.

Tümcenin öğeleri tablosuna bakıldığında dikkati çeken bir başka husus da, tümcenin öğeleri konusunun metinlerde işleme sıklığıdır. Yüklem 4, 6 ve 20 numaralı yazar ve yazar grubu tarafından altı metinde; 10 numaralı yazar ve yazar grubu tarafından dokuz metinde; 9 ve 18 numaralı yazar ve yazar grubu tarafından beş metinde öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. Özne konusu da 4 ve 18 numaralı yazar ve yazar grubu tarafından beş metinde, 9 numaralı yazar tarafından altı metinde, 7 numaralı yazar grubu tarafından yedi metinde, 10 numaralı yazar grubu tarafından da dokuz metinde ele alınmıştır. Belirteç tümlecini 10 numaralı yazar grubu sekiz metinde, dolaylı tümleci 18 numaralı yazar beş metinde; 10 numaralı yazar grubu yedi metinde, belirtili ve belirtisiz nesnelere 10 numaralı yazar grubu yedi metinde işlemişlerdir.

Tümcenin öğeleri konularının bu sıklıkta işlenmesi, öğrencilerde derse karşı ilgisizliği gündeme getirecektir. Türkçe kitabı yazar ve yazar gruplarının tümcenin öğeleri konusunu birçok metinde işlemelerinin sebebi, yine 1981 Programı'nın dilbilgisi konularının yeri geldikçe ve fırsat doğdukça işlenmesi gerektiği anlayışından kaynaklanmaktadır. Türkçe

kitabı yazar ve yazar gruplarının tümcenin ögeleri konularını Türkçe kitaplarında sık olarak işlemelerinin bir başka sebebi de, bu konuları öğrencilerin pekiştirmelerini sağlamaları, uygulama yapmaları için öğrencileri ödevlendirip örnek tümce buldurmalarıdır. 15 yazar ve yazar grubunun özne-yüklem uyumuna Türkçe kitaplarında yer vermemesini bir eksiklik olarak değerlendirmek gerekmektedir.



KİTAPLAR	KONULAR										Tümce Çözümlenmeleri	
	Tümce	Öğelerinin Sıralanışına Göre Tümceler (Kurallı - Devrik)	Anlamlarına Göre Tümceler	Yükdemlerine Göre Tümceler (Ad Tümcəsi, Eylem Tümcəsi)	Yapılarına Göre Tümceler	Temel ve Yan Tümcecikler	Eksittili Tümceler	Tümce Çözümlenmeleri				
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	
1	1(s.9)	-	30(s.148)	10(s.52)	24(s.120), 27(s.133), 28(s.140)	24(s.120), 27(s.133)	24(s.120), 27(s.133)	24(s.120), 27(s.133)	24(s.120), 27(s.133)	24(s.120), 27(s.133)	31(s.155)	34(s.166), 35(s.170)
2	-	29(s.207)	32(s.226)	29(s.207)	30(s.211), 31(s.218)	30(s.211), 31(s.218)	30(s.211), 31(s.218)	30(s.211), 31(s.218)	30(s.211), 31(s.218)	30(s.211), 31(s.218)	-	-
3	-	32(s.226)	33(s.225), 34(s.230)	23(s.159), 32(s.219), 34(s.230)	28(s.192), 29(s.198), 30(s.207)	28(s.192), 29(s.198), 30(s.207)	28(s.192), 29(s.198), 30(s.207)	28(s.192), 29(s.198), 30(s.207)	28(s.192), 29(s.198), 30(s.207)	28(s.192), 29(s.198), 30(s.207)	-	-
4	-	29(s.207)	14(s.70), 15(s.84), 20(s.109), 21(s.114), 22(s.121), 24(s.129), 25(s.133), 26(s.138), 27(s.142), 28(s.152), 30(s.162), 31(s.166), 32(s.170), 36(s.179), 37(s.185), 38(s.189), 39(s.194), 40(s.199), 41(s.203), 42(s.209)	9(s.46), 10(s.51), 20(s.109), 21(s.114), 22(s.121), 23(s.125), 24(s.129), 25(s.133), 26(s.138), 27(s.142), 28(s.152), 30(s.162), 31(s.166), 32(s.170), 36(s.179), 37(s.185), 38(s.189), 39(s.194), 40(s.199), 41(s.203), 42(s.209)	13(s.65), 14(s.70), 20(s.109), 21(s.114), 22(s.121), 24(s.129), 25(s.133), 26(s.138), 27(s.142), 28(s.152), 31(s.166), 32(s.170), 36(s.179), 37(s.185), 38(s.189), 39(s.194), 40(s.199), 41(s.203), 42(s.209)	13(s.65), 14(s.70), 20(s.109), 21(s.114), 22(s.121), 24(s.129), 25(s.133), 26(s.138), 27(s.142), 28(s.152), 31(s.166), 32(s.170), 36(s.179), 37(s.185), 38(s.189), 39(s.194), 40(s.199), 41(s.203), 42(s.209)	13(s.65), 14(s.70), 20(s.109), 21(s.114), 22(s.121), 24(s.129), 25(s.133), 26(s.138), 27(s.142), 28(s.152), 31(s.166), 32(s.170), 36(s.179), 37(s.185), 38(s.189), 39(s.194), 40(s.199), 41(s.203), 42(s.209)	13(s.65), 14(s.70), 20(s.109), 21(s.114), 22(s.121), 24(s.129), 25(s.133), 26(s.138), 27(s.142), 28(s.152), 31(s.166), 32(s.170), 36(s.179), 37(s.185), 38(s.189), 39(s.194), 40(s.199), 41(s.203), 42(s.209)	13(s.65), 14(s.70), 20(s.109), 21(s.114), 22(s.121), 24(s.129), 25(s.133), 26(s.138), 27(s.142), 28(s.152), 31(s.166), 32(s.170), 36(s.179), 37(s.185), 38(s.189), 39(s.194), 40(s.199), 41(s.203), 42(s.209)	13(s.65), 14(s.70), 20(s.109), 21(s.114), 22(s.121), 24(s.129), 25(s.133), 26(s.138), 27(s.142), 28(s.152), 31(s.166), 32(s.170), 36(s.179), 37(s.185), 38(s.189), 39(s.194), 40(s.199), 41(s.203), 42(s.209)	-	-
5	5(s.31)	17(s.96), 19(s.110), 28(s.170), 30(s.176), 32(s.188)	10(s.54), 21(s.117), 32(s.188)	27(s.157), 28(s.170), 32(s.188), 35(s.199)	36(s.202), 37(s.208), 39(s.216)	36(s.202), 37(s.208), 39(s.216)	36(s.202), 37(s.208), 39(s.216)	36(s.202), 37(s.208), 39(s.216)	36(s.202), 37(s.208), 39(s.216)	36(s.202), 37(s.208), 39(s.216)	-	-
6	1(s.9), 3(s.21), 5(s.37), 6(s.44)	10(s.78), 13(s.79), 16(s.113), 17(s.118)	-	6(s.44), 7(s.62), 11(s.78)	16(s.113)	16(s.113)	16(s.113)	16(s.113)	16(s.113)	16(s.113)	-	-
7	1(s.9)	38(s.159), 43(s.177), 44(s.180), 47(s.192), 50(s.205)	8(s.38), 18(s.77), 28(s.120), 38(s.159), 43(s.177), 49(s.201),	4(s.21), 5(s.25), 11(s.50), 22(s.93), 24(s.101), 26(s.109), 28(s.120), 30(s.127), 33(s.139), 42(s.173), 49(s.201)	3(s.16), 4(s.21), 8(s.38), 28(s.120), 31(s.130), 33(s.139), 34(s.143), 40(s.167), 42(s.173), 46(s.188), 49(s.201)	3(s.16), 4(s.21), 8(s.38), 28(s.120), 31(s.130), 33(s.139), 34(s.143), 40(s.167), 42(s.173), 46(s.188), 49(s.201)	3(s.16), 4(s.21), 8(s.38), 28(s.120), 31(s.130), 33(s.139), 34(s.143), 40(s.167), 42(s.173), 46(s.188), 49(s.201)	3(s.16), 4(s.21), 8(s.38), 28(s.120), 31(s.130), 33(s.139), 34(s.143), 40(s.167), 42(s.173), 46(s.188), 49(s.201)	3(s.16), 4(s.21), 8(s.38), 28(s.120), 31(s.130), 33(s.139), 34(s.143), 40(s.167), 42(s.173), 46(s.188), 49(s.201)	3(s.16), 4(s.21), 8(s.38), 28(s.120), 31(s.130), 33(s.139), 34(s.143), 40(s.167), 42(s.173), 46(s.188), 49(s.201)	-	-
8	-	5(s.25)	9(s.40)	8(s.36)	10(s.47), 12(s.54), 13(s.58)	10(s.47), 12(s.54), 13(s.58)	10(s.47), 12(s.54), 13(s.58)	10(s.47), 12(s.54), 13(s.58)	10(s.47), 12(s.54), 13(s.58)	10(s.47), 12(s.54), 13(s.58)	-	-
9	1(s.9)	12(s.62), 16(s.75), 24(s.119), 27(s.124), 33(s.154), 36(s.165), 40(s.183), 42(s.192), 43(s.194), 44(s.197), 46(s.208), 48(s.214)	20(s.90), 27(s.124), 36(s.165), 39(s.178), 43(s.194), 45(s.200), 48(s.214)	10(s.50), 20(s.90), 24(s.110), 27(s.124), 28(s.130), 33(s.154), 35(s.160), 36(s.165), 38(s.172), 39(s.178), 41(s.189), 42(s.192), 44(s.197), 46(s.208), 48(s.214)	37(s.108), 38(s.172), 39(s.178), 40(s.183), 41(s.189), 42(s.192), 45(s.200), 46(s.208), 47(s.211), 48(s.214)	37(s.108), 38(s.172), 39(s.178), 40(s.183), 41(s.189), 42(s.192), 45(s.200), 46(s.208), 47(s.211), 48(s.214)	37(s.108), 38(s.172), 39(s.178), 40(s.183), 41(s.189), 42(s.192), 45(s.200), 46(s.208), 47(s.211), 48(s.214)	37(s.108), 38(s.172), 39(s.178), 40(s.183), 41(s.189), 42(s.192), 45(s.200), 46(s.208), 47(s.211), 48(s.214)	37(s.108), 38(s.172), 39(s.178), 40(s.183), 41(s.189), 42(s.192), 45(s.200), 46(s.208), 47(s.211), 48(s.214)	37(s.108), 38(s.172), 39(s.178), 40(s.183), 41(s.189), 42(s.192), 45(s.200), 46(s.208), 47(s.211), 48(s.214)	-	-
10	2(s.7)	2(s.7), 6(s.36), 10(s.64), 11(s.68), 12(s.75), 13(s.81), 30(s.200), 36(s.227)	31(s.200), 32(s.205), 36(s.227)	2(s.7), 36(s.227), 37(s.231)	28(s.180), 30(s.191), 36(s.227)	28(s.180), 30(s.191), 36(s.227)	28(s.180), 30(s.191), 36(s.227)	28(s.180), 30(s.191), 36(s.227)	28(s.180), 30(s.191), 36(s.227)	28(s.180), 30(s.191), 36(s.227)	33(s.211)	-
11	-	39(s.243)	35(s.214), 36(s.224), 39(s.243)	38(s.239), 39(s.243)	31(s.193), 33(s.202), 39(s.243)	31(s.193), 33(s.202), 39(s.243)	31(s.193), 33(s.202), 39(s.243)	31(s.193), 33(s.202), 39(s.243)	31(s.193), 33(s.202), 39(s.243)	31(s.193), 33(s.202), 39(s.243)	37(s.120)	-
12	20(s.102)	4(s.30), 35(s.234)	1(s.10), 5(s.36), 7(s.49)	2(s.18), 3(s.23), 4(s.30), 5(s.36), 18(s.123)	3(s.23), 6(s.42)	3(s.23), 6(s.42)	3(s.23), 6(s.42)	3(s.23), 6(s.42)	3(s.23), 6(s.42)	3(s.23), 6(s.42)	-	-
13	5(s.44)	33(s.232), 34(s.240), 35(s.244), 36(s.251)	31(s.221), 32(s.228), 33(s.232), 35(s.244)	33(s.223), 34(s.240), 35(s.244)	14(s.106), 31(s.221), 32(s.228), 33(s.232), 34(s.240), 35(s.244)	14(s.106), 31(s.221), 32(s.228), 33(s.232), 34(s.240), 35(s.244)	14(s.106), 31(s.221), 32(s.228), 33(s.232), 34(s.240), 35(s.244)	14(s.106), 31(s.221), 32(s.228), 33(s.232), 34(s.240), 35(s.244)	14(s.106), 31(s.221), 32(s.228), 33(s.232), 34(s.240), 35(s.244)	14(s.106), 31(s.221), 32(s.228), 33(s.232), 34(s.240), 35(s.244)	-	-
14	-	22(s.143), 30(s.192), 32(s.203), 33(s.207)	29(s.187), 32(s.203), 33(s.207)	31(s.199), 32(s.203), 33(s.207)	27(s.176), 28(s.181), 32(s.203), 33(s.207)	27(s.176), 28(s.181), 32(s.203), 33(s.207)	27(s.176), 28(s.181), 32(s.203), 33(s.207)	27(s.176), 28(s.181), 32(s.203), 33(s.207)	27(s.176), 28(s.181), 32(s.203), 33(s.207)	27(s.176), 28(s.181), 32(s.203), 33(s.207)	-	33(s.207)
15	1(s.11), 7(s.52)	8(s.60), 9(s.66), 29(s.208), 36(s.245), 41(s.269)	25(s.174), 32(s.227), 36(s.245), 41(s.269)	24(s.170), 29(s.208), 32(s.227), 36(s.245), 41(s.269)	36(s.245), 37(s.249), 41(s.269)	36(s.245), 37(s.249), 41(s.269)	36(s.245), 37(s.249), 41(s.269)	36(s.245), 37(s.249), 41(s.269)	36(s.245), 37(s.249), 41(s.269)	36(s.245), 37(s.249), 41(s.269)	-	-
16	-	13(s.97), 26(s.193), 32(s.234)	2(s.19), 3(s.26), 9(s.65), 13(s.97), 26(s.193), 33(s.240)	2(s.19), 3(s.26), 4(s.33), 9(s.65), 11(s.83), 13(s.97), 21(s.152), 26(s.193), 32(s.234)	22(s.157), 23(s.165), 25(s.183), 26(s.193), 27(s.201), 32(s.234)	22(s.157), 23(s.165), 25(s.183), 26(s.193), 27(s.201), 32(s.234)	22(s.157), 23(s.165), 25(s.183), 26(s.193), 27(s.201), 32(s.234)	22(s.157), 23(s.165), 25(s.183), 26(s.193), 27(s.201), 32(s.234)	22(s.157), 23(s.165), 25(s.183), 26(s.193), 27(s.201), 32(s.234)	22(s.157), 23(s.165), 25(s.183), 26(s.193), 27(s.201), 32(s.234)	-	24(s.175), 25(s.183), 26(s.193), 27(s.201), 30(s.222), 32(s.234), 33(s.240), 34(s.247), 35(s.253)
17	-	7(s.29), 8(s.32), 25(s.110), 27(s.120), 32(s.143), 36(s.157)	14(s.57), 26(s.117)	25(s.110), 36(s.157)	29(s.129), 30(s.134), 31(s.137)	29(s.129), 30(s.134), 31(s.137)	29(s.129), 30(s.134), 31(s.137)	29(s.129), 30(s.134), 31(s.137)	29(s.129), 30(s.134), 31(s.137)	29(s.129), 30(s.134), 31(s.137)	-	7(s.29), 8(s.32), 11(s.46), 25(s.110), 27(s.120), 29(s.129), 31(s.137), 34(s.150), 35(s.154), 37(s.159), 38(s.164)
18	-	14(s.101)	7(s.49)	5(s.31), 13(s.95)	31(s.224), 32(s.230)	31(s.224), 32(s.230)	31(s.224), 32(s.230)	31(s.224), 32(s.230)	31(s.224), 32(s.230)	31(s.224), 32(s.230)	-	1(s.1), 10(s.70), 12(s.88), 17(s.121), 18(s.127), 20(s.142), 22(s.156), 24(s.171), 25(s.180), 28(s.200), 30(s.215), 31(s.224), 32(s.230), 33(s.238), 34(s.245), 35(s.250)
19	-	29(s.182), 42(s.262)	40(s.248)	41(s.256)	37(s.229), 39(s.240), 29(s.198), 31(s.209), 35(s.232), 36(s.238)	37(s.229), 39(s.240), 29(s.198), 31(s.209), 35(s.232), 36(s.238)	37(s.229), 39(s.240), 29(s.198), 31(s.209), 35(s.232), 36(s.238)	37(s.229), 39(s.240), 29(s.198), 31(s.209), 35(s.232), 36(s.238)	37(s.229), 39(s.240), 29(s.198), 31(s.209), 35(s.232), 36(s.238)	37(s.229), 39(s.240), 29(s.198), 31(s.209), 35(s.232), 36(s.238)	-	29(s.182)
20	14(s.100), 26(s.177)	27(s.187)	26(s.177)	26(s.177), 28(s.193)	26(s.177), 28(s.193)	26(s.177), 28(s.193)	26(s.177), 28(s.193)	26(s.177), 28(s.193)	26(s.177), 28(s.193)	26(s.177), 28(s.193)	-	16(s.113), 33(s.221), 34(s.227), 35(s.232), 37(s.243)

Tümce, bir düşünceyi, duyguyu, dileği, olayı tam bir yargı biçiminde bildiren sözcük dizisidir. Tümcelerin hepsi aynı cinsten değildir, aynı özellikleri taşımaz. Farklı özellikler taşıyan tümcelerin öğrencilere gösterilmesi ve onların tümce türlerinden haberdar edilmesi gerekmektedir (Banguoğlu, 1995: 495).

Hengirmen, 'Türkçe Dilbilgisi' adlı kitabında tümce bilgisini tümce, öğelerin sıralanışına göre tümceler (devrik tümce-kurallı tümce), anlamlarına göre tümceler, yüklemelerine göre tümceler, yapılarına göre tümceler, temel ve yan tümcecikler, eksiltili tümceler, tümce çözümlemeleri adları altında incelemiştir (1997, 346-364). Tabloda yer alan sıralama ile Hengirmen'in belirlediği sıralama arasında bir uygunluk bulunmaktadır.

1981 Programı, tümevarım yöntemini dikkate alarak tümce bilgisini tüm sözcük türlerinden sonra sıralamıştır. Programda sözcük türlerine sekizinci sınıflar için belirlenen dilbilgisi konuları içinde altıncı maddede, tümce bilgisine 11. maddede yer verilmiştir (MEB, 1981: 341).

Hengirmen de, 'Türkçe Dilbilgisi' adlı kitabında tümevarım yöntemini kullanarak 116. sayfada adlar konusundan itibaren sözcük türlerini anlatmaya başlamış, 346. sayfadan itibaren de tümce bilgisi konusuna değinmiştir. 1981 Programı ile Hengirmen'in 'Türkçe Dilbilgisi' kitabı arasında tümce bilgisinin tümevarım yöntemiyle işlenmesi bakımından benzerlik bulunmaktadır. Ancak, 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabında aynı yöntemin kullanıldığını söylemek mümkün değildir. Örneğin, 8 numaralı yazar grubu adlar konusunu 17. ve 18. metinde, sıfatlar konusunu da 19. metinde işlemişken öğelerin sıralanışına göre tümceleri beşinci metinde, anlamlarına göre tümceleri dokuzuncu metinde, yüklemelerine göre tümceleri sekizinci metinde, yapılarına göre tümceleri onuncu metinde, temel ve yan tümceleri de ikinci metinde işlemişlerdir.

19 adet yazar ve yazar grubu, tümce bilgisi konularına değişik metinlerde değinmişlerdir. Örneğin 18 numaralı yazar ve yazar grubu öğelerin sıralanışına göre tümceleri 14. metinde, anlamlarına göre tümceleri yedinci metinde, yüklemelerine göre tümceleri beşinci metinde, yapılarına göre tümceleri 31. metinde, temel ve yan tümcecikleri 22. metinde, tümce çözümlemelerini de birinci metinde tablodaki sıraya bağlı kalmadan işlemişlerdir. Bu husus, 1981 Programı'nın dilbilgisi konularının yeri geldikçe ve fırsat doğdukça işlenmesi gerektiği anlayışından kaynaklanmaktadır.

Tümce bilgisi tablosu incelendiğinde, eksiltili tümce konusuna 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabından sadece 1, 10 ve 11 numara ile gösterilenlerin yer verdikleri görülmektedir. Geri kalan 17 adet Türkçe kitabını takip eden öğrenciler, bu bilgiden yoksun kalacaklardır. Yine, tümce çözümlemeleri konusunu sadece 1, 14, 16, 17, 18, 19 ve 20 numaralı yazar ve yazar gruplarının işledikleri görülmektedir. Diğer yazar ve yazar gruplarının Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrenciler, yine bu konular hakkında bilgi sahibi olamayacaklardır.

Tümce bilgisi tablosuna bakıldığında, konuların işleme sıklığı bakımından ilginç bir durumla karşılaşmaktadır. Örneğin, 4 numaralı yazar grubu anlamlarına göre tümceleri 20 metinde, yüklemelerine göre tümceleri 20 metinde, yapılarına göre tümceleri 19 metinde gündeme getirmişlerdir. 7 numaralı yazar grubunun da öğelerin dizilişine göre tümceleri beş metinde, anlamlarına göre tümceleri altı metinde, yüklemelerine göre tümceler ile yapılarına göre tümceleri 11'er metinde, temel ve yan tümceler konusunu altı metinde kavratmaya çalıştıkları görülmektedir. 9 numaralı yazar grubu öğelerin sıralanışına göre tümceleri 12 metinde, anlamlarına göre tümceleri yedi metinde, yüklemelerine göre tümceleri 15 metinde, yapılarına göre tümceleri 10 metinde öğrencilere kavratmışlardır. Konuların sık olarak işlenmesiyle ilgili bir başka olumsuz durum da,

tümce çözümlenmeleri konusunda görülmektedir. Bu konuya 16 numaralı yazar grubu dokuz metinde, 17 numaralı yazar grubu 11 metinde, 18 numaralı yazar grubu 16 metinde, 20 numaralı yazar grubu da beş metinde kitaplarında yer vermişlerdir.

Bir konuyu bu kadar sıklıkta işlemek, öğrencilerde derse karşı ilgisizlik oluşturacaktır. Yazarların konuları bu sıklıkta işlemelerine sebep olarak da 1981 Programı'nın konuların geriye döndürülerek öğrencilere iyice kavratılması gerektiği önerisi gösterilebilir. Tabloda görüldüğü gibi, tümce türleriyle ilgili konulara kitaplarında yer vermeyen yazar ve yazar grupları, 1981 Programı'nın içerdiği bu konuları işlememişlerdir. Bu eksiklikleri gidermek de Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin sormacaya 'dibilgisini ek kaynaklardan veriyoruz' biçiminde verdikleri yanıt da, bu eksiklikleri gidermeye çalıştıklarını göstermektedir.

KONULAR									
KİTAPLAR	'Ki' Eki ve Bağlacının Yazımı	'De' Eki ve Bağlacının Yazımı	'İle' Sözcüğünün Yazımı	'Mi' Soru Sözcüğünün Yazımı	Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler	Yazım Kılavuzunu Kullanabilme	Gün, Ay, Mevsim Adlarının Yazımı	Özel Adların Yazımı	Kısaltmalar
	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No	Kitapta İşlenme Sırası ve Sayfa No
1	13(s.64)	14(s.72)	20(s.97)	15 (s.76)	4(s.22), 21(s.102)	-	12 (s.60)	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	6(s.42), 19(s.131)	31(s.213)	29(s.198)	20(s.136)	1(s.12)	-	-	13 (s.89), 33 (s.225)	14 (s.60)
4	27(s.142)	29(s.157)	-	-	10(s.51), 12(s.60)	-	-	-	12 (s.54)
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	-	7(s.62)	-	-	-	-	-	-	-
7	16(s.69)	17(s.73)	17(s.73), 24(s.101)	7(s.34), 18(s.77)	-	10(s.47)	-	14 (s.60)	14 (s.60)
8	21(s.93)	-	-	15(s.66)	2(s.12), 5(s.25)	1(s.8), 2(s.12), 3(s.16), 14(s.62), 27(s.113)	-	-	12 (s.54)
9	14(s.68), 15(s.72), 46(s.208)	24(s.110), 44(s.197), 46(s.208)	-	2(s.12), 36(s.165), 38(s.172)	2(s.12), 38(s.172)	13(s.65)	-	33(s.211)	-
10	17(s.110), 27(s.173), 30(s.191)	3(s.15), 13(s.81), 14(s.86), 27(s.173), 28(s.180), 31(s.200)	6(s.33), 14(s.86), 23(s.148), 27(s.173)	1(s.1), 14(s.86), 22(s.139), 32(s.205)	11(s.68), 15(s.94)	2(s.7)	33(s.211)	33(s.211), 34(s.218)	-
11	7(s.40), 20(s.130), 31(s.193)	7(s.40), 14(s.87)	30(s.181)	17(s.101)	3(s.22), 7(s.40), 9(s.57), 23(s.145)	-	3(s.22)	34(s.224)	-
12	6(s.42), 17(s.117)	6(s.42)	-	14(s.96), 18(s.123), 24(s.165)	2(s.18), 9(s.60), 19(s.129)	-	-	9(s.60), 19(s.129), 23(s.154)	-
13	30(s.215)	13(s.99), 15(s.112), 28(s.203), 30(s.215)	29(s.208), 30(s.215)	10(s.80), 25(s.174)	22(s.158), 24(s.169), 27(s.189)	4s.38, 5(s.44), 12(s.93)	-	20(s.148), 36(s.251)	-
14	22(s.143), 33(s.207)	9(s.65), 17(s.116)	9(s.65), 16(s.111)	-	2(s.17), 5(s.36), 6(s.43), 7(s.50), 10(s.75), 12(s.89), 13(s.95), 14(s.100), 18(s.121), 23(s.150), 25(s.163), 29(s.187)	-	12(s.89), 29(s.187)	31(s.199)	14(s.100)
15	24(s.170), 33(s.231)	18(s.135), 24(s.170)	19(s.140), 24(s.170)	-	24(s.170)	-	-	24(s.170)	1(s.11)
16	-	-	-	3(s.26)	19(s.136)	4(s.33), 7(s.54), 12(s.89), 19(s.136), 25(s.183), 34(s.247)	20(s.144)	-	-
17	-	-	28(s.125)	14(s.57)	1(s.9), 6(s.25), 9(s.37)	4(s.33), 7(s.54), 12(s.89), 19(s.136)	-	3(s.15), 4(s.18), 23(s.100), 29(s.129), 38(s.164)	-
18	23(s.164)	31(s.224)	29(s.208)	-	-	4(s.33), 7(s.54), 12(s.89), 19(s.136)	-	-	19(s.134)
19	23(s.148), 25(s.157)	12(s.77)	24(s.152)	-	6(s.38), 19(s.117), 22(s.142), 42(s.262)	4(s.33), 7(s.54), 12(s.89)	9(s.55)	4(s.27), 11(s.71), 27(s.168)	18(s.112)
20	-	30(s.203)	-	28(s.193)	1(s.11), 7(s.49), 13(s.94)	4(s.33), 7(s.54), 12(s.89), 19(s.136), 20(s.144)	-	-	8(s.55), 18(s.128)

Tablo: 22 Yazım Kuralları

Gencan'a göre, bir dilin alfabesiyle birlikte belli kurallara göre yazıya geçirilmesine yazım denilmektedir. Her dilin belli bir düzeni bulunmaktadır. Anlatımın doğru, etkili, güzel olması sözcüklerin yazım kurallarına uygun olarak tümcede yer almasına bağlıdır (2001: 511).

Hengirmen, yazım kurallarını 'ile' sözcüğünün yazımı, 'ki' eki ve 'ki' bağlacının yazımı, 'mi' soru sözcüğünün yazımı, '-de' eki ve 'de' bağlacının yazımı, büyük harflerin kullanıldığı yerler, kısaltmalar, gün-ay-mevsim adlarının yazımı, yazım kılavuzunu kullanabilme, özel adların yazımı başlıkları altında incelemiştir. Tabloda belirlenen konularla Hengirmen'in belirlediği yazım kuralları konuları birbiriyle örtüşmektedir (1997: 527-549).

Türkçe öğretimi açısından büyük önem taşıyan yazım kurallarının Türkçe ders kitaplarına yansıtılması ayrı bir önem arz etmektedir. 1981 Programı, sözcükleri doğru yazmakla ilgili kuralları bilmenin, özellikle; altıncı, yedinci, sekizinci sınıflarda yazım kuralları üzerinde önemle durulmasının önemli olduğunu belirtmekte, sözcüklerin yazımı ile dilbilgisi arasında bir bağlılık gözetilmesi gerektiği önerisinde bulunmaktadır. Yine, program sözcüklerin yazımı konusunda asıl kaynağın yazım kılavuzu olduğunu, bunun yanında MEB'ce kabul edilen sözlüklerden de yararlanılmasını, yazım kılavuzu ve sözlük kullanmanın alışkanlık haline getirilmesi gerektiğini de belirtmektedir. Ayrıca, program öteki branş öğretmenlerinin de kendilerinin her şeyden önce bir Türkçe öğretmeni olduklarını dikkate alarak fırsat düştükçe öğrencilerin dil yanlışlarını, yazım hatalarını düzeltmelerinin yararlı olacağını söylemektedir (MEB, 1981: 330-344).

Tez konusu olarak incelenen 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı, tabloda gösterilen yazım kurallarını kitaplarının değişik metinlerinde işlemişlerdir. Yazım kurallarının işlenişi konusunda bağlayıcı hiçbir hüküm bulunmamaktadır. Her konu

işlenirken birkaç yazım kuralından söz edilebilir. İncelenen Türkçe kitapları da, yazım kuralları konusunu bu anlayış içinde ele alıp değerlendirmişlerdir. Tablo incelendiğinde en dikkat çekici husus, 2 ve 5 numaralı yazar grubunun hiçbir yazım kuralı konusuna değinmemiş olmalarıdır. Türkçe kitaplarında en az yer verilen yazım kuralı konusu gün, ay, mevsim adlarının yazımıdır. Bu konuyu sadece 1, 10, 11, 14, 16 ve 19 numaralı yazar ve yazar grupları kitaplarında incelemişlerdir. Kitaplarda ikinci olarak az yer verilen konu ise kısaltmalardır. Bu konuya da sadece 3, 4, 7, 8, 14, 15, 18, 19 ve 20 numaralı yazar ve yazar grupları yer vermişlerdir.

Türkçe kitaplarında yazım kurallarına az yer verilmesini bir eksiklik, öğrenciler açısından da sakıncalı bir durum olarak kaydetmek gerekir. Bu yazar gruplarının Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak okuyan öğrenciler, yazım kurallarıyla ilgili bilgilerden yoksun kalacaklardır. Büyük harflerin kullanıldığı yerler konusunu 14 numaralı yazarın 12 metinde incelediği görülmektedir. Bu konunun üzerinde fazla durulması, öğrencilerde konuya ve derse karşı bir isteksizlik uyandıracaktır. İncelenen kitaplardaki yazar ve yazar gruplarının, yazım kurallarını öğrenmeleri ve uygulamaları için öğrencileri yazım kılavuzuna yönlendirdikleri görülmektedir. Buradaki amacın, yazım kılavuzunu kullanma alışkanlığı kazandırmak olduğu anlaşılmaktadır. Yazım kurallarına yazar ve yazar gruplarının istedikleri metinde değinmelerini de, 1981 Programı'nın esnekliğine bağlamak gerekmektedir. Bu konuda, 1981 Programı hiçbir bağlayıcı hüküm getirmemiştir.

KONULAR															
KİTAPLAR	Nokta	Virgüli	Noktalı Virgüli	İki Nokta	Çizgisi	Kesme İşareti	Dizelme İşareti	Ünlem İşareti	Soru İşareti	Ayrık İşareti	Kısa Çizgi	Tırnak İşareti	Üç Nokta	Tek Tırnak	Eğik Çizgi
1	11(s.36), 34(s.166)	3(s.18), 6(s.31)	13(s.64)	14(s.72)	1(s.9)	2(s.13)	2(s.13), 31(s.155)	5(s.26), 6(s.31)	15(s.76)	24(s.120)	19(s.92)	8(s.44), 23(s.116)	11(s.9), 23(s.116)	8(s.44)	28(s.140)
2	1(s.15)	2(s.23), 7(s.48)	7(s.48)	8(s.51)	22(s.159)	-	20(s.147)	19(s.141)	13(s.91)	21(s.152), 22(s.182)	23(s.167)	28(s.198)	10(s.71)	-	-
3	1(s.12), 2(s.16), 4(s.31)	1(s.12), 2(s.16), 6(s.42)	16(s.110)	15(s.103)	21(s.141), 24(s.168)	10(s.69), 17(s.118), 33(s.225)	3(s.23), 6(s.42), 19(s.131), 35(s.235)	14(s.98), 24(s.168)	8(s.56)	-	17(s.118)	5(s.36), 32(s.219)	11(s.76), 15(s.103)	32(s.219)	-
4	21(s.114)	-	13(s.65), 15(s.84), 36(s.179)	38(s.189)	16(s.88), 20(s.109), 32(s.170)	33(s.175)	2(s.7), 9(s.46), 10(s.51), 6(s.42), 29(s.157), 30(s.162), 31(s.166)	7(s.73), 18(s.77), 20(s.85), 29(s.122), 48(s.197)	-	4(s.18), 16(s.88), 23(s.133), 39(s.194)	-	3(s.12), 5(s.22), 7(s.36), 11(s.56), 24(s.129), 30(s.162), 38(s.189)	1(s.1), 3(s.12), 7(s.36), 11(s.56), 19(s.105), 25(s.133)	-	-
5	3(s.19), 4(s.24)	14(s.71)	15 (s.788)	25(s.137)	31(s.179)	39(s.216)	-	17(s.118)	-	-	-	-	-	-	-
6	-	17(s.118)	13 (s.99)	13(s.991)	-	-	-	5(s.37)	-	6(s.44)	-	-	-	-	-
7	1(s.9), 6(s.29)	14(s.60), 27(s.112), 33(s.139), 49(s.201)	10(s.47)	42(s.173), 44(s.180)	4(s.21), 13(s.56), 8(s.38), 25(s.105)	12(s.53), 24(s.101), 41(s.170), 43(s.177), 46(s.188), 47(s.192)	17(s.73), 18(s.77), 20(s.85), 29(s.122), 48(s.197)	6(s.29), 16(s.69)	35(s.147), 10(s.47), 31(s.130), 51(s.208)	10(s.47), 31(s.130), 51(s.208)	42(s.192)	4(s.170), 48(s.197)	17(s.73), 22(s.93), 26(s.109), 38(s.151)	-	-
8	20(s.89)	6(s.29), 31(s.129)	27(s.113)	29(s.121)	32(s.135)	12(s.54)	7(s.33), 33(s.139)	39(s.161)	37(s.154)	37(s.154)	1(s.8), 3(s.16), 11(s.50)	28(s.117)	22(s.57), 41(s.167)	-	40(s.164)
9	7(s.36), 42(s.198)	1(s.9), 24(s.110), 37(s.168)	-	11(s.56), 18(s.82)	3(s.16), 34(s.157), 38(s.172)	9(s.45), 11(s.56), 24(s.110), 42(s.192)	10(s.50), 11(s.56), 18(s.82), 23(s.103), 24(s.110)	8(s.39), 10(s.50), 10(s.50)	28(s.130), 39(s.178)	46(s.208)	42(s.192)	22(s.98), 28(s.130), 29(s.135)	14(s.68), 15(s.72), 31(s.141), 38(s.172)	-	-
10	-	2(s.7), 7(s.40), 16(s.101), 18(s.116), 30(s.191)	18(s.116), 26(s.165), 29(s.186), 30(s.191)	3(s.15), 12(s.75)	11(s.68)	5(s.28), 8(s.51), 15(s.94)	7(s.40)	26(s.165), 27(s.173)	1(s.1), 5(s.28)	4(s.23)	2(s.7), 20(s.129), 37(s.231)	2(s.7), 4(s.23), 10(s.64), 34(s.218), 37(s.231)	7(s.40), 28(s.180), 36(s.227)	-	-
11	1(s.11)	10(s.61), 11(s.67), 33(s.202), 39(s.243)	19(s.123), 33(s.202)	21(s.136)	4(s.27)	10(s.61), 34(s.214)	6(s.35), 7(s.40)	33(s.202)	29(s.174)	12(s.73), 14(s.87), 38(s.239)	13(s.81)	18(s.117), 37(s.231), 40(s.249)	7(s.40), 25(s.152), 38(s.239)	-	-
12	4(s.30), 31(s.202)	4(s.30), 8(s.55), 16(s.110), 31(s.202)	27(s.186)	12(s.85), 16(s.110), 35(s.234)	11(s.27), 16(s.110), 22(s.148), 31(s.202)	26(s.180), 28(s.194)	4(s.30), 5(s.36), 22(s.148), 30(s.202)	4(s.30), 7(s.49), 10(s.67)	4(s.30), 16(s.110), 29(s.198)	-	-	15(s.104), 16(s.110), 24(s.165), 32(s.214), 33(s.221)	1(s.10), 4(s.30), 25(s.172)	-	-
13	2(s.22), 22(s.158), 27(s.189)	3(s.32), 5(s.44), 8(s.64), 16(s.117), 18(s.132), 20(s.148), 21(s.153), 22(s.158), 27(s.189), 28(s.203), 29(s.208), 35(s.244)	16(s.117)	4(s.106), 18(s.132), 25(s.174)	7 (s.57), 25(s.174)	11(s.87), 16(s.117), 22(s.158)	11(s.16), 6(s.50), 8(s.64), 9(s.74), 20(s.148), 23(s.163), 25(s.174), 26(s.182), 31(s.221), 33(s.232), 34(s.240)	3(s.32), 16(s.117), 20(s.148)	10 (s.80), 25(s.174)	17(s.125)	21(s.153)	6(s.50), 16(s.117), 18(s.132), 19(s.137), 21(s.153), 22(s.158), 25(s.174), 31(s.221)	4(s.38), 16(s.117), 29(s.208), 36(s.251)	-	27(s.189)
14	24(s.154)	2(s.17), 8(s.57), 15(s.105), 19(s.127), 30(s.192), 31(s.199), 32(s.203), 33(s.207)	15(s.105), 19(s.127), 30(s.192)	4 (s.30), 31(s.199)	8 (s.57), 26(s.169)	10(s.75), 14(s.100), 27(s.176)	7(s.50), 13(s.95), 19(s.127), 27(s.176), 28(s.181), 32(s.203)	3(s.24), 6(s.43), 23(s.150), 29(s.187)	5(s.36)	21(s.138)	1(s.9)	4(s.30), 7(s.50), 12(s.89), 15(s.105), 26(s.169), 28(s.181)	1(s.9), 18(s.121), 31(s.199)	25(s.163)	-
15	2(s.18), 8(s.60), 28(s.198), 38(s.225)	4(s.31), 8(s.60), 46(s.107), 36(s.245), 38(s.255)	5(s.39), 8(s.60), 14(s.107), 30(s.213), 39(s.260)	3(s.24)	2(s.22), 22(s.158), 27(s.189)	10(s.79), 15(s.115), 26(s.181), 40(s.264)	11(s.11), 3(s.26), 21(s.152), 33(s.240)	9(s.66), 17(s.130), 28(s.198)	12(s.91), 17(s.130), 28(s.198)	18(s.135), 21(s.151), 27(s.190), 30(s.213), 38(s.255), 40(s.264)	7(s.52), 12(s.91)	16(s.121)	13(s.97), 28(s.198)	-	11(s.86)
16	1(s.11)	1(s.11), 5(s.38), 7(s.54), 9(s.65), 12(s.89), 16(s.116), 19(s.136), 25(s.183)	11(s.83)	3(s.26), 6(s.45), 18(s.89)	11(s.11), 3(s.26), 15(s.110)	11(s.11), 3(s.26), 8(s.60)	3(s.26), 7(s.54), 13(s.97), 18(s.129), 23(s.165), 32(s.234)	2(s.19), 7(s.54), 13(s.97), 18(s.129), 23(s.165), 32(s.234)	21(s.19), 10(s.73), 15(s.110)	24(s.175)	-	5(s.22), 7(s.29), 17(s.75), 18(s.78), 24(s.104), 30(s.134), 31(s.137), 36(s.157)	11(s.46), 14(s.57), 15(s.66), 16(s.71), 24(s.104), 30(s.134), 31(s.137), 36(s.157)	-	-
17	2(s.12), 9(s.37)	2(s.12), 37(s.143)	6(s.25)	21(s.12), 17(s.75)	12(s.49), 13(s.53), 19(s.84)	29(s.129)	3(s.15), 11(s.46), 4(s.18), 37(s.159)	8(s.32), 16(s.71), 18(s.78), 27(s.120), 31(s.137)	-	-	11(s.46), 25(s.110), 30(s.134)	5(s.22), 7(s.29), 17(s.75), 18(s.78), 24(s.104), 30(s.134), 31(s.137), 36(s.157)	-	-	-
18	-	1(s.1)	25(s.180)	3(s.17), 15(s.108), 21(s.148), 22(s.156)	5(s.31), 21(s.148)	-	12(s.88)	5(s.31)	6(s.49)	5(s.31), 13(s.95), 19(s.134), 33(s.238)	32(s.230)	6(s.40), 11(s.78), 25(s.180)	3(s.17)	-	-
19	7(s.43), 10(s.61), 28(s.175)	5(s.38), 7(s.43), 38(s.238), 40(s.248)	17(s.106), 38(s.238)	14(s.90), 28(s.175), 33(s.204)	3(s.21), 7(s.43), 28(s.175)	4(s.27), 9(s.55), 18(s.112), 39(s.240)	15(s.94)	13(s.84), 33(s.204), 38(s.238)	7(s.43), 28(s.175), 33(s.204)	37(s.229)	4(s.27), 41(s.256)	7(s.43), 22(s.142), 38(s.238), 40(s.248)	1(s.9), 40(s.248)	35(s.219)	-
20	6(s.44), 26(s.177), 27(s.187)	5(s.38), 8(s.55), 14(s.100)	36(s.179)	-	-	24(s.164)	4(s.30), 19(s.134), 33(s.221)	6(s.44), 7(s.49), 26(s.177)	6(s.44)	2(s.18), 3(s.24)	9(s.63)	11(s.77)	5 (s.37), 11(s.77), 31(s.209)	-	1(s.11), 8(s.55)

Tablo 23 Noktalanma İşaretleri

Konuşurken, mimiklerin yaptığı görevi yazıda noktalama işaretleri yapar. Noktalama işaretleri, sözlerin doğru anlaşılmasına yardım eder. Bu bakımdan, noktalama işaretlerinin görevleri kendilerinden büyüktür. Bir noktalama işareti gereksiz yerde kullanılırsa anlam karışıklığı doğar. Anlamın aydınlatılması, yanlış anlaşılmaların önüne geçilmesi, noktalama işaretlerinin yerinde kullanılmasıyla mümkündür. Noktalama işaretleri, okuyucuyu uyararak sesin anlatıma katacağı değeri sağlar. Tümce sonlarındaki noktalama işaretleri, okuyucuyu önceden uyararak okunanların vereceği çeşitli izlenimlerin ayarlanmasına yardım eder. Noktalama işaretleri bulunmayan metinlerdeki anlam net olarak ortaya çıkarılamaz (Gencan, 2001: 502).

1981 Programı'nda sekizinci sınıf dilbilgisi konuları içinde 15. maddede noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılmasından söz edilmiş, ancak hangi noktalama işaretlerine değinileceği hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Bu genel anlatımdan, bütün noktalama işaretlerinin kastedildiği yargısı çıkmaktadır.

Hengirmen, 'Türkçe Dilbilgisi' adlı kitabında noktalama işaretlerini nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, tek tırnak işareti, çift tırnak işareti, kesme işareti, düzeltme işareti, ayraç işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, eğik çizgi adları altında incelemiştir (1997, 511-526). Tablodaki noktalama işaretlerini belirten sıra ile Hengirmen'in belirlediği sıra arasında bir uyumun olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, bazı konuların sık olarak işlendiği anlaşılmaktadır. Örneğin, virgüle 13 numaralı yazar grubu 12 metinde; 14 ve 16 numaralı yazar grubu sekizer metinde; kesme işaretine 7 numaralı yazar grubu altı metinde; düzeltme işaretine 9 numaralı yazar grubu yedi metinde, 13 numaralı yazar grubu 13 metinde, 14 numaralı yazar grubu altı metinde; ünlem işaretine 4 ve 16 numaralı yazar ve yazar grubu yedişer metinde; ayraç işaretine 15 numaralı yazar grubu sekiz metinde, çift tırnak işaretine 14 ve

17 numaralı yazar grubu altışar metinde; 4 ve 7 numaralı yazar grubu yedişer metinde, 13 numaralı yazar grubu sekiz metinde; üç nokta işaretine 4 numaralı yazar grubu altı metinde, 17 numaralı yazar grubu sekiz metinde yer vermişlerdir.

Noktalama işaretlerinden tek tırnağı sadece 1, 3, 14 ve 19 numaralı yazar ve yazar grupları kitaplarında işlemişlerdir. Eğik çizgi işaretine de sadece 1, 8, 13, 15 ve 20 numaralı yazar ve yazar grupları değinmiştir. Tek tırnak ve eğik çizgi işaretini işleyip diğer noktalama işaretlerine yer vermeyen yazar ve yazar grupları, öğrencilerin bu konuda eksik bilgilenmelerine neden olacaklardır.

Tablo incelemelerinden, bazı dilbilgisi konularını içermeyen Türkçe kitaplarının olduğu, bu Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak takip eden öğrencilerin bu bilgilerden mahrum bırakıldıkları, lise giriş sınavlarında öğrenmedikleri dilbilgisi sorularıyla karşılaştıklarında sorulara yanıt veremeyecekleri, Türkçe kitaplarının eksikliklerini tamamlama görevinin de Türkçe öğretmenlerine düştüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlere uygulanan sormacadaki “Ders kitabı dışında diğer kaynakların kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna 49 öğretmenin ek kaynaklar da gereklidir biçiminde yanıt vermeleri, öğretmenlerin Türkçe kitaplarında yer almayan dilbilgisi konularıyla ilgili eksikliği tamamlama yoluna gittiklerini göstermektedir. Bazı yazar ve yazar gruplarının konuları sık olarak işlemeleri de, 1981 Programı'nın konular tekrar edilerek, geriye döndürülerek işlenmelidir anlayışından kaynaklanmaktadır.

III. 4. 1. Tablolardaki Dilbilgisi Konularının Anlatım Sırası Bakımından Birbiriyle Kıyaslanması

Dilbilgisi konularının öğrencilere kolay kavratılması, daha önce de belirtildiği gibi bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta eğitim ilkelerinin uygulanmasıyla mümkündür. Dilbilgisinde bazı konuların öğretilmesi, önceliği olan konuların bilinmesine bağlıdır. Dilbilgisinde, bir konu öğretilmeden başka bir konunun öğretilmeye çalışılması, ikinci konunun kavranmasında olumsuzluklar yaratabilir. Bu nedenle, ikinci konunun kavranması zor olabilir, hatta, bazen öğretilmek istenen ikinci konu hiç kavranmayabilir. Bu bölümde, tablolardaki dilbilgisi konularının işleme sırası belirtilerek analiz edilecektir.

Sözcüklerin çözümlenmesi, tümce çözümlemesinden sonra yapılması gereken bir çalışmadır. Bu ilke, dilbilgisi konuları verilirken dikkate alınmalıdır. Sözcüğün türünü saptamak, tümcenin kuruluşu ortaya çıktıktan sonra kolaylaşır. Sözcüğün neden çekim eki aldığı ancak tümcedeki göreviyle açıklanabilir (Göğüş, 1978: 357-358).

1 numaralı yazar grubu tümce çözümlenmelerini 34. metinde, sözcük çözümlenmesini (türemiş sözcükleri) dokuzuncu metinde; 14 numaralı yazar grubu tümce çözümlenmelerini 33. metinde, sözcük çözümlenmelerini 13. metinde; 19 numaralı yazar grubu tümce çözümlenmelerini 29. metinde, sözcük çözümlenmelerini sekizinci metinde; 20 numaralı yazar grubu da tümce çözümlenmelerini 16. metinde, sözcük çözümlenmelerini de dördüncü ve beşinci metinlerde işlemişlerdir. Bu yazar ve yazar gruplarının konuları böyle işlemleri, Göğüş'ün ileri sürdüğü eğitim anlayışına ve tüm dengelim ilkesine ters düşmektedir.

Sıfatlarla ilgili tablonun analizi yapılırken de bahsedildiği gibi, 1981 Programı (MEB: 352) sıfatların anlam ve görev bakımından adlarla ilişkilendirilerek kavratılması

gerektiğini belirtmektedir. Koç (1996: 189), adların sıfatlardan önce geldiğini, Gencan (1975: 161), sıfatların soyut kavram olduklarını, tümcenin herhangi bir ögesi olamayacaklarını, adların sıfatlara göre önceliği olduğunu, sıfatların adları türlü yönlerden niteleyip belirttiklerini söylemektedir. Bu açıklamalardan hareketle, adların sıfatlardan önce kavratılması gerektiği anlayışı ortaya çıkmaktadır.

Adlar ve sıfatlar tabloları karşılaştırılıp incelendiğinde, adların sıfatlardan önce işlenmesi gerektiği görüşüne uygun düşmeyen örneklerle karşılaşmaktadır. Örneğin, 4 numaralı yazar grubu sıfatları (niteleme sıfatı) birinci metinde, adları sekizinci metinde; 7 numaralı yazar ve yazar grubu sıfatları (niteleme sıfatı) birinci metinde, adları üçüncü metinde; 9 numaralı yazar grubu sıfatları (niteleme sıfatı) 17. metinde, adları 13. metinde; 13 numaralı yazar grubu sıfatları (niteleme sıfatı) sekizinci metinde, adları 17. metinde; 16 numaralı yazar grubu sıfatları (sıfat tamlaması) 17. metinde, adları 31. metinde; 17 numaralı yazar grubu sıfatları (niteleme sıfatı) 10. metinde, adları 38. metinde; 20 numaralı yazar grubu sıfatları (belgisiz sıfatlar) sekizinci metinde, adları 21. metinde öğrencilere kavratmaya çalışmışlardır. Adı geçen yazar ve yazar gruplarının Türkçe kitaplarında sıfatları adlardan önce işlemeleri eğitimin bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora ilkelerine ters düşmektedir. Bu durum, sıfatların öğrenciler tarafından güçlükle kavranmasına neden olacaktır.

Bağlaçlar, eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini, tümceleri bağlayan sözcük türüdür. Bağlaçların tek başlarına anlamları yoktur, ama tümce içinde değişik anlam ilgileri kurarak anlamın belirmesine büyük ölçüde katkıda bulunurlar. Bu yüzden, bağlaçların öğrenciler tarafından iyi bilinmesi, tümcelere özenle yerleştirilmesi gerekir (Koç, 1996: 245).

Göğüş'e göre, (1978: 357) bağlaçların tümceye görev ve anlamlarına uygun olarak yerleştirilmesini sağlamak bakımından bağlı tümceler verilmeden önce bağlaçların işlenmesi gerekmektedir. Teze konu olan Türkçe kitapları incelendiğinde, anlatılanlara aykırı bir durumun olduğu görülmektedir. Örneğin, 3 numaralı yazar bağlaçları 34. metinde, yapısına göre tümceyi (bağlı tümceyi) 28. metinde, 4 numaralı yazar grubu bağlaçları 20. metinde, yapısına göre tümceyi (bağlı tümceyi) 13. metinde, 7 numaralı yazar grubu bağlaçları dördüncü metinde, yapısına göre tümceyi (bağlı tümceyi) üçüncü metinde, 8 numaralı yazar grubu bağlaçları 13. metinde, yapısına göre tümceyi (bağlı tümceyi) onuncu metinde; 12 numaralı yazar grubu bağlaçları altıncı metinde, yapısına göre tümceyi (bağlı tümceyi) üçüncü metinde, 13 numaralı yazar grubu bağlaçları 30. metinde, yapısına göre tümceyi (bağlı tümceyi) 14. metinde; 16 numaralı yazar grubu bağlaçları 25. metinde, yapısına göre tümceyi (bağlı tümceyi) 22. metinde; 17 numaralı yazar grubu bağlaçları 31. metinde, yapısına göre tümceyi (bağlı tümceyi) 29. metinde ele almışlardır. Türkçe kitaplarındaki bu incelemelere bakıldığında öncelikli olarak öğrencilere kavratılması gereken bağlaçlar bağlı tümcelerden sonra verilerek eğitimin kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ilkelerine aykırı bir uygulama söz konusudur. Bu nedenle, bağlı tümceler konusunun kavranmasının zor olacağı açıktır.

Ek-eylem, ad soylu sözcüklerin (ad, sıfat, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem), tamlamaların, söz öbeklerinin sonuna gelerek onları çekimleyip tümcede yüklem yapan eklerdir. Belirtilen bu dil birlikleri, ek-eylem almadan tümcede yüklem görevi üstlenemezler. Ad tümcelerinin yüklemeleri mutlaka ek-eylemle biçimlenmek zorundadır. Ek-eylem almayan yüklem görevli dil birliklerine ek-eylem eki gelerek yüklemleştirilir. Bu nedenle öğrencilerin ad soylu sözcükleri, tamlamaları, söz öbeklerini tümcede yüklem

olarak kullanabilmeleri için ek-eylem konusunu daha önce öğrenmeleri gerekmektedir (Gencan, 2001: 78).

Tabloya bakıldığında, 1 numaralı yazar grubu ad tümcesini 10. metinde, ek-eylem konusunu 16. metinde, 4 numaralı yazar grubu ad tümcesini dokuzuncu metinde, ek-eylem konusunu yedinci metinde; 7 numaralı yazar grubu ad tümcesini dördüncü metinde, ek-eylem konusunu yedinci metinde; 8 numaralı yazar grubu ad tümcesini sekizinci metinde, ek-eylem konusunu 33. metinde; 10 numaralı yazar grubu ad tümcesini ikinci metinde, ek-eylem konusunu 22. metinde; 12 numaralı yazar grubu ad tümcesini ikinci metinde, ek-eylem konusunu 18. metinde; 18 numaralı yazar grubu ad tümcesini beşinci metinde, ek-eylem konusunu dokuzuncu metinde işlemişlerdir. Bu yazar ve yazar grupları eğitimde bilinenden bilinmeyene ilkesini ihlal ettikleri için, ad tümcesinin kavranması öğrenciler açısından kolay değildir. Bu uygulamayla, bilinmeyen bir konunun üstüne başka bir konu öğretilmiş, konuların birbiriyle bağlantısı göz ardı edilmiştir.

Eylemsiler (ad-eylemler, sıfat-eylemler, bağ-eylemler) öğrencilere öğretilmeden, yapısına göre tümcelerin kavratılması zordur. Çünkü, bazı birleşik tümcelerde tümcecikleri oluşturan ve o tümceciklerin yüklemi olan sözcükler eylemsilerdir. Eylemsileri bilmeyen öğrenciye tümceciklerin kavratılması güçtür. Böyle bir öğretim biçimi boşuna çalışmak, emek ve zamanı boşuna harcamaktır. Bundan dolayı, yapısına göre tümceler konusu, tam anlamıyla bu yöntemle öğrencilere kazandırılmayabilir (Göğüş, 1978: 359).

Eylemler tablosu incelendiğinde, Göğüş'ün belirttiği ilkelere ters düşen uygulamalarla karşılaşmaktadır. Örneğin; 4 numaralı yazar grubu yapılarına göre tümceleri 13. metinde, eylemsileri 18. metinde; 7 numaralı yazar grubu yapılarına göre tümceleri üçüncü metinde, eylemsileri 15. metinde; 8 numaralı yazar grubu yapılarına göre

tümceleri 10. metinde, eylemsileri 31. metinde; 12 numaralı yazar grubu yapılarına göre tümceleri üçüncü metinde, eylemsileri 18. metinde; 13 numaralı yazar grubu yapılarına göre tümceleri 14. metinde, eylemsileri 27. metinde işlemişlerdir. Eylemsilerin birleşik tümcelerden önce işlenmesi gerektiği ilkesine incelenen yazar ve yazar grupları uymamışlardır. Bu yazar ve yazar gruplarının Türkçe kitaplarını takip eden öğrenciler birleşik tümceleri kavramada ve çözümlemede istenen başarıyı gösteremeyeceklerdir.

Koç'a göre, ilgeçler, bağlaçlar, ünlemler tümcenin anlamsal boyutu ile yakından ilgilidir. Tümcenin anlamıyla ilişkili olan ilgeç, bağlaç, ünlem sözcük türlerinin anlamına göre tümceler konusuyla birlikte işlenmesi, bu sözcük türlerinin kavranması bakımından önemlidir. Tümcenin temel kurucu öbekleri olan yüklem ve öznedenden sonra yardımcı kurucu öbekler olan ilgeç, ünlem öbekleri tümcenin anlamının ortaya çıkmasında önemli yer tutar. Bu nedenle, ilgeç ve ünlem öbeklerini tümcenin anlamıyla ilişkilendirerek incelemek gerekir (1996. 515-523).

İlgeçler, bağlaçlar, ünlemler tablosu ile tümce bilgisindeki anlamlarına göre tümceler karşılaştırıldığında 7 numaralı yazar grubunun ilgeçleri, bağlaçları, ünlemleri 13. ve 35. metinlerde, anlamlarına göre tümceleri sekizinci metinde; 8 numaralı yazarın ilgeçleri, bağlaçları, ünlemleri 13. , 38. ve 40. metinlerde, anlamlarına göre tümceleri dokuzuncu metinde; 12 numaralı yazar grubunun ilgeçleri, bağlaçları, ünlemleri altıncı, 27. ve 29. metinlerde, anlamlarına göre tümceleri birinci metinde; 16 numaralı yazar grubunun ilgeçleri, bağlaçları, ünlemleri 17. ve 25. metinlerde, anlamlarına göre tümceleri ikinci metinde; 17 numaralı yazar grubunun ilgeçleri, bağlaçları, ünlemleri 31. metinlerde, anlamlarına göre tümceleri 14. metinde; 18 numaralı yazar grubunun ilgeçleri, bağlaçları, ünlemleri 29. metinde, anlamlarına göre tümceleri yedinci metinde anlattığı görülmektedir.

Bu sözcük türlerini anlamlarına göre tümcelerle ilişkilendirip anlatmayan yazar ve yazar grupları kolaydan zora, basitten karmaşığa öğretim ilkelerini kitaplarında uygulamamışlardır. Bu yüzden, bu yazar ve yazar gruplarının kitaplarını takip eden öğrenciler ilgeçlerin, bağlaçların, ünlemlerin tümcedeki görevlerini kavramada zorlanacaklardır.

Bu bölümden ve tablo analizlerinden şu sonuçlara ulaşmak mümkündür: Sayıların da gösterdiği gibi, bazı konuların fazla tekrarlanması yerine, yer verilmeyen konuların da öğrencilere aktarılması uygun olurdu.

MEB'in kitap yazma koşulları arasında ileri sürdüğü öneriler, yazarlar üzerinde etkili olmamış ve bu tutum kitaplara olumsuz olarak yansımıştır. Metinlerde uygun ve özgün örnekleri bulunmayan dilbilgisi konuları, yazarlar tarafından gündeme getirilmemiştir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda (MEB: 351), kitap yazarlarını bağlayıcı olarak dilbilgisi için ayrı bir ders saatinin ayrılması, dilbilgisinden, okunan, çözümlenen metnin tadı ve sıcaklığı içinde bu etkinliği daha bilimsel ve bilinçli duruma getirmek için yararlanılması, dilbilgisi derslerini kuramsal, soyut, tümüyle tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmak gerektiği önerileri yer almaktadır. Programın bu özelliğini, yazarların elini kolunu bağlama, konu işleme serbestliğini sınırlama olarak kabul etmek gerekir. MEB'in belirlediği ölçütlere uymama durumunda kitaplarının kabul edilmeyeceğini bilen yazarlar, değişik dilbilgisi konularını gündeme getirip işleme düşüncesi içinde olmamaktadırlar. Kitap yazarları, bazı dilbilgisi konularını işlemek istemediklerinden değil, dilbilgisi konularının metne bağlı olarak işlenmesi gerektiği kuralına uyma zorunluluğundan ihmal etmişlerdir. Yazarlar, metinlerdeki tümcelerin dışına çıkamama zorunluluğundan dolayı dönüp dolaşıp aynı

konuları işlemişlerdir. Hangi kitap yazarı olursa olsun, incelemeye konu olan kitapların yazarları gibi düşünerek uygulama yapma zorunluluğu içinde olur.

Dilbilgisi konularının kitaplarda işlenişi ve konu sıralamalarının yazardan yazara farklılık göstermesi, bu hususun düzenlenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Çünkü, dilbilgisi konularının kitaplarda sıralanışı eğitim anlayışına aykırıdır. Türkçe kitabı yazar ve yazar grupları, dilbilgisi konularının işlenişini, konuların sıralanmasını belli bir sraya göre yapmamışlardır. Türkçe kitapları, bu bakımdan 1981 Programı'na uymamaktadır. Konu kavratımı, yanlış bir yöntemle yapılmaya çalışıldığı için, bu çalışmadan istenildiği gibi verim almak güç olacaktır.

Tümcenin ögeleri konusu sözcük türleriyle yakından ilgilidir. Sözcükler tek tek ya da öbek olarak tümcenin ögelerini oluştururlar. Bu nedenle, tümcenin ögeleri konusu verilmeden önce sözcük türlerinin (ad, sıfat, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem, eylem) tamamının öğrencilere kavratılması gereklidir.

Göğüş, tümceler sözcüklerden oluştuğu için, tümcenin ögelerinden önce sözcük türlerinin verilmesi tümcenin ögeleri konusunun kavranmasında kolaylık sağlayacak demektir. Hengirmen, 'Dilbilgisi' adlı kitabında tümcenin ögelerini sözcük türlerinden (ad,sıfat, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem, eylem) sonra ele alıp incelemiştir. Kitapta, adlar 116. sayfada, sıfatlar 132. sayfada, adillar 147. sayfada, belirteçler 160. sayfada, ilgeçler 167. sayfada, bağlaçlar 175. sayfada, ünlemler 197. sayfada, eylemler 200. sayfada işlenmişken tümcenin ögeleri 323. sayfada ele alınmıştır. 1981 Programı'nda tümcenin ögelerinin dilbilgisi konuları arasındaki yeri ile Hengirmen'in belirlediği sıra arasında uygunluk bulunmaktadır.

Tablolardaki dilbilgisi konularının birbiriyle kıyaslanmasından, öğretilmesinde önceliği olan dilbilgisi konularının kavratılması gerektiği ilkesine uyulmadığı sonucu çıkmaktadır.

III. 5. Türkçe Kitaplarındaki Metin Sonrası Açıklamalar ve Soruların Dilbilgisi Öğretimi Yönünden Değerlendirilmesi

Bu bölümde Türkçe kitaplarındaki metin sonrası açıklamalar ve dilbilgisi soruları sözcük bilgisini kavratma, yazım ve dilbilgisi kurallarını pekiştirme, yapı bilgisini, sözdizimini öğretme ve pekiştirme yönlerinden incelenecektir.

Öğrencilerin kullandıkları sözcükler, tümce kurma yetenekleri; cinsiyete, yaşa, çevreye göre farklılık gösterir. İlgileri, davranışları, psikolojik durumları, zihinsel ve biyolojik özellikleri de farklılık taşımaktadır. Metin sonrası dilbilgisi sorularıyla ulaşılmak istenen amaç, ilköğretimde altıncı, yedinci, sekizinci sınıf öğrencilerinin seviyesine hitap etmesidir.

Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan genelgede belirtildiği gibi, metin sonrası dilbilgisi soruları, öğrencilerin bilgi edinmeleri yanında, canlı ve cansız her türlü kaynaktan yararlanma alışkanlığı kazanmalarını da gerekli kılar. Bu sorular, öğrencinin dili kullanma becerisine katkıda bulunur. Metinlerde dilbilgisi kavramlarının benimsetileceği örnek tümceler sosyal değerleri, aile sevgisini, yardımseverliği, çalışkanlığı, doğruluğu, adaleti, vatan ve millet sevgisini yansıtır nitelikte olmalıdır (MEB, 1982: 16).

Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisiyle ilgili metin sonrası soruları, bir nevi her metnin ölçme değerlendirmesinde kullanılan bir araç gibi düşünülmüştür. Amaç, öğrencileri dilbilgisi kavramlarıyla karşılaştırıp bu dilbilgisi kavramlarını onlara benimseterek davranış ve alışkanlık haline getirmektir. Davranış durumuna gelen dilbilgisi

bilgileri, öğrencilerin daha sonra yapacakları çalışmalarda kullanılacak ve Türkçe pürüzsüz, duyguların, düşüncelerin etkili biçimde anlatıldığı, yaşamın her döneminde sevilen bir dil olacaktır (MEB, 1981: 351).

Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve metinlerin sonunda yer alan metin sonrası soruları, Türkçe ve dilbilgisi yönünden işe yarar, bilgilerin istenildiği zaman kullanılabilir durumda olmasını gerektirmektedir. Ders kitaplarında yer alan metin sonrası soruları kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, önemliden önemsiz ve amaç-araç ilişkisi gibi öğretim ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmelidir (Firengiz, 1988: 57).

Metin sonrası sorular, öğrencinin tanımlar yapmasına, bir olayı anlatmasına, bütünleştirme yapmasına, öğrendiklerini uygulamasına da yönelik olmalıdır. Tekin'e göre, metin sonrası sorularıyla ilgili Türkçe öğretiminin hedefleri şunlardır:

1. Kelime bilgisi, 2. Belli bir metni, doğru anlamlandırarak biçimde sesli olarak okuyabilme, 3. Okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme, 4. Verimli sessiz okuma becerisi, 5. Yazılarında dilbilgisi ve yazım kurallarını uygulayabilme, 6. Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli bir maksada yönelik olarak, yazıyla, açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilme, 7. Bir konuşmacıyı, dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde görgü kuralları içinde dinleyebilme, 8. Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli bir maksada yönelik olarak, sözle, açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilme, 9. Kendini ifade, güzel ve doğru Türkçe kullanmaya isteklilik, 10. Hızlı, doğru ve anlamlı olarak sesli okumaya karşı isteklilik, 11. Yazılı anlatımın günlük yaşamdaki önemini takdir edebilme, 12. Sözlü anlatımın günlük yaşamdaki önemini takdir edebilme, 13. Kitap sevgisi, 14. Sürekli ve planlı okuma alışkanlığı, 15. Basılı kaynaklardan (sözlük, ansiklopedi, yazım kılavuzu, ders kitabı, yardımcı kitap vb.) etkilice yararlanabilme (1983, 72).

Yukarıdaki öğretim ilkelerine bağlı olarak Türkçe öğretiminin hedeflerine ulaşmada metin sonrası açıklamalar ve soruların rolünü göstermek ve kitaplar arasında karşılaştırmalar yapmak amacıyla, incelenen 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabından üçü (Saraçoğlu ve diğerlerinin yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı; Yörük ve diğerlerinin

yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı; Aksakal ve diğerlerinin yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabı) seçilmiştir. Bu kitaplardaki metin sonrası açıklamalar ve sorular sözcük bilgisinin kavranması, yazım ve dilbilgisi kurallarının uygulanabilmesi, sözcüklerin yapı özelliklerinin ve söz dizimi kurallarının açıklanabilmesi açısından incelenecek ve karşılaştırılacaktır.

III. 5. 1. Açıklamalar ve Metin Sonrası Dilbilgisi Sorularının Sözcük Bilgisinin Kavratımı Yönünden İncelenmesi

Bu bölümde, sözcük bilgisinin öğrencilere kavratılmasında incelenmek için seçilen kitapların ne kadar başarılı oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. İnceleme sonunda görülmüştür ki, yazarlar metin sonrası sorularla öğrencilere sözcük bilgisini, dilbilgisi konularını kavratmaya ve metinde anlatılan konunun ne kadarının öğrencinin zihninde kaldığını ölçmeye çalışmaktadırlar.

Saraçoğlu ve diğerlerinin yazdığı kitapta sesteş, anlamdaş, çok anlamlı, zıt anlamlı sözcüklerle ilgili metin sonrası sorulara ve açıklamalara yer verilmediği saptandı.

Yörük ve diğerlerinin yazdığı Türkçe 8 adlı kitapta eşselsliliğe, zıt anlamlı ve yakın anlamlı sözcüklere değinilmiştir. ‘Var’ sözcüğü değişik tümcelerde kullanılmış, sözcüğün tümcelerdeki anlamına dikkat çekilmiştir. Sözcüğün eş anlamlısını buldurmak için de ‘Gece yarısı Datça’ya vardık.’ tümcesindeki ‘var’ sözcüğüyle ‘Bir göz vardı üstümüze göklerden’ tümcesindeki ‘var’ sözcüğünün türü aynı mıdır denilerek eş anlamlılık kavratılmaya çalışılmıştır. Zıt anlamlı sözcüklerin kavratılması sırasında, sözcüklerin örnek tümcelerde kullanılması gereği duyulmamış, gülmek ve ağlamak sözcüklerinin birbirinin zıttı olduğu belirtilmiş, bu sözcüklerle ilgili soru sorularak kavratılmaya çalışılmamıştır. Şiirden başka zıt anlamlı sözcüklere örnek bulunması

istenerek öğrenciler yönlendirilmiştir. ‘Hür kuşlar, kafesteki çığırtkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirler.’ tümcesi örnek verilerek, bu tümceyle ilgili olarak, ‘Anlamları birbirine benzeyen sözcükler hangileridir? Aralarında nasıl bir anlam farkı vardır?’ soruları sorulmuştur. Bu örnekler, Tekin’in kelime bilgisi öğretimi üzerine belirlediği saptamalara uygun düşmektedir (Yörük ve diğerleri, 2001: 15, 68, 101, 173).

Aksakal ve diğerlerinin yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında, anlamdaş, zıt anlamlı ve sesteş sözcüklerin kavratılmasına yer verilmiştir. Anlamdaş sözcüklerin kavratılmasına ilişkin örnek tümceler bulunmamaktadır. ‘Yazıdan beş sözcük seçerek anlamdaşlarını belirtiniz.’ şeklinde bir ödevlendirmede bulunulmuştur. Karşıt anlamlı sözcüklerin tanımı yapılmış, zıt anlamlılığı anlatmak için, ‘Bu oda dardı’, ‘Bu oda genişti.’ örnek tümceleri kurulmuştur. Sesteş sözcükler de, ‘Sıcak çay sağlığa zararlıdır.’, ‘Köyün ortasından çay geçiyordu.’ örnek tümceleri verilerek kavratılmaya çalışılmıştır. Her üç sözcük türü için yazarlar tarafından soru sorulmamış, metinden beşer sözcük bulunması istenerek anlamdaşlık, karşıt anlamlılık, sesteşlik kavratılmaya çalışılmıştır. Bu kitabın yazarları da, Tekin’in kelime bilgisi öğretimi için saptadığı hedefe ulaşmışlardır (Aksakal ve diğerleri, 2000: 43).

Örnek olarak incelenen üç kitaptan MEB’in yayımladığı ders kitabı dışındaki iki kitabın, Tekin’in sözcük bilgisiyle ilgili olarak yaptığı saptamalara uyduğu belirlenmiş, Yörük ve diğerleri ile Aksakal ve diğerlerinin kitabında sözcük bilgisinin kavratılmasıyla ilgili metin sonrası sorularına diğer Türkçe kitaplarına göre daha az yer verildiği görülmüştür.

III. 5. 2. Açıklamalar ve Metin Sonrası Dilbilgisi Sorularının Yazım ve Dilbilgisi Kurallarını Pekiştirme Yönünden İncelenmesi

Seçilen üç kitaptaki metin sonrası soruları, öğrencilerin yazım ve dilbilgisi kurallarını uygulama, pekiştirme ve öğretilenlerin kalıcılığını ölçme açısından da değerlendirilmiştir. Yörük ve diğerlerinin yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında, noktalama işaretlerinden iki nokta ve virgülle ilgili olarak ‘Köylüler ona bir ad takmışlardı: Yaban.’ tümcesi örnek verilmiştir. Ancak, bu noktalama işaretlerinin nerelerde kullanıldığına dair açıklama yapılmamıştır. Öğrencilerden, bu işaretlerin nerelerde kullanıldığının yazım kılavuzundan araştırılarak öğrenilmesi istenmiştir. Aynı yazarlar kitaplarında tırnak, tek tırnak, noktalı virgül, soru işaretinin ‘Alışkanlık’ adlı metinde, niçin kullanıldığını sormuşlar, öğrencilerden gerekçeleriyle birlikte bu işaretlerin neden kullanıldığını bulmalarını istemişlerdir. Bu işaretlerin kavratılmasına ilişkin olarak bu yazarların kitabında örnek tümcelerin verilmediği görülmüştür. ‘Alışkanlık’ metninde, ‘Sonra bunu âdet edinmiş.’ ve ‘Kütüphanedeki görevliden dört adet kitap istedim.’ tümcelerindeki âdet ve adet sözcüklerinin okunuş, söyleniş ve anlam yönünden incelenmesi istenmiştir. Bu incelemeye bağlı olarak, ‘Ses yönüyle benzeşen, anlam ve söyleniş yönüyle farklılık gösteren başka sözcükler de var mıdır?’ sorusu yöneltilmiştir (Yörük ve diğerleri, 2001: 101-142).

Yine, Aksakal ve diğerlerinin yazdığı Türkçe kitabında iki nokta işaretine değinilmiş, ‘Düşman şöyle bir hileye başvurdu.’ tümcesi örnek verilerek iki nokta işaretinin kullanıldığı yerler iki madde halinde açıklanmıştır. Bu yazarlar da iki nokta işaretinin başka nerelerde kullanıldığını öğrenmeleri için, öğrencileri yazım kılavuzuna bakmaya yönlendirmişlerdir. Aynı yazarlar, virgül işaretine de ‘Evdekiler; teyzeler,

ablalar, büyükanneler, bir kaşık ilaç için, bu üzüntüleri, bu saatleri beklemeyi anlamıyor.’ örnek tümcesini vererek dört madde halinde de virgül işaretinin kullanıldığı yerleri açıklamışlar, kullanıldığı yerlere öğrencilerin dikkatini çekmişlerdir. Öğrencileri ödevlendirerek, yazım kılavuzundan virgül işaretinin başka nerelerde kullanıldığını bulunmasını istemişlerdir. Tırnak işaretinin kullanımına ‘Ben kendilerine dedim ki: “Sen kaba kaba benzetmeler yapıyorsun.”’ tümcesini örnek olarak vermişler, yine tırnak işaretinin kullanıldığı yerlerle ilgili olarak iki maddelik açıklama yapmışlardır. Soru işaretine ‘Neydi beni onlarla yakınlık kurmaya iten nedenler?’ örnek tümcesiyle değinilmiş, iki madde halinde soru işaretinin kullanıldığı yerler açıklanmış, yazım kılavuzundan da bu işaretin kullanıldığı yerlere bakılması istenmiştir. İki nokta, virgül, tırnak, soru işaretlerinin kavratımında örnek soru tümcelerine rastlanmamıştır. İncelenen bu kitapta, noktalama işaretlerinin kullanımının kavratılmasına yönelik soru sorulmamıştır (Aksakal ve diğerleri, 2000: 29, 36, 95, 125).

Bunların yanında Saraçoğlu ve diğerlerinin yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında, iki nokta işaretinden söz edilmiş, örnek verme gereği duyulmadan bu işaretin kullanımıyla ilgili olarak öğrencilerin yazım kılavuzuna bakmaları ve bilgilerini pekiştirmeleri istenmiştir. Özneden sonra virgül işaretinin kullanılacağı belirtilerek ‘Halk, kendisine yararlı olanla olmayamı bilir.’ tümcesi örnek verilmiştir. Bu yazarlar da, virgülün nerelerde kullanıldığı hususunda yazım kılavuzuna bakılarak bilgilerin pekiştirilmesini istemişlerdir. Tırnak ve tek tırnak işaretlerine “Pehlivan, ömrünün sağlıklı ve uzun sürmesini dilerim.” tümcesi örnek verilerek yine, tırnak ve tek tırnak işaretlerinin iyice kavranması için öğrencilerin yazım kılavuzuna bakmaları salık verilmiştir. Beş ayrı örnek tümceyle, soru işaretinin tümceye kattığı anlamlar öğrencilere sezdirilmeye çalışılmış, öğrenciler yine yazım kılavuzundan soru işaretinin kullanıldığı yerleri öğrenmekle

ödevlendirilmiştir. Saraçoğlu ve diğerlerinin kitabında iki nokta, virgül, tırnak, tek tırnak, soru işaretlerinin nerelerde kullanıldığına ilişkin soru tümcesi bulunmamaktadır. Ayrıca, soru işaretinin kullanımına ‘Gelecek kuşaklar kitap okuma zevkini tadamayacaklar mı?’, ‘Kalın mı kalın bir kitap’, ‘Elime kitap aldım mı dünyayı unutturum’ tümceleri örnek verilmiş, bu tümcelere ilgili olarak da ‘mi’ eki, yukarıdaki tümcelere hangi anlamları katmıştır?’ sorusu sorulmuştur (Saraçoğlu ve diğerleri, 2000: 20, 46, 79).

Noktalama işaretleri ve sözcüklerin yazımını kavratmakla ilgili olarak her üç yazar grubunun kitabında yöntem aynıdır: Örnek tümcelerle yazım ve noktalama işaretlerini kavratmak, öğrencilere yazım kılavuzunu okutmak, onların noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili bilgilerini pekiştirmek, yazımla ilgili olarak da sözcüklerin doğru yazımını gerçekleştirmek için öğrencilere yazım kılavuzunu inceletmektir.

III. 5. 3. Açıklamalar ve Metin Sonrası Dilbilgisi Sorularının Yapı Bilgisini Kavratma Yönünden İncelenmesi

Dilbilgisinin önemli konularından biri de yapı bilgisidir. Türkçe, sondan eklemeli bir dil olduğundan sözcük köklerinden yeni anlamlı ve değişik görevli sözcükler yaparken ve sözcüklerin kökleriyle eklerini bulurken yapı bilgisinden yararlanır. Yapı bilgisini kavrayan öğrenciler Türkçenin sözcük türetmeye ne kadar elverişli bir dil olduğunu görerek dilin genel dilbilgisel yapısını rahatlıkla kavrayabileceklerdir.

Seçilen üç kitap, Türkçe sözcüklerin yapı özelliklerinin öğretilmesinde metin sonrası açıklamaların, soruların katkısı yönünden de incelenmiştir. Bu açıdan bakıldığında Saraçoğlu ve diğerlerinin yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında basit sözcüklerin tanımı yapılmış, ‘spor, ol’ sözcükleri örnek olarak verilmiştir. Türemiş sözcüklere de ‘sporcu, oluş’ sözcükleri örnek olarak verilmiş, ek alarak yeni anlamlı sözcük özelliği kazandıkları

için türemiş oldukları belirtilmiştir. Bu özellikten yararlanarak türemiş sözcüğün tanımı yapılmıştır. Birleşik sözcüklere de 'Atatürk, Çankaya, kahvaltı' sözcükleri örnek olarak verilmiş, ikişer sözcükten oluştuklarına dikkat çekilmiş, birleşik sözcüğün tanımı yapılmıştır. Öğrencilerin basit, türemiş sözcüklere örnekler bulmaları istenmiştir. Aynı yazarlar, eki tanımlamışlar, yapım ve çekim eki olarak ikiye ayırmışlar, 'Kişilik, sesli, okul, sevgi' sözcüklerindeki ekleri yapım ekine örnek olarak vermişlerdir. Sözcük kökleri verilip yapım ve çekim ekleri getirilmesi istenerek öğrencilere uygulamalar yaptırılmak istenmiştir. Bu yazarlarda yapı bilgisi öğrencilere kavratılmaya çalışılırken konuların kavranmasına yönelik soru tümcelerine rastlanmamaktadır (Saraçoğlu ve diğerleri, 2000: 45, 46, 50).

Yine, Aksakal ve diğerlerinin yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabında adlar, yapı bakımından basit, türemiş, birleşik olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Basit adlara 'Türk, vatan'; türemiş adlara 'öğretmenlik, birlik'; birleşik adlara da 'Kızılay, akşamsefası' sözcükleri örnek verilmiştir. Bölümün sonunda altı tümce verilerek türemiş adların, birleşik adların bulunması istenmiştir. Bu kitapta ekler, bağımsız olarak ele alınıp incelenmemiştir. Ad, sıfat ve diğer sözcük türleri yapı yönünden incelenirken eklerin özellikleri de ortaya konmuştur. Diğer kitapta olduğu gibi bu kitapta da örnek tümceler verilerek basit, türemiş, birleşik sıfatlar buldurulmaya ve öğretilenlerin pekiştirilmesine çalışılmıştır. Bu yazarların kitabında konuların kavranmasına ilişkin soru tümcelerine rastlanmamaktadır. Konuların kavratılmasında örnek tümceler verilerek öğrencilerden tümceleri incelemeleri istenmiştir (Aksakal ve diğerleri, 2000: 82, 83, 118, 119).

Yörük ve diğerlerinin yazdığı 'İlköğretim Türkçe 8' kitabında yapılarına göre sözcükler 'Raftaki tencereler, sahanlar, tabaklar, çatal bıçakların beni imrenen bir kıskançlıkla seyrettiklerini sanıyorum.' örnek tümcesiyle kavratılmaya çalışılmıştır. Bu

tümcedeki basit ve türemiş sözcüklerin öğrenciler tarafından bulunması istenmiştir. Yazarlar, yapılarına göre sözcüklerle ilgili bilgilerin pekiştirilmesi için de örnek sözcük ve örnek tümceler vererek öğrencilerin inceleme yapmalarını, sonuçlar çıkarmalarını istemişlerdir. ‘Vatanım, özellikle memleketim, okulum ve arkadaşlarım burnumda tütüyordu.’ tümcesinde geçen vatan, memleket, okul, arkadaş, burun sözcüklerinin yapı bakımından incelenmesiyle ilgili olarak, ‘Bunlardan hangileri basit, hangileri türemiş sözcüktür? Niçin?’ soruları sorularak konunun öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığı anlaşılacak istenmiştir (Yörük ve diğerleri, 2001: 26, 27, 111).

İncelenen her üç kitaptan sadece Yörük ve diğerlerinin yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında yapı bilgisinin kavratılması konusunda uygulamalara, alıştırmalarla birlikte sorulara yer verilmiştir. Aksakal ve diğerlerinin yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabıyla Saraçoğlu ve diğerlerinin yazdığı ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında yapı bilgisinin kavratılmasıyla ilgili sorulara rastlanmamaktadır; fakat uygulamalara ve alıştırmalara yer verildiği görülmektedir. Yazarların, 1981 Programı’ndaki dilbilgisi öğretim ilkelerine uygun bir anlayış içinde oldukları anlaşılmaktadır.

III. 5. 4. Açıklamalar ve Metin Sonrası Dilbilgisi Sorularının Sözdizimini Kavratma ve Pekiştirme Yönünden İncelenmesi

Anlatımın temel ögesi tümcedir. Duygu ve düşünceleri kusursuz anlatabilmenin koşulu da sağlam bir tümce bilgisine sahip olmaya dayanır. Tümcenin tüm unsurlarını kavrayan öğrenci konuşurken, yazarken rahat olur, amacını etkili olarak anlatır. Ortaya koyduğu yazılı ürünlerde de yetkin ve kusursuz olmaya çalışır. Dilbilgisinin amacı da konuşurken ve yazarken kusursuz anlatımı sağlamaktır. Bu amaç gerçekleşmişse sonuca ulaşılmış demektir.

Seçilen üç ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabında, metin sonrası açıklamalar ve soruların tümce bilgisinin kavratılmasında nasıl kullanıldığı araştırılmıştır. Tümce bilgisindeki davranış biçimlerinin öğrencilere kazandırılmasında kitap yazarlarının belirtilen ilkelere uydukları görülmüştür. İncelenen kitaplarda yazarların konu kavratımları aşağıda incelenmiştir:

Saraçoğlu ve diğerlerinin Türkçe kitabında, öğelerin sıralanışına göre tümceler konusu kavratılırken, kurallı ve devrik tümcelerin önce tanımı yapılmış, ‘Kırlarda akşama kadar gezdim.’, ‘Kırlarda gezdim akşama kadar.’ tümceleri örnek verilmiştir. Konuyla ilgili olarak bunların dışında bir açıklama yapılmamıştır. Öğrenciler de ödevlendirilmemiştir. Anlamlarına göre tümceler kavratılmış, soru ve ünlem tümcelerinin tanımları yapılmış, incelenen tümce türlerine ‘Kuş besliyor musun?’, ‘Ne kadar acımasız!’ tümceleri örnek olarak verilmiştir. Eylem ve ad tümceleri, yüklemelerine göre tümceler de aynı yöntemle öğrencilere kavratılmaya çalışılmış, ‘Öğretmen çocukları çok seviyor’, ‘Bizi yetiştirenler, öğretmenlerdir.’ tümceleri örnek verilmiştir. Yapılarına göre tümceler konusu kavratılırken eylemsilere değinilmiş, eylemsilerin yan önerme kuracaklarına ve tümcede öge durumunda olacaklarına dikkat çekilmiştir. Birleşik tümcelerde temel ve yan yargıların olacağı anımsatılarak ‘Gece gündüz çalışıp düşüncelerini gerçekleştirdi.’ tümcesi örnek verilmiştir (Saraçoğlu ve diğerleri, 2000: 54, 107-150).

Aksakal ve diğerlerinin yazdığı Türkçe kitabında da tümce bilgisi şöyle işlenmiştir: Öğelerin dizilişine göre tümceler kavratılmaya çalışılmış, ‘Etkiler hayatınız düşüncelerinizi.’ tümcesi örnek verilerek kurallı tümceyle devrik tümceye de bu tümce örnek verilerek değinilmiştir. Yine bu yazarlar, yapısına göre tümceyi ele almışlar, basit , birleşik, sıralı-bağlı tümceleri öğretmeye çalışmışlardır. Basit tümce, birleşik tümce, sıralı ve bağlı tümceler örnekler verilerek incelenmiştir. “Milletin kültür seviyesini yükseltmek,

çağdaş toplum düzeyine ulaşabilmek, ancak eğitim ve öğretimin gelişmesiyle mümkündür.” tümcesinin yüklemine göre nasıl bir tümce olduğu ‘Yukarıdaki tümce, yüklemine göre nasıl bir tümcedir?’ sorusu sorularak öğrencilere incelettirilmek istenmiştir. Anlamına, yapısına, öğelerinin dizilişine göre tümcelerin kavratılmasıyla ilgili olarak bu yazarların soru tümcelerine rastlanmamaktadır (Aksakal ve diğerleri, 2000: 64, 66, 208, 245, 247, 258, 263, 269).

Yörük ve diğerlerinin yazdığı Türkçe kitabında tümce bilgisi, aşağıda görüldüğü gibi işlenmiştir: Öğelerin dizilişine göre ‘Çok alçak gönüllü açıklamalardır bu.’ tümcesi örnek verilmiştir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak için de devrik tümcelerin kurallı tümceye çevrilmesi istenmiştir. Bu kitapta, anlamlarına göre tümce türleri incelenmemiştir. Ancak, değişik sayfalarda verilen tümcelerin anlamları yönünden incelenmesi istenmiştir. Yüklemine göre tümcelere değinilmiş, eylem ve ad tümcelerinin tanımları yapılarak ‘Bir göz vardı üstümüzde göklerden.’ tümcesi örnek verilmiştir. Değişik sayfada da yüklemine göre tümcelere tekrar değinilmiş, bu tür tümcelerin kavranıp kavranmadığının denetlenmesi için öğrencilerin örnek tümceleri incelemeleri istenerek öğrenip öğrenmedikleri yoklamak istenmiştir. Yapılarına göre tümcelere değinilmiş, önce ad-eylem, ortaç, ulaç konuları kavratılmış, bunların tümcede yan önerme kuracaklarına öğrencilerin dikkatleri çekilmiştir. Bu sözcük türlerinin birleşik tümce kuracaklarına ‘Kendi kendimle eğlenerek açıklamaya çalışayım.’, ‘Onu böyle görmek beni büsbütün üzdü.’, ‘Ağır ağır yükselen bir su gibi korku onu sardı.’ tümceleri örnek verilerek sezdirilmeye çalışılmıştır. Aynı konuya kitabın değişik sayfalarında da değinilmiş, örnek tümceler üzerinde öğrencilerin uygulama yapmaları istenmiştir. ‘Çok alçak gönüllü bir açıklamadır bu’ tümcesi verilerek, ‘Yüklem görevinde olan sözcük tümcenin neresinde bulunuyor?’ sorusu sorularak öğrencilere öğelerin dizilişine göre

tümceler kavratılmaya çalışılmıştır. ‘Bu yol akılcılık ve bilim yoludur.’ tümcesiyle ‘En önemlisi geçmişin acı deneyimlerine göre gelecekte izlenmesi gereken yola ışık tutar.’ tümcesi verilerek ‘Yukarıdaki tümcelerden hangisi ad, hangisi eylem tümcesidir? Niçin?’ soruları ile öğrencilere yüklemine göre tümceler öğretilmeye çalışılmıştır. Yine, ‘Konstantin, onları çok uzaktan geçerken de görebilirdi.’ tümcesindeki yargılarla ilgili olarak, ‘Bu tümceciklerden hangisi, yargıyı tam olarak anlatabiliyor?’ sorusu sorulmuş, yapısına göre tümceler kavratılmaya çalışılmıştır (Yörük ve diğerleri, 2001: 48, 91, 101, 132, 158, 174, 190, 197).

Tümce bilgisiyle ilgili olarak incelenen her üç kitapta da yazarlar uygulamalara, alıştırmalara ve sorulara yer vermişlerdir. Bu konuda yazarların, 1981 Programı’ndaki dilbilgisi öğretim ilkelerine uygun bir eğitim anlayışı içinde kitap yazdıkları görülmektedir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarının 1981 programında belirlenen Türkçe öğretiminin hedeflerine ve öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlandığı, metin sonrası sorular aracılığıyla, öğrencilerde Türkçe ve dilbilgisine bağlı olarak temel prensiplerin ortaya konulduğu anlaşılmıştır. Metin sonrası dilbilgisi sorularının Türkçe dersinin işlenmesinde önemli bir rol üstlendiği, yazarların, metin sonrası dilbilgisi sorularında öğrencilerin konuşma ve yazmalarında işlerine yarayacak bilgileri vermeye çalıştıkları, bu konuların işlenişinde yazarlar arasında benzerlik olduğu, programda istenilen ölçütlere uygun olarak dilbilgisi konularını metin sonrasında verip öğrencilere kavratmaya çalıştıkları, bu soruları bilgilerin davranış ve alışkanlık haline getirilmesi anlayışına yönelik birer araç olarak düşündükleri anlaşılmaktadır. Türkçe kitabı yazarları, dilbilgisi konularının kalıcı bilgi niteliği kazanması amacıyla örnekler vererek ve uygulamalar yaparak bunu sağlamaya çalışmışlardır. İncelenen kitapların metinlerindeki dilin, MEB’in,

öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olması ve ulusal kültürü yansıması ilkelerine uyduğu görülmüştür. Kitaplar, MEB denetiminden geçtiği için bu özellikleri taşımaları beklenen bir durumdur.

Bunun yanında, terim kullanımı konusunda yazarlar arasında ortak uygulamanın bulunmadığı, dilbilgisi konularının yazarlar tarafından aynı sıklıkta işlenmediği, kitaplardaki dilbilgisi konularının farklılık gösterdiği, yazarların dilbilgisi konularını değişik sıralamalara tabi tutarak verdikleri anlaşılmaktadır. Türkçe kitaplarında hiç değinilmeyen dilbilgisi konularının da bulunduğu tespit edilmiş, bunun da yazarların konuların işlenişini kendi tutumlarına göre yönlendirmelerinden kaynaklandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bundan sonraki bölümde, Türkçe ve dilbilgisi öğretimi arasındaki ilişki ve Türkçe dersinde kullanılan yöntemler incelenecektir.

IV. BÖLÜM: TÜRKÇE DERSİ VE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE KULLANILAN YÖNTEMLER

Bu bölümde; dilbilgisi tanımlanacak, dilbilgisinin ilköğretim okullarındaki öğretimi incelenecek, 20 adet Türkçe ders kitabında dilbilgisinin nasıl işlendiği ortaya konulacak, Türkçe dersinin diğer derslerle ilişkisi belirlenecek, dilbilgisi öğretiminde izlenecek yol açıklanacaktır. Bu konulara ek olarak, dilbilgisi öğretiminin Türkçe kitaplarındaki metinlere bağlı olarak işlenişine değinilecek, Türkçe ve dilbilgisi derslerinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilecektir.

IV. 1. Türkçe Dersi ve Dilbilgisi Öğretimi Arasındaki İlişki

IV. 1. 1. Dilbilgisi

Dilbilgisi, bir dilin işleyişini, sunduğu düzeni ortaya koyan; ses ve anlam bilgisini, biçimbilimle sözdizimi kapsayan incelemedir. Dilbilgisinin bu özelliği göz önünde bulundurularak, öğrencilerin konuşmalarında, yazmalarında görülen yetersizliklerle dil yanlışları, genellikle dilbilgisi öğretiminin eksikliğine bağlanır. Bunların giderilmesi için de, daha çok dilbilgisi öğretmek gerektiğine inanılır. Bu yüzden, anadili eğitimi ve öğretimi en geniş anlamda dilbilgisinin egemenliğinde yapılmaktadır (Vardar, 1998: 76).

Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir de dilbilgisi vardır. Dilbilgisi kuralları, bize bir dildeki sözcüklerin nasıl biçim değiştirdiğini, sözcüklerin tümcelerde nasıl bir araya getirildiklerini anlatır. Bundan dolayı, dilbilgisi öğretimi, hem dildeki işlev ve anlamlara, hem de bunları ortaya çıkaran kalıplara yöneliktir. Çünkü, dilbilgisi, herhangi bir dilin sisteminin nasıl işlediğini anlatan bir kurallar dizgesi olmasının yanı sıra, aynı zamanda dil kullanım bilgisidir.

IV. 1. 2. Dilbilgisi Eğitiminin Amacı

Türkçe dersi, aynı zamanda dilbilgisini de içermektedir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, dilbilgisinin Türkçe dersinden soyutlanamamasını, bu dersle birlikte işlenip değerlendirilmesini istemektedir. Durum böyle olunca, Türkçe dersinde dilbilgisi de kendiliğinden var olmakta, yerini Türkçe ile birlikte almakta, onu tamamlayan bir unsur olarak önemini korumaktadır. Türkçeyi doğru konuşan bir kişi insanlarla daha iyi iletişim kurabiliyorsa, bunda dilbilgisinin etkisi yadsınamaz. Aynı zamanda başkalarını dinleme, anlama etkinliği de buna bağlıdır. Türkçeyi kullanma becerisi derslerdeki başarıyı arttırdığı gibi, iş yaşamında da etkisini gösterir. İş yerindeki tüm iletişimsel ilişkiler, konuşmalar, yazılar, gelen yazıları okuyup değerlendirmeler Türkçenin gücüyle ve dilbilgisinin kurallarına uyularak gerçekleşmektedir.

Göğüş'e göre, dilbilgisi öğretimi, öğrencilerin anadillerini kurallara uygun olarak bilinçle kullanmasına yöneliktir. Çünkü, bu dersin bağımsız bir ders olarak Türkçe metinlerle bütünleştirmeden işlenmesi, dilbilgisinin öğrencilerin zihninde somutlaşmasına engel olmaktadır. Somutlaşmayan, uygulama ile pekiştirilmeyen dilbilgisi öğretimi, ezbercilikten başka bir şey değildir. Dil bilgisinin sezdirme yoluyla öğretilmesi gerekmektedir. Sezdirme, dilbilgisi öğretiminde bir yöntem değildir. Sezdirmede algılama söz konusu olduğundan, duyu organlarının birlikte çalışması gereği vardır. Bu noktadan hareket ederek dilbilgisinin amacı, öğrencilere anadilin kurallarını sezdirmenin ötesinde, bu kuralları kavratmaktır. Anadilini düzgün konuşan, kurallarını bilinçli kullanan bireyler yetiştirmek dilbilgisi eğitiminin birinci amacıdır (1978: 355).

MEB, 1942 yılında yayınladığı 192 sayılı genelgede, dilbilgisi öğretiminin amacını şöyle açıklamaktadır: "Dilbilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar ezberletmek olmayıp, anadilinin canlı kullanımını gözlemek yoluyla iyi

kullanmak ve gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatmak, yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir” (MEB, 1942: 192).

Aynı şekilde bu genelgede, dilbilgisi derslerinden öğrencinin edinmesi gereken bilginin temelini, doğru tümce kuruluşunu anlamak ve sözcüklerin tümce içindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini tanımak olduğu belirtilmektedir (MEB, 1942: 192).

1948 İlkokul Programı, Türkçe dersinin bir bütün olarak (okuma, anlama, anlatma, dinleme, yazma, yazım, dilbilgisi) düşünülmesi gerektiğine işaret etmiş ve bu durum günümüz programlarında da devam etmiştir.

1957 tarihli Lise Programı’nda ise: “Dilbilgisi, anlamın iyi kavranmasını, dolayısıyla öğrencinin kendi düşüncelerini, duygularını ve isteklerini doğru anlatma bilincine varmasını amaçlayan bir çalışma olarak anlaşılmalıdır” denmiştir (MEB, 1957: 25).

1962 tarihli Ortaokul Programı’nda dilbilgisinin amacı şöyle belirlenmiştir: “Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip anadilini kullanışta güven kazandırmak” (Göğüş, 1978: 339).

1942 tarihli genelgede, 1948, 1957, 1962 programlarında doğru anlama, anlatma, doğru yazma ve anadilini kurallara uygun olarak kullanmadan bahsedilmiştir. Bu genelgenin ve programların dışında anadili bilincinin kazanılması konusunda uzmanlar, değişik saptamalar yapmaktadırlar. Tural’ın, konuya yaklaşımı şöyledir: “İnsanın anadiline hakim olup olamadığı, okurken, konuşurken, yazarken ortaya çıkar, her insan içinde yaşadığı toplumun dilini doğru ve etkili bir şekilde kullanarak fikrini anlatmaya mecburdur” (1979: 77).

Ayrıca Sever'in anadilini öğrenme konusundaki görüşleri şöyledir: “Anadilini öğrenmek ve etkilice kullanmak bilgi değil, becerinin birikimidir. Beceriler ise, uygulama yoluyla kazanılır” (1986: 30).

Bunların yanında Aksan, dilin insanlar tarafından öğrenilmesini şöyle açıklamaktadır: “İnsanoğlu, tıpkı dilin ses dizgesi gibi, biçim özellikleri, yapısı ve sözdizimi kuruluşunu da anadilini öğrenirken kapar” (1975: 423).

Yine, Özdemir ise, her bilginin anadili ile öğrenileceğini ve bunun insanın ömrü boyunca devam edeceğini ileri sürmektedir: “Anadili tam olarak gelişmemiş bireyler, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamamaktadırlar. Anadillerini iyi bilen bireylerin yaşamları boyunca öğrenme çevreleri açık, bilgiyi bulma ve kullanma yetileri yüksek olmaktadır. Bu nedenle, anadilini iyi kullanabilme yetisi, öğrenme ve kendini geliştirmenin ilk adımıdır” (1983: 18-30).

Anadili eğitiminde, dilbilgisi öğretiminin son yıllarda yeniden önem kazanmaya başladığını Hudson'ın dilbilgisi öğretimi konusunda yazmış olduğu kitapta da görmekteyiz. Hudson'a göre, dilbilgisi öğretimi yapılmasının gerekçeleri şunlardır:

- a. Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak, b. Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak , c. Başarımı (performans) arttırmaya yardımcı olmak , d. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak, e. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü arttırmak, f. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek, g. Dili kötüye kullananlara karşı korunmak, h. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak , i. Dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek (1992: 181-188).

Programlardan ve açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, dilbilgisi öğretiminin amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları öğrenmek değildir. Dilbilgisi öğretiminin amacı, doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dilbilgisidir. Etkinlik için çıkış noktası, okuma metnidir. Dilbilgisi çalışmalarının sınıf düzeyine uygun biçimde, öğrencinin doğru anlamasını, doğru konuşmasını sağlayan içerik ve yöntemle yürütülmesi gerekir.

IV. 1. 3. İlköğretim Okullarında Dilbilgisi Öğretimi

İnsanlar, dili okula gelinceye kadar yaşadıkları ortamlarda öğrenmektedirler. Bu dil öğrenişinde kural yoktur. Dil, konuşulduğu gibi, çevreden duyulduğu gibi biçimlenmekte ve çocukların belleğine yerleşmektedir.

Okula başladıktan sonra da, dil öğreniminde belirgin değişiklikler olmamaktadır. Yine duyulan, okunan, seyredilen şeylerden dil öğrenilmeye devam etmektedir. Türkçe öğretmenleri, doğal ortamlarda öğrenilen dil olgusunu güzelleştirmeye, belki de zevkli duruma getirmeye yardımcı olmaktadır. Önemli olan, öğrenilen dili geliştirmektir. Bu da, uygulama yapmakla mümkündür (MEB, 1981: 343).

Türkçeyi iyi kullanabilmek, gerek okul yıllarında, gerekse hayat boyunca öğrenmenin temelidir. Ayrıca, Türkçeyi iyi kullanabilmek, bir iş ya da meslek sahibi bir vatandaş, bir aile ve toplum üyesi olarak herkes için büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan, ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminin özel bir yeri vardır. Durum böyle olmasına karşın, dilbilgisi dersine verilen önemin bazı sınıflarda gereğinden çok, bazılarında ise yetersiz olduğu, verilen bilgilerin de anlama, özellikle anlatım yeteneğinin gelişmesine yardımcı olacak uygulamalı bir nitelik taşımadığı gözlenmektedir (Göğüş, 1988: 9).

Bu bağlamda, öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, aldığı pedagojik bilgiyi, dilbilgisi öğretimi sırasında kullanmayı ve öğrettiklerinden sonuç almayı bilmelidir. Öğretmen sık sık alıştırmaları yaptıran bir kişi değil, dili düşündürerek öğretmeyi amaçlayan bir rehberdir. Bu konuda Sever'in görüşleri şöyledir:

Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan dille ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı

olarak dilsel becerilerin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine ve öğretmene verilmiştir (1995: 2).

İlköğretim okullarında, Türkçe dersinin genel amaçları, öğrencilerin anlama ve anlatma gücüyle dilbilgisi ve yazı gücünü geliştirmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ile zevkini vermek; öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek; Türkçeyi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak ve bu dili sevdirmek olduğundan dilbilgisi öğretimi kendi başına bir amaç değil, ancak amaca varabilmek için yararlanılacak dille ilgili bir çalışma alanıdır. Öğrenci, okula gelinceye kadar dilini nasıl dinleyerek, konuşarak öğrenmişse, bundan sonra da yine dinleyerek, konuşarak, yazarak, okuyarak öğrenecektir. Bu arada, dilbilgisinin yardımı, öğrencilerin farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezerek dili kullanmada güven kazanması; konuşma, yazma sırasında kendi kendisini kontrol etme olanağını kazanması şeklinde olacaktır. Onun için, Türkçe dersinde dil öğreniminde taklidin büyük yeri vardır. Öğrenciler, dilbilgisi becerisini kazanmak için, doğru yazılmış okuma metinlerinden faydalandırılabilir. Okuma metinlerindeki dilin kullanılış tarzına benzer örnek çalışmalar yaptırılarak kuralı ezberletmek yerine, kuralı doğru kullanma ve konuşma alışkanlığı kazandırarak dil yanlışlarını düzeltme önemlidir. Dilbilgisi alanındaki bu çalışmalara ilköğretimin ilk sınıflarında başlanması amaca ulaşmayı kolaylaştırır (Öz, 2001: 260).

IV. 1. 4. İncelenen Türkçe Ders Kitaplarında Dilbilgisi Öğretimi

İncelenen ders kitaplarında yer alan dilbilgisi ile ilgili konular, öğrenciyi tam anlamıyla bilgilendirmekten yoksundur. Türkçe ders kitabından bağımsız dilbilgisi kitabı takip edilmemesi, öğrencilerin dilbilgisi konularından tam anlamıyla bilgilenemediklerini belirgin şekilde ortaya çıkarmaktadır. Sekizinci sınıflar için yazılan ve MEB'ce kabul edilen kitaplarda, aynı dilbilgisi konularının farklı biçimlerde işlenmesi, bu alanda bazı

sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu husus, kitap yazarlarının kendi belirledikleri terimleri kullanmalarından, konuları kendilerine göre işlemelerinden kaynaklanmaktadır. Bazı konular, bazı yazarlar tarafından ayrıntılı olarak incelenirken, bazı konulara da sadece değinilip geçilmesi yazarların konuları kendilerine göre işlemelerine örnektir. Tezin ikinci bölümünün 'Kitaplardaki Dilbilgisi Bilgi Sıralamaları' alt başlığında daha önce de değinildiği gibi, yapılarına göre tümceler Şahin ve Öneş'in kitabında 19 metinde, anlamlarına göre tümceler 20 metinde, yüklemelerine göre tümceler de 20 metinde, öğelerinin sıralamışına göre tümceler 21 metinde işlenerek gereğinden fazla tekrar edilmiştir. Buna karşılık aynı yazarlar küçük ünlü uyumu kuralına, deyimlere, türemiş sözcüklere, pekiştirme sıfatlarına, eylem kiplerinde anlam kaymalarına ise hiç yer vermemişlerdir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, dilbilgisi öğretiminde başarıya ancak metinlerden hareket edilerek ulaşılabileceği ilkesini getirmiştir. Bu bakımdan, ders kitaplarında yer alan metinlerin sıralamasının ötesinde, tüm dilbilgisi konularının dikkate alınarak işlenmediği görülmektedir. 1981 Programı'na göre dilbilgisi bilgi dersi değildir, davranış kazandırma ve becerilerin ortaya çıkmasına yardımcı olan bir öğretim olarak kendini göstermektedir. Dilbilgisi öğretiminin, becerilerin uygulamaya dönüşmesinde önemli bir işlevi vardır. Ayrıca, dilbilgisi kurallarını ve noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri ezberletmekle bu neticeye ulaşılamayacağı açıktır. Çünkü, dili doğru ve güzel kullanmak, bilgi kadar alışkanlık işidir. Anlamca birbirine yakın sözcükler arasındaki anlam farkını, tümceler arasındaki uyum zevkini sezemeyen, tadamayan insanın dili iyi ve doğru kullanması mümkün değildir. Böyle olması gerekirken, ülkemizdeki uygulamaların, beceri kazandırmaktan uzak olduğu, ezbere dayandığı ortadadır (Aktaş, 1989: 21).

IV. 1. 5. Dilbilgisi Öğretiminde izlenecek Yol

İlköğretimin birinci kademesinde (1. , 2. , 3. , 4. , 5. sınıflarda), dilbilgisi ile ilgili terimler kullanılmaz. İlk yıllarda öğrencilerin bazı sesleri çıkarmada zorlandıkları, hattâ o sesleri çıkaramadıkları, vurguları yuttukları görülür. İlköğretimin ikinci kademesinde (6. , 7. , 8. sınıflarda) bu konularla ilgili sorunlar yavaş yavaş ortadan kalkmış gibi görünse de, yine de konuların öğretiminde bu sorunların düzeltilmesine ilişkin çaba harcanması gerekmektedir. Bu tür kusurları önlemenin yolu, öğrencinin dikkatini çekmek, sözcükleri doğru söyletmek ve sözcüklerin yazılışlarını da doğru öğretmekle mümkündür.

Bütün bilimlerde olduğu gibi, dilbilgisinde de öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda bir kullanım değeri taşıması gerekir. Yoksa bilgileri beyinde depolamak, hiçbir işte kullanmamak gibi yararsız, gereksiz bir çabanın içinde kalır. Bilgi için bilgi, eğitim için eğitim amaçlanamaz. Önemli olan yaşam için bilgi, işe yarar bilgi edinmektir. Bu husus, dilbilgisi alanında kendini açıkça göstermektedir. Dilbilgisi alanında bilimin işe yarar olması düşüncesinden hareketle 1970'lerden sonra dil öğretiminin kapsamı genişlemiştir. Artık dil bilimciler, işlevsel yaklaşımı, dil öğretiminde yeni yollar geliştirmek için etkili bir araç olarak görmektedirler. Bu nedenle dil öğretimi, kapsamı yöntemler, içerik ve konum açısından farklı duruma gelmektedir.

Öz, ilköğretimin ikinci kademesinde dilbilgisi derslerinde izlenecek yolu şöyle açıklamaktadır:

1. Bu sınıflarda, programın belirttiği konularda tümce içinde gözlemler yapıldıktan sonra terimler kullanılacak; öğretmenin yardımı ile tanımlar öğrencilere buldurulacaktır.
2. Kuralların ezberlenmesi değil, sezdirilmesi, anlaşılması ve örneklerle birlikte kavranması istenecektir.
3. Öğrencilerin vardıkları sonuçlar, tanımlar kısaca örnekleriyle birlikte defterlerine yazdırılacaktır.
4. Çalışmalar için çıkış noktası, birinci devrede olduğu gibi, öğrencilerin sözlü, yazılı anlatımlarından seçilmiş tümceler olabileceği gibi okudukları bir parça da olabilir.
- 5.

Öğretmen sınıfta üzerinde durulacak dilbilgisi örneklerini tespit etmeli, öğrencilerin bulacakları örneklerin de neler olabileceğini düşünmelidir. Tanımı öğrencilerin bulmasını sağlamayı düşünmekle beraber, bu tanımın nasıl olması gerektiğini öğretmen zihninde hazırlamalıdır. 6. Dilbilgisi derslerinde programın belirttiği konuların iyice kavranması sağlanmalı; bunların dışında fazla bilgi vermekten sakınılmalıdır (2001: 265).

İlköğretimin altıncı, yedinci, sekizinci sınıflarında, öğrencilerde zihinsel algılama gücü ilk yıllara oranla gelişme gösterdiğinden soyut kavramları anlama yetenekleri de yavaş yavaş ilerlemiştir. Bu yüzden, verilen dilbilgisi konuları, bu sınıf öğrencileri tarafından daha kolay kavranmakta, metin içinde daha kolay çözümlenebilmektedir. Eğitim bilimi verilerine uygun olarak, somut kavramlardan soyut kavramlara geçiş aşamalı olarak gündeme getirilmektedir. Bu sınıf öğrencileri ilgecin, belirtecin, ünlemin ve diğer sözcük türlerinin tümcedeki yerini, işlevini ilk sınıflardan daha kolay ayırt etmektedirler.

IV. 1. 6. Dilbilgisi Öğretiminin Türkçe Kitaplarındaki Metinlere Bağlı Olarak Yapılması

Türkçe dersinin amacı, öğrencileri sadece birtakım bilgilerle donatmak, o bilgileri öğretmek değildir, bilgi edinme yollarını öğretmektir. Ders kitaplarındaki metinler de bunun için birer araçtır. Sağlıklı düşünme, öncelikle dilin işleyiş düzeninin aranmasına bağlıdır. Bu yüzden, kişilerin eğitimi ile anadili arasında doğrudan bağlantı vardır (Şimşek, 1983: 38).

Dilbilgisi konularının sınıfta kavratılması sırasında daha dikkatli bir plana ve sisteme gerek bulunmaktadır. Dilbilgisi öğretiminde bu, çok önemli bir noktadır. 1981 Programı'na göre, dilbilgisinden bir konu kavratılırken o gün işlenecek Türkçe metinle ilgili küçük örneklerle öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, onlara küçük saptamalar yaptırılması yerinde olur. Metin çalışmaları bitmeden, metne dönerek yapılan saptamaların

tüme varacak biçimde birleştirilip bir kurala varacak biçimde gözden geçirilmesi en uygun çalışma biçimidir. Programda dilbilgisi etkinliklerinin birbirinden koparılmadan, birbiriyle bağlantılı duruma getirilmesi önem kazanmaktadır. Örneğin, tümcenin öğelerinden yüklemle özneye; tümleçlerin ise her ikisiyle ilgi kurularak kavratılması bütünlüğü sağlama açısından önemlidir. Diğer sözcük türlerinde de aynı yolun izlenmesi gerekmektedir. Metnin incelenmesi sırasında sözcüklerin, deyimlerin, dil ve anlatım özelliklerinin üzerinde durulurken de, dilbilgisiyle ilgili küçük örnekler verilerek öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, onlara küçük saptamalar yaptırılması gerekmektedir. Öğrencilerin, Türkçenin yapısı üzerinde düşünceleri, bir yön ve yöntem kazanmaları özellikle sağlanmalıdır (MEB, 1981: 348-352).

Dilbilgisinin metinlere bağlı olarak işlenip öğrencilere kazandırılmasında öğretmene büyük görevler düşmektedir. Konuların kavratılmasını planlayan öğretmenlerdir.

Öz'ün konuya yaklaşımı şöyledir:

1. Dilbilgisi dersinin çıkış noktası bir metin olacaksa bunu tercihen önce öğretmen kendisi okur, öğrenciler dinler. Anlatımla ilgili güçlükler hızla açıklanır, yazma ana fikri buldurulur.
2. İşlenecek dilbilgisi konusu için en uygun örnek bulunan tümce tahtaya yazılır, öğrenciler de bunu defterlerine geçirirler.
3. Uygun sorularla, tahtaya yazılan tümcedeki örnek, bunun kullanılışı, tümcedeki anlam özelliği buldurulur. Sezilen özellik kurala bağlatılır.
4. Öğrenciler kendileri yeni örnekler bulurlar. Bu örnekler ellerinin altındaki bir metinden buldurulacaksa çalışma sırasında sessiz okumadan yararlanılır.
5. Ders kitabının bu konuyla ilgili bölümü okutulur, kitaptaki örnekler gözden geçirilir.
6. Zamanın yeterliliği ölçüsünde yeni alıştırmalar yapılır (2001: 265).

Cemiloğlu'na göre 1981 Programı'nın istekleri doğrultusunda günümüzde dil öğretimi, güncel ve işlevsel metinler üzerinde ve yaşamla bağlantılı biçimde gerçekleşmektedir. Her ne kadar, ilk zamanlarda, kelime ve dilbilgisi öğretiminde belleğe dayalı, bağlamdan kopuk, mekanik bir süreç söz konusu olmuşsa da, yazılı bir iletiyle öğretim amaçlı etkileşime giren birey, önce dilbilgisine ve bu bilginin anlam kazanmasında

bir düzlem oluşturan kültür bilgisine gönderimde bulunma durumuna girmektedir. Türkçe dersinde metinlerden soyutlanmamış bir dilbilgisi öğretimi, altıncı , yedinci , sekizinci sınıflarda çocuğun her gün kullandığı dille ilgi kurularak işlenir. Bilgilerin birtakım soyut kurallar, soyut tanımlar yığınaya dönüştürülmeden öğrencilerin hafızalarına aktarılması eğitim bilimi açısından yerinde olur (1998: 145).

IV. 2. Türkçe Dersinde ve Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yöntem, bugüne değin çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Tanımların hepsi birbirine oldukça yakın anlamlar vermektedir. Antel'in yöntem tanımı şöyledir: "Yöntem, herhangi bir işi görmek, bir teşebbüsü neticelendirmek için şuurlu bir şekilde seçilmiş olan yolların, vasıtaların heyet-i mecmuasıdır. Bir hedefe erişmek için evvelden çizilmiş bir yoldur" (1952: 73).

Aytuna'ya göre, öğretim yönteminin tanımı aşağıdaki gibidir: "Öğretimde güdülen amacı gerçekleştirmek için, öğretmen yahut öğrencinin doğruluğu, kısalığı ve başarılı sonuçlar verdiği denenmiş olan çalışma tarzına, öğretim yöntemi denir" (1962: 34).

Alacıgüzel, yöntemi bilim ve tekniğe dayandırmaktadır: "Yöntem, bilim, sanat ve teknik alanlarında herhangi bir amaca ulaşmak için izlenilmesi gerekli yol demektir" (1973: 19).

Binbaşıoğlu ise yöntemi, kısa yol olarak görmektedir: "Yöntem, bir işin nasıl yapılacağını gösteren veya bir amaca varmak için gidilecek en kısa, en doğru, en güvenilir yol demektir" (1974: 33).

Eğitimciler tarafından ortaya konulan yöntem kavramı belirsizdir. Bu konuda yazılmış eserlerde sistem, yöntem, teknik kavramları birbirine karıştırılmıştır. Örneğin, birisi proje yöntemi derken, bir başkası proje sistemi demektedir, bir diğeri de proje tekniği

demektedir. Biri soru-cevap yöntemi derken, diğeri soru-cevap tarzı demekte, bir başkası da soru-cevap tekniğı demektedir. Durum böyle olunca, neyin yöntem, neyin teknik olduğı açıkça ortaya konamamaktadır.

Her derse uyacak, her zaman kullanılacak bir yöntem yoktur. Bazı yöntemler, belli dersler, hatta belli konular için uygun olabilmektedir. Önemli olan, yöntemlerin hangi derse daha uygun olduğunu seçebilmektir.

Yöntemin, eğitimde bir ilkeler ve kurallar bütünü olduğı kabul edilmektedir. Bu ilkelerin belli biçimlerde uygulanması ise teknik olarak bilinmektedir. Öğretimde yöntemler bir hayli genişler ve önemli yer tutarlar. Ancak, yöntem belli kalıplar biçiminde düşünöldüğünde hem amacından sapmış olur, hem de savunulma gücünü yitirir. Yöntemin biçimsel yanlarını ele alıp kalıplaştırmak ve onu uygulamaya çalışmak bugünkü anlamda yöntemleri bilmek ve uygulamak değildir (Binbaşıoğlu, 1974: 34).

Tüm bilim dallarında olduğı gibi, öğretimde de yöntem önemli bir yer tutmaktadır. Bir öğretmenin sınıfta çaba harcaması takdire değer bir harekettir. Fakat, bu çabalar ürüne dönüşemiyorsa, bir başka deyişle öğretmen öğrencilerine yararlı olamıyorsa hiçbir değer taşımaz. Öğretmenin başarılı olamaması, yöntem bilgisine sahip olmamasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenin uygulayış biçimi, bir yöntemle uygulanabilirlik ve özellik kazandırır. Öğretmenin, hangi yöntemi kullanacağını, niçin ve nasıl kullanacağını tam olarak bilmesi gerekir. Uygulanacak yöntemleri tam olarak bilmeden kullanmak, öğretimde başarısızlıkla sonuçlanabilir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, dilbilgisi ve Türkçe dersleri işlenirken başvurulacak yöntemler sınıflara göre ayrılmamış, her sınıf için toplu olarak birlikte düşünölmüştür. Yöntemlerin hangi derslerde nasıl kullanılacağına ilişkin

hiçbir örnek verilmemiştir. Derslerde yöntemin seçimi ve kullanılması öğretmene bırakılarak, dersin ve konunun özelliğine uygun yöntem seçilmesi istenmiştir. 1981 Programı'nda araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, nedenleri araştırma, sebep-sonuç ilişkisini açığa çıkarma yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Programın değişik bölümlerinde bunlara ek olarak bilimsel yöntem, yaparak öğrenme, yaparken öğrenme, tümevarım, tümdengelim, sesli ve sessiz okuma, işlevsellik, küme çalışması, dramatizasyon yöntemlerinin de uygulanabileceğinden söz edilmektedir. Program, yöntem konusunda katı bir görüş belirlememiştir. Programa göre: “Yöntem, dondurulmuş bir kalıp olarak uygulanmamalı, her şeyden önce öğrencide öğrenmeye karşı güçlü bir ilgi ve istek uyandırarak yolunu, yöntemini kendisinin bulması sağlanmaya çalışılmalıdır” (MEB, 1981: 348).

Program, önerdiği yöntemlerin dışında, başka yöntemlerin de kullanılmasına olanak tanımaktadır. Öğretmenleri, sadece önerilen yöntemlerin kullanılmasıyla sınırlamamıştır. Programa göre öğretmen, kendi yöntemini bulup değerlendirmelidir. Buna göre öğretmen, programda sayılan yöntemlerin dışında kalan anlatım, soru-cevap, çözümleme ve bireşim, küme çalışması, gösteri, tanımlama, buluş yoluyla öğretim, kurallar yoluyla öğrenme, tartışma yöntemlerini de kullanabilecektir.

Bu bölümdeki açıklamalardan Türkçe ve dilbilgisi öğretiminin öğretmenleri birinci derecede ilgilendirdiği, Türkçe dersinin içinde dilbilgisinin her zaman olduğu anlaşılmaktadır. Dilbilgisinin, Türkçe kitaplarındaki metinlere bağlı olarak incelenmesi zorunluluğu bunu açıkça göstermektedir. Bundan sonraki bölümde genel olarak, 1981 Programı, incelenen Türkçe kitapları ve bu kitapların yazarlarına yönelik eleştiriler ve öneriler üzerinde durulacaktır.

Ekte de, programda belirlenen dilbilgisi konularının öğrencilere öğretilmesi sırasında öğretmenlerin 1981 Programı'na uyup uymadıkları, 1981 Programı'nı yeterli bulup bulmadıkları hususunda 20 soruyu içeren sormaca uygulanmıştır. Bu sormacanın sonuçları değerlendirilecektir.



V. BÖLÜM: ELEŞTİRİLER VE ÖNERİLER

V. 1. Eleştiriler

23 yıldan beri ilköğretimde uygulanan 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın beğenilen, başarılı bulunan tarafları olduğu gibi; eksik yönleri de bulunmaktadır. Bu bölümde eleştiriler genel olarak 1981 Programı, incelenen Türkçe kitapları ve bu kitapların yazarlarıyla ilgilidir. 1981 Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirmeye, dilbilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlere, programdaki etkinliklerin başlama ve bitiş zamanlarına, 1981 Programı'nın hazırlanmasında araştırma ve inceleme yapılmadığına, incelenen kitaplardaki metinlerin günlük yaşamı yansıtmadığına, metin sonrası sorularda belirli ilkelerin bulunmamasına, ders araç ve gereçlerinin yetersizliğine, öğrenci merkezli eğitim-öğretim yapılmadığına, Türkçe kitaplarının yazarları arasında terim kullanma konusunda bir birliğin olmamasına, yazarların dilbilgisi konularını işlemede birlik sağlayamadıklarına, 1981 Programı'nın öğrencilerin yeteneklerine uygunluk göstermediğine, 1981 Programı'nın uzun süredir yenilenmemiş olmasına yönelik eleştiriler yapılacaktır.

Bu programın eleştirilecek yönleri şunlardır:

1. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, eğitim ve öğretim kavramını birbirinden ayırmamış, öğrenmenin bu iki kavramını birlikte kullanmıştır. Eğitim ve öğretim birbirinden farklıdır, ayrı programlar halinde düzenlenmesi bu alandaki karışıklığı önleyecektir. Öğretmenler programın eğitim yönüne mi, öğretim yönüne mi ağırlık verecekleri konusunda çok kere ikileme düşmektedirler.

2. Programın getirdiği, ölçme ve değerlendirmeye okullarda hemen hemen hiç yer verilmediği, uygulanması için en küçük çaba gösterilmediği, teftiş ve değerlendirmelerde böyle bir çabanın aranmadığı kesinlikle söylenebilir. Öğretmenlere yol

göstermesi bakımından birkaç örnek verilmemesi, bu husustaki karışıklığa prim vermektedir (Dündar, 1983: 25).

3. Programda dilbilgisi öğretiminde bilimsel yöntem, araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi, işlevsel dilbilgisi, tümevarım, tümdengelim, dramatizasyon yöntemlerinden söz edilmiştir. Bunların dışında gösteri, çözümleme, tanımlama, tartışma yöntemlerine de programda yer verilmiştir. Ayrıca programda konuların özelliğine göre yöntem belirlemenin öğretmene bırakıldığına ilişkin bir açıklama veya öneri bulunmamaktadır. Programda, daha çok alışlagelmiş öğretim yöntemlerinin olduğu gibi sürdürüldüğü görülmektedir.

4. Anadili eğitimi programından okuma yöntemiyle ilgili öğüt verici bir açıklama yerine, kitaplardan yararlanma alışkanlığını kazandırma, ihtiyaç duyulan kitapları ve konuları arayıp bulma yollarını sunması beklenirdi. İzlencede, diğer becerilerle ilgili açıklamalarda da görülen bu öğüt verici yaklaşım, öğretmenin gereksinmelerini karşılayacak durumda değildir (Aksakal, 2003: 83).

5. Programda yer verilen 'sezdirme' bir öğretim biçimi değildir. Sezdirme, zihnin konuyla ilgili ip uçlarını yakalaması, benzer yönleri bulup daha çok öğrenmeye koşullanmasıdır. Bu eğitim teriminin, öğretmenlerin yararlanabileceği şekilde açıklanıp örneklenmesinin gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu hususa programda yer verilmemiştir.

6. Programda belirlenen davranışların ne kadar zamanda kazandırılacağı konusunda süre belirtilmemiştir. Sürenin belirlenmesinde ve davranışların ne kadar zamanda kazandırılacağına öğretmen tarafından bilinmesinde yarar vardır.

7. Programda etkinlik ve becerilerin başlamasıyla sona ermesi sınırlanmamıştır. Konuların nerede başlayıp nerede biteceğinin yıllık planlarla uyumlu olacak şekilde belirtilmesi gerekir.

8. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, ilköğretim basamaklarına göre, öğrencilere kazandırılacak sözcük sayısına ilişkin hiçbir belirleme bulunmamaktadır. Bunu, programın bir eksikliği olarak değerlendirmek gerekir. Dünya ülkelerine koşut olarak bizde de, bu çalışmalar yapılmalı ve sınıflara göre standart olarak öğrenilecek sözcük sayısı belirlenmelidir.

9. Türkçe kitaplarında yer alan metin sonrası dilbilgisi soruları, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta uygulama amacına ulaşmalarında kolaylık sağlamalıdır. İncelenen kitapların çoğunda, üzerinde inceleme yapılan tümcelerin belirtilen niteliklere uygun olmadığı görülmüştür. Bu hususu, programdan kaynaklanan bir eksiklik olarak görmek gerekir. Çünkü, program, dilbilgisi çalışmalarında örnek tümcelerin işlenen metinden seçilmesini istemektedir.

10. Metin sonrası dilbilgisi sorularının tekdüzelik taşıması, birbirinin aynısı olması eleştiriye açık bir husustur. Dilbilgisi konularının kavratılmasını kolaylaştırmak için amaca uygun tümcelerin seçilmesinde öğretim açısından gereksinim bulunmaktadır.

11. İncelenen kitaplara alınan metinlerin sözcük ve tümce kontrollü olmadığı görülmüştür. Bu çalışmalara koşut olarak, her sınıfta öğretilecek sözcüklerin önceden belirlenmesi, Türkçe dersini disiplinli bir öğretim ortamına dönüştürecektir.

12. Ders kitaplarında yer alan metin sonrası sorular Türkçe dersi ile dilbilgisi öğretiminde uygulanan kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, önemliden önemsiz ve amaç-araç ilişkisi gibi öğretim

ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmemiştir. İncelenen kitaplarda bu özellikleri içeren uygulamaların dikkate alınmadığı gözlemlenmiştir.

13. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Türkçe metinleri yıllık planların amaçlar bölümünde göstermektedirler. Bir kısım öğretmenler de, Türkçe metinleri yıllık planların konular bölümüne yazmaktadır. Bu tür karışıklıklara sebep, programda bu konuda açıklığın olmamasıdır.

14. İlköğretimin her kademesinde, ders araç ve gereçleri yetersizdir. Bilgisayar, disketler, kasetler, diya ve slaytlar eğitime girmelidir. Eğitimde öğrencilerin araması, bulması, yorumlayıp sentez yapmaları için bu tür araç-gereçlere gereksinim bulunmaktadır.

15. Okumaya, anlatıma, yorum yapmaya yönelik hedefler, programda istenildiği şekilde yer almamaktadır. İncelenen 20 adet Türkçe kitabında da, aynı durumla karşılaşmıştır. Türkçe kitaplarda, durumun farklılığını düşünmek olanaksızdır. Çünkü, onlar da kaynağını programdan almaktadır. Öğrenciyi aktif kılacak çalışmalar hep öğretmene bırakılmakta, her türlü etkinlik öğretmenlerden beklenmektedir.

16. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, belli terimler üzerinde kalmıştır. Oysa, ad, eylem gibi sözcük türlerini tanıtmak yetmez, onların cümle içindeki görevlerini de kavratmak gerekmektedir.

17. İncelenen 20 Türkçe kitabında dilbilgisi konuları her yazar tarafından farklı işlenmiş, farklı terimler kullanılmıştır. Bu hususu, programda terimlerin kullanımı konusunda açıklık olmamasından dolayı ülkemizde dilbilgisinde terimlerin öğretiminde bir birliğin olmadığı gösteren bir işaret olarak kaydetmek gerekir.

18. Teze konu olan kitapların yazarları, sıra gözetmeksizin istedikleri dilbilgisi konusundan başlamışlar, bu uygulamalarını kitaplarının sonuna kadar devam ettirmişlerdir. 1981 Programı, dilbilgisi konularının işlenişine ciddi bir sıralama getirmemiştir. MEB de,

ders kitaplarının yazımı sırasında izlenecek konu sıralamasını yazarlara önermemiştir. Bu husus, programdan kaynaklanmaktadır.

19. 1981 Programı 6. ,7. , 8. sınıfların dilbilgisi konularının nasıl işleneceğine birer madde ile ayrıntıya girmeden ve örnek vermeden belirtmiştir. Programda, dilbilgisi konularının işlenişine yönelik bir açıklık bulunmamaktadır.

20. İlköğretim anadili eğitimi izlencesi, çocuğun toplumsal yaşam içerisinde gereksinim duyacağı konuşma becerilerini geliştirmeye dönük bir içeriğe sahip değildir. İzlencede yer alan konuşma becerileriyle ilgili açıklamalar, diğer becerilerde olduğu gibi genel düşünceler, öğütler biçiminde oluşturulmuştur (Aksakal, 2003: 84).

21. Anadili eğitiminin temel amacı, çocuğun dilini en iyi biçimde kullanmasını sağlayacak bilgi ve davranışları kazandırma olmalıdır. Anadili eğitiminde dilbilgisine fazla ağırlık verilmemelidir. Dilin tüm kurallarıyla algılanmasında gözden kaçırılan nokta, öğrencinin dilbilgisini bilmemesine karşın, anadilini bir yetişkin kadar güzel kullanmasını istemektir (Aksan, 2000: 147).

22. Ders kitaplarında ele alınan dilbilgisi konularının, öğrencinin dili kullanımına etki edecek biçimde değil, çocuğa anadiliyle ilgili kuralları ezberletmeye, belletmeye yönelik olarak düzenlendiği görülmektedir. İşlevsel bir anadili eğitimi, Türkçenin iletişimsel değerlerini gösteren bir içerikle hazırlanmış ders kitapları, dilbilgisi kitapları ve sözlüklerle olanaklıdır. Program, analitik, senteze götürücü ve yaratıcı düşünce geliştirememiştir (Sezer, 1990: 50).

23. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, iyi bir rehberlik ve yönlendirme sistemiyle öğrencileri keşfedecek, onları yeteneklerine uygun alanlara yönlendirecek ölçüleri getirmemiştir.

24. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın Talim Terbiye Kurulu'nun 172 nolu kararı ile, 26.10.1981 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe konulmasından günümüze değin geçen 23 yıllık süre içinde, Türk toplumunun ekonomik, siyasal, kültürel yapısında, bilim alanında, eğitim politikalarında birçok değişiklik meydana gelmiştir. Her nedense bu değişikliklerin hiçbiri, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na yansıtılmamıştır.

25. Ülkemizde, hâlâ hiçbir dersin programının, çağdaş program geliştirme esaslarına göre düzenlenmediği, düzenlenen bir programın geliştirilmesi yönünde de, bir girişimde bulunulduğu görülmemektedir. Program geliştirme, düzenlenen programdan bazı konuların çıkarılması ya da ona bazı konuların eklenmesi olarak anlaşılmaktadır (Tekin, 1983: 55)

26. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, birçok yazar, araştırmacı tarafından 'yetersiz, başarısız' bulunmakta ve programda yeni bir içerik düzenlemesine gidilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu araştırmacılar, ülkemizde anadili eğitiminde, özellikle son 30-40 yıl içinde bir gerileme olduğunu belirtmektedirler" (Aksakal, 2003: 81).

27. 1981 Programı metinlerin okutulmasıyla ilgili olarak, uzun metinlerin baştan sona kadar, tek öğrenciye okutulmamasını, okuyucu değiştirirken metnin, rasgele yerinden bölünmemesini önermektedir. Metnin okunmasıyla ilgili bu teknik yanlıştır. Bu okuyuş biçimi metnin bütünlüğünü, ritmini, atmosferini bozan bir okuma biçimidir. Aynı zamanda böyle bir okuyuşta öğrencinin dikkati dağılır, okuduğundan bir şey anlamaz.

28. Metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak davranışlar belirlenmemiştir. Bu bağlamda, Türkçe ders kitaplarında metin seçimleri pek bilinçli yapılmamıştır (Tekin, 1983: 55).

29. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, dilbilgisi açısından öğrencilerin eleştiri, örnekleme, karşılaştırma yapmalarına; ders işlenirken katkıda bulunmalarına, sebep-sonuç ilişkisi kurmalarına olanak verecek nitelikte değildir.

30. Anadili eğitiminde, okula başlayan çocuklarda görülen ağız farklılıklarını düzeltmek, bilgi düzeyinde bir eksiklik olarak kabul edilmekte, dil eğitimi de bilgi düzeyinde verilmeye çalışılmaktadır. Okula gelen öğrencinin dille ilgili altyapısı hazırdır. Okula düşen görev, aileden getirilen dille uygulama yapmak, onu işlek duruma getirmektir. Bu husus, programda beklenen ve hak ettiği yeri almamıştır.

V. 2. Öneriler

Bu bölümde öneriler, incelenen Türkçe ders kitaplarının yazarlarına, bu kitapların hazırlanmasını sağlayan MEB'e, öğretmenlere, Talim Terbiye Kurulu'na, Türkçe dersinin ve dilbilgisinin işlenişine, akademik ünvanı bulunan eğitimcilere yöneliktir. Programın çağdaş eğitim anlayışına uygun hale getirilmesi, Türkçe kitaplarının MEB tarafından yazdırılması, ders kitaplarına öğrenci düzeyine uygun metinlerin seçilmesi, Türkçe ve dilbilgisi programlarının uzmanlar tarafından hazırlanması, öğretmenlerin programı titizlikle uygulamaları konularında önerilerde bulunulacaktır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na bağlı olarak Türkçe ve dilbilgisiyle ilgili olarak aşağıdaki önerileri sıralayabiliriz:

1. Dilbilgisi derslerinde okutulacak konuların seçilmesi, bu dersin en önemli sorunlarından biridir. Çünkü, dilbilgisinin kapsadığı bütün konuların ilköğretimde ayrıntılarla öğretilmesi öğrenciye yarar sağlamamaktadır. Bu yüzden, dilbilgisi programı yapılırken gözetilecek en önemli ilkenin, en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesi olmalıdır.

2. Temel eğitim okullarında Türkçe dersi ile dilbilgisi öğretiminin eğitim ve öğretim programları ayrı ayrı hazırlanmalıdır. Anadiliyle ilgili olarak aileden ve toplumdan edinilen beceriler geliştirilerek yeni beceriler kazanılır. Bu yüzden de Türkçe dersi ve dilbilgisi öğretimiyle ilgili olarak yapılan, öğretimin çok eğitim işidir.

3. Türkçe dersi ve dilbilgisi öğretiminde ölmüş sözcüklerin diriltilmesine yönelik çalışmalarla, işlevsel dilbilgisinin dışında öğretim yapılmamalıdır. Bu derslerle ilgili yetenek geliştirici etkinlikler geliştirilmelidir.

4. Türkçe öğretiminde işlevsel dilbilgisi yönteminin ışığında, okuduğunu anlamak, düşündüklerini Türkçe anlatabilmek gibi çok genel saptamalar yerine, dilekçe, rapor yazabilmek gibi daha somut belirlemeler üzerinde durulması daha çok yarar sağlayabilir. Kompozisyon yazdırmak yerine, konuyu öğrencilerle saptayıp ana düşünceleri ve yan düşünceleri belirleyerek yol gösterici bir planı birlikte hazırlamak ve öğrencileri düşünme disiplinine alıştırmak çalışmaların ilk aşamasında yararlı olabilir.

5. Temel eğitim okullarının Türkçe ve dilbilgisi programlarını hazırlayanlar ve geliştirenler bu alanların uzmanları olmalı, bu alanın problemlerini iyi tanımalı, bu mesleğin içinden gelen, bu konularda araştırma yapmış ve en az yüksek lisans programını tamamlamış kişiler olmalıdırlar. Sorunları tanımayan, çözüm yollarını bilmeyen kişilerin, bu alanda yararlı olacak programı hazırlayıp geliştirmeleri düşüncülemez.

6. Talim ve Terbiye Kurulunda Türkçe ve dilbilgisi dersleriyle ilgilenecek uzmanlara en az yüksek lisans yapmış olma zorunluluğu ile, fiilen 15 yıl öğretmenlik yapmış olma koşulu getirilmelidir. Ayrıca, Talim ve Terbiye Kurulunun adı eski sözcüklerden oluşmaktadır. Eski sözcüklerden oluşan bu adın algılanmasında ve göreviyle ilişkilendirilmesinde zorluk bulunmaktadır. Dil gelişirken, bu kurulun eski sözcüklerden

oluşan ve eğitimde sadece bu kurula ilişkin olarak kullanılan adının değiştirilmesi eğitimcilerin MEB'den beklentisidir.

7. Türkçe ders programları, çağdaş program geliştirme ilkeleri uyarınca yeniden düzenlenmelidir. Sadece okutulacak konuların sıralandığı öğretim programı anlayışından vazgeçilmeli, okutulacak konular örneklerle açıklanmalıdır.

8. Program geliştirme ilkeleri açısından yetkin bir program ortaya konulsa bile, bir programın etkinliği, onun uygulamaya geçirilişine bağlı olacaktır. Programı uygulamaya çevirecek, işler duruma getirecek olan öge ise öğretmendir. Program geliştirme konusunda öğretmenlerin önerileri dikkate alınmalıdır.

9. Öğretmen davranışları analiz edilerek, bu davranışları kazandırıcı seminerler düzenlenmeli ya da öğretmen el kitabı hazırlanıp tüm öğretmenlere gönderilmelidir.

10. Öğretmenler, belli aralıklarla davranışlarıyla ilgili öğrencilerden dönüt almalı ve bu doğrultuda davranışlarını geliştirmelidir.

11. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılmaları için özendirici önlemler alınmalıdır.

12. İleride, nitelikli öğretmenleri yetiştirmek için 'Eğitim Yönetimi Akademisi' kurulmalıdır.

13. Türkçe öğretmenlerine uygulanan sormacadan, kendini yetiştirmek için bir çabanın içinde olan ve kurslara katılan sadece altı öğretmen olduğu saptanmıştır. Buradan da anlaşılıyor ki, öğretmenler, zorunluluk olmadıkça bu tür kurslara katılmamaktadırlar. Programların etkili olabilmesi, programları kullanacak öğretmenlerin bilinçlendirilmesi için yapılan değişikliklerle ilgili olarak öğretmenlerin kurslara katılmaları zorunlu tutulmalıdır.

14. Zamana bağlı olarak Türkçe ve dilbilgisi eğitim-ğretim programlarında yapılacak değişiklikler Program İzleme Kurulunun görüşleri alınarak yapılmalıdır. Böylece programlar olgunlaşacak, gereksinimleri karşılayacak, az eleştirilen duruma gelecektir.

15. Bilgisayar destekli eğitimin temelinde oyun oynamak yatar. Çocuklar için, dilbilgisini oyunla öğrenmek (dramatizasyon yöntemiyle) etkili bir yol olabilir. Öğrenmede oyunla ğretim, materyaller büyük önem taşıdığından bilgisayar, mutlaka eğitimin hizmetine girmelidir. Bunun için hizmet içi uyum destek programları düzenlenmeli, bu programlar süre, içerik ve uygulama bakımından amaca uygun biçimde planlanmalıdır.

16. İncelenen ders kitaplarında gereksiz yinelemeler ve kitaplara alınmayan dilbilgisi konularının bulunduğu saptanmıştır. Eksikliklerin giderilmesi, hataların düzeltilmesi bakımından, Türkçe ders kitaplarının Program İzleme Kurulu oluşturularak yeniden yazılması, programa uygun duruma getirilmesi gerekmektedir.

17. Türkçe dersinin programlarının gereksinim analizleri yapılarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Programların ders adlarına göre değil de dil becerilerine göre okuma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, konuşma etkinlikleri, yazma etkinlikleri, dilbilgisi etkinlikleri olarak tasarlanması daha yararlı olacaktır (Sever, 2000: 27)

18. "Türkçe programlarının ve Türkçe ğretiminin geliştirilmesiyle ilgili bir proje oluşturulmalıdır. Türkiye'de bir fen bilgisi, yabancı diller projesi vardır; Türkçe öğretimiyle ilgili bir proje yoktur" (Tekin, 1983: 55).

19. Türkçe kitaplarına alınacak metinlerde, ilköğretim çağındaki öğrencilerin biyolojik, psikolojik, sosyolojik gelişimleri, ilgi, merak ve gereksinim duydukları konu ve alanlar daha çok dikkate alınmalıdır.

20. Yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde, çalışmanın hangi yönüne (şekil, dil ve anlatım, yazım ve noktalama, buluş-yaratıcılık, kağıdın düzeni vb.) ne kadar puan verileceği konularında programda bir açıklık yoktur. Bu yüzden, çok öznel değerlendirmelerle, aynı yazıya farklı puanlar verildiği görülmektedir. Programının değerlendirme bölümünde, puanlamanın ayrıntıları olmalıdır.

21. Programın değerlendirme bölümünde, öğretmenlere yol gösterici olması bakımından puanlamayla ilgili birkaç örneğin bulunması yararlı olacaktır. Puanlama konusunda örneklerin bulunmaması, değerlendirmede karışıklığa sebep olmaktadır.

22. Dilbilgisi öğretimine ilköğretimin ikinci kademe sınıflarında gereğinden çok zaman ayrılmamalı, bu öğretim anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmalı, uygulamalı bir nitelik taşımalıdır (Sever, 2000: 27).

23. Öğretimin değerlendirilmesinde, bilgi düzeyindeki davranışların yoklanmasına yönelik sorulara daha çok ilgi duyulmalıdır (Sever, 2000: 27).

24. Öğrencilerde, anadili duygusu ve bilincinin geliştirilmesinde istenilen amaçlara ulaşılmasını sağlayacak metinler seçilmelidir (Sever, 2000: 27).

25. Türkçe ve dilbilgisi dersinin aynı zamanda bir sanat dersi olduğu öğrenciler tarafından anlaşılmalı, öğrencilerin yaratıcı yetileri de yeterince geliştirilmelidir (Sever, 2000: 27).

26. Dilbilgisi programları dengeli olmalı; yalnız sözcük türleri, yalnız yazım kuralları ya da tümce kuruluşu üzerinde kalmamalıdır. Ayrıca program, dil olaylarını, kurallarını, anlatım kusurlarını da yeterince kapsamalıdır.

27. İlgeçler ve bağlaçların karşılaştırmalı olarak işlenmesi, konu kavratımını kolaylaştıracaktır (Sever, 2000: 29).

28. Türkçe ders programı, Türkçe dersinin diğer derslerin başarısında temel etken olduğu anlayışından hareketle hazırlanmalıdır.

29. Programlarda, çağdaşlık ve sağlamlık kazandıran etmenler bulunmalıdır. Türkçe ve dilbilgisi programları akademisyenler, bu alanın uzmanları, müfettişler, eğitimciler, rehberlik uzmanları, program geliştirme elemanları, çocuk gelişimi alanında akademik ünvanı olan eğitimciler, MEB temsilcileri, veliler, hatta öğrenci temsilcilerinin ortak görüş, inceleme ve çalışmaları doğrultusunda hazırlanmalı ve sürekli geliştirilmeli, değişiklikler öğretmenlere duyurulmalı, öğretmenler uygulama konusunda akademisyenler tarafından bilgilendirilmelidir.

30. Öğretmen yetiştiren birçok okulun programlarında 'program geliştirme dersi' yer almalıdır. Hatta, bazı öğretmen adayları ve yetişen öğretmenler böyle bir konunun varlığından bile habersizdirler (Demirel, 1999: 132).

31. Türkçe dersi için yazılan kitapların mutlaka öğretmen kılavuzları olmalıdır. Öğretmenlere uygulamada kolaylık sağlayan bu hizmetin sunulmasında MEB titiz davranmalıdır.

32. Türkçe ders kitaplarına ek olarak dilbilgisi kitapları da yazılmalı, bu kitapların öğretmen kılavuzları hazırlanmalıdır. Yaptığımız sormacadan, öğretmenlerin dilbilgisi derslerini bağımsız olarak işleme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. MEB, bu eğilimi dikkate almalıdır.

33. Türkçe ders kitaplarının MEB tarafından yazdırılmasının pek çok yararı bulunmaktadır. Her şeyden önce, ders kitabı konusu ticari olmaktan kurtulur. Kitapların içeriğine ve düzenine kalite gelir. Baskı hataları, dil yanlışlarının ortadan kalkması, konu işlemede birliğin sağlanması açısından Türkçe ders kitapları MEB tarafından yazdırılmalıdır.

34. Türkçe dersi etkinlikleri, sadece Türkçe dersiyle sınırlı kalmamalı, her derste Türkçeyle ilgili hatalar düzeltilip, eksiklikler tamamlanma yoluna gidilmelidir. Bu konudaki görev ve sorumluluğun sadece Türkçe öğretmenlerine ait olduğu gibi bir yanlışlık içinde olunmamalıdır. Eğitim, bir bütündür ve bütün derslerin özü anlatıma dayandığından, Türkçe bu yönüyle her öğretmeni ilgilendirmelidir.

Maddeler halinde belirtilen bu önerilerin yanısıra Türkçe ve dilbilgisi öğretiminde kullanılan araç- gereçlerle Türkçe dersinin ve dilbilgisinin ders saatleri ve Türkçe dersinin bölümlere ayrılmasıyla ilgili önerilerde de bulunulacaktır.

V. 2. 1. Türkçe Dersi ve Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Öneriler

Türkçe dersi, diğer dersler yanında yardımcı kaynaklardan en az yararlanan bir derstir. Bu dersin yardımcı kaynakları; ders kitabı, Türkçe Sözlük, yazım kılavuzu, atasözleri ve deyimler sözlüğü, yazarlar ve şairlerle ilgili kitaplardır. Türkçe dersi, yıllarca araç-gereç olarak bu klasik geleneğin dışına çıkamamış, öğretmenlerin tüm çabalarına karşın tekdüze bir yapı göstermiştir. Oysa, araç ve gereç, eğitim ve öğretimde amaca ulaşmada en önemli unsurlardan biridir.

Güzel'e göre (191: 46) Ted C. Coburn, öğrendiklerimizin %83'ünü görme, %11'ini ise işitme yoluyla edindiğimiz izlenimlerle sağlamaktayız. Öğrenmede, görme ile işitmenin ağırlığı %94'lük bir orana sahip olduğuna göre, Türkçe dersi görmeye ve işitmeye dayalı araç-gereçlere gereken önemi vermek zorundadır (Güzel, 1991: 46).

Türkçe dersinde eğitim ve öğretime gereken önemin verilmesi ve Türkçe dersinin araç-gereç bakımından desteklenmesiyle amaca daha kolay ulaşılacaktır. Türkçe

ve dilbilgisinde kullanılacak araç-gereçler sadece derse getirilen, öğrencilerin yanlarında bulundurması gerekenlerle okul kütüphanelerinde bulunan kitaplar değildir.

Aşağıdaki araç-gereçler, Türkçe dersi için uygun ve gereklidir:

a. Türkçe dersinde görme ve işitmeye dayalı (televizyon, video, slayt makinesi, tepegöz, teyp, ses kasetleri vb.) araçlardan yararlanılmalıdır.

b. Okul aile birliği, okul koruma dernekleri okul yönetimiyle işbirliği yaparak yukarıdaki araç-gereçleri her okula sağlamalıdır.

c. MEB, Ders Araç ve Gereçleri Yapım Merkezi'yle ortak çalışma yaparak araç-gereçlerin Türkçe öğretmenlerine ulaşmasını sağlamalıdır.

ç. Film-Radyo-Televizyon Eğitim Merkezi üzerine düşen görevi tam anlamıyla yerine getirmemektedir. Bu kurumun çıkardığı Film Kataloğu'nda, Türkçe ve dilbilgisiyle ilgili konu anlatımını içeren filmlere rastlanmamaktadır.

d. Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, görme ve işitmeye dayalı araçların kullanımını bilmemektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için, MEB tarafından açılacak hizmet içi eğitim kursları aracılığı ile öğretmenler bilgilendirilmelidir.

e. MEB, Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü'yle işbirliği yaparak, tiyatro sanatçılarının seslendirdiği şiir kasetleri hazırlatmalı, bunları okullara ücretsiz göndermelidir.

f. Devlet Tiyatroları'nda sergilenen oyunların videoya alınan görüntüleri, gerektiğinde Türkçe öğretmenlerinin kullanması amacıyla Devlet Tiyatroları'nın arşivinde saklanmalı, MEB bu eserleri okullara ücretsiz olarak göndermelidir.

g. MEB, eserlerinden bölümler alınan yazarların seçkin eserlerinden oluşturulacak bir antolojiyi okullara ücretsiz göndermelidir.

h. MEB Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uygunluk gösterecek fotoğraf, resim, karikatür gibi materyallerin slaytlarını hazırlatıp Türkçe öğretmenlerinin kullanımına sunulmalıdır.

V. 2. 2. Türkçe Dersinin Ders Saatleri ve Türkçe Dersinin Bölümlere Ayrılmasıyla İlgili Öneriler

Türkiye’de ilköğretimin altıncı, yedinci, sekizinci sınıflarında haftada beş saat Türkçe dersi yapılmaktadır. ‘Okuma’, ‘anlama’, ‘anlatım’, ‘yazı’, ‘yazım (kompozisyon)’, ‘dilbilgisi’ çalışmaları Türkçe dersinde uygulanmaktadır. Bu basamakların her biri, ayrı bir konudur. Her konuya ayrı süre ayırmak gerekmektedir. Bunların dışında, sınıflarda kitap okutulması da ayrı bir zaman istemektedir. Böyle olunca, Türkçe dersine ayrılan sürenin yetersizliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. 1981 Programı’nın uygulamaya konduğu yıllarda, Türkçeye haftada altı saat zaman ayrılmış ve haftada bir saat kitap okumak için zaman ayrılarak çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde, eğitim alanındaki en büyük sorun, kitap okuma alışkanlığının olmamasıdır. Haftada beş saatlik süreyle, bu alışkanlığın kazandırılması olanaksızdır. Son zamanlarda okuma saati, Türkçenin etkinliğinden çıkarılmıştır. Sürenin azlığı gözden geçirilerek Türkçe dersinin haftada tekrar altı saate çıkarılması yerinde olacaktır.

Haftada beş saatlik sürede, Türkçenin hangi konusuna ne kadar süre ayrılacağı önem kazanmaktadır. Çünkü; okuma, anlama, anlatım, yazım (kompozisyon), yazı, dilbilgisinin her biri ayrı konudur. Her alanda kazandırılacak bilgi, beceri , davranışlar başkadır. Bunlardan birinin ihmal edilmesi, eğitimin eksik kalması anlamına gelir ki öğrencilere kazandırılacak davranışlarda başarıya ulaşamaz.

Başlanan konunun bitirilmesi için bir zaman gerekmektedir. Bir konu, başka bir konunun içine sıkıştırılarak işlenmemeli, öğrenci zihninde belirsiz kalmamalıdır. Türkçe konularının önemine göre, her alana zaman ayrılarak dengeli biçimde işlenmesi ilke olarak benimsenmelidir (Göğüş, 1978: 11).

Türkçe konularının işlenişi ve ayrılacak zaman konusunda öneriler şunlardır :

a. Okuma, dinleme, anlama ve konuşma için Türkçe dersinin birer saati ayrılmalı; bu etkinlikler, haftada toplam dört saat olmalı, bütünlük içinde gerçekleştirilmeli, değerlendirme de buna göre yapılmalıdır.

b. Haftada bir saat dilbilgisine ayrılmalı, yetmemesi halinde iki saate çıkarılmalıdır. Bu dersin ölçme-değerlendirmesi ayrı olmalı, verilen not da karnede gösterilmelidir.

Türkçe öğretmenlerine uygulanan sormacaya katılan öğretmenlerin % 82'si, dilbilgisinin metnin bütünlüğü içinde işlenmemesini istemektedirler. Bu sonuç, programın uygulamada kendisinden beklenen işlevi yerine getirmediğini göstermektedir. Dilbilgisi, amacına uygun olarak işlenmemektedir. Programın, bu konuya açıklık getirmesi gerekir. Dilbilgisinin metinlerden bağımsız olarak işlenmesi, istenen verimi sağlayacaktır, ankete katılan Türkçe öğretmenleri de uygulamanın bu yönde yapılmasına taraftardır.

c. Haftada bir saat kompozisyona ayırmak yeterlidir, sözlü ve yazılı olarak işlenip değerlendirilmelidir. Ancak, yazı dersiyle kompozisyonun dönüşümlü yapılması uygun olur. Yazı dersinin okuma saatiyle dönüşümlü olarak işlenmesi de olanaklıdır. Görülüyor ki, altı konuyu içeren Türkçe dersi için zaman çok sınırlı kalmaktadır. Bazı konuların bölük pörçük işlenmesi, dersin amacına ulaşmasını engelleyebilir.

ç. Türkçe dersi, haftanın bir ya da iki gününe toplanmamalı, aralıklarla haftanın diğer günlerine serpiştirilmelidir. Becerilerin, aralıklı ve sürekli yinelenmelerle

oluştugu göz önünde tutularak, öğrenciler her gün Türkçe dersinin bir alanında uğraştırılmalıdır (Göğüş, 1978: 11).

Buna göre haftalık ders dağıtım çizelgesinde Türkçe dersi iki + iki + iki şeklinde veya iki+ iki + bir + bir şeklinde, değişik günlere yayılmalıdır.

d. Türkçe dersi ve dilbilgisi öğretimi mutlaka öğleden önceki saatlere konulmalı, öğrencilerin yorgun olduğu saatlere rastlamamasına dikkat edilmelidir. İkili öğretim yapan okullarda da, Türkçe ve dilbilgisi dersleri öğrencilerin yorgun olmadığı ilk saatlere konulmalıdır. Bu konuda gerekirse ders öğretmenlerinin görüşü de alınmalıdır.

e. Öğrencilere sözcük defteri tutturulmalı, öğrendikleri yeni sözcükler yazılı ve sözlü kompozisyonlarda kullanılarak sözcük dağarcıkları zenginleştirilmelidir.

f. Öğrencilere şiir defteri ve günlük tutma alışkanlığı kazandırılmalı, seçme ve beğenme yeteneklerinin gelişmesine, dili etkili kullanma bilinci ile edebiyat zevklerinin oluşmasına yardımcı olunmalıdır.

SONUÇ

Tezde, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na göre yazılan, MEB'ce 1997-2002 yılları arasında ders kitabı olarak okutulmasına izin verilen 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabındaki dilbilgisi konularının programa uygunluğu incelenmiştir. Tez çalışmasının odağında Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı bulunmaktadır.

Programın dilbilgisine getirdiği yenilikleri incelemek, bunlarla ilgili kapsamlı bir çalışma yapmak, dilbilgisinin Türkçe kitaplarında işleniş biçimini ve öğretmenlerin bu konuya yaklaşımlarını ortaya koymak düşüncesiyle araştırma yapılmıştır. Yapılan literatür taramalarında, bu konunun daha önce araştırılmadığının anlaşılması da konunun ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Tezin birinci bölümünde program, program geliştirmeden ve Türk eğitim-öğretimdeki Türkçe eğitim programlarının karşılaştırılmasından söz edilmiş, 1981 Türkçe Programı'nın Türk eğitim sisteminde bugüne dek uygulanan programların içinde en gelişmiş program olduğu anlaşılmıştır. Ancak, aradan geçen 23 yıllık sürede eğitim alanında ortaya çıkan değişiklikler, bu programın da kendini yenilemesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Tezin ikinci bölümünde, 1970 Ortaokul Türkçe Programı'ndaki dilbilgisi konuları ile 1981 Programı'ndaki dilbilgisi konuları karşılaştırılarak incelenmiş, 1981 Programı'nın amaç, içerik, yöntem bakımlarından daha iyi bir program olduğu sonucuna varılmıştır. Bu programın yenilikçi bir program anlayışı sergilediği, yıl yerine dönem anlayışını, konu öğretme yerine davranış kazandırmayı, dilbilgisi konularını öğrenci düzeyine göre basamaklandırmayı, okumanın yanında dinleyip izlemeyi, dilbilgisi

konularını işlevsel yöntemle öğretmeyi, derslerde görsel, işitsel araç-gereç kullanmayı, somut ölçme-değerlendirmeyi Türk öğretim sistemine getirdiği belirlenmiştir.

Tezin üçüncü bölümünde, ders kitabı, ders kitabının eğitimdeki yeri hakkında bilgi verilmiş, MEB'in ders kitaplarının hazırlanmasındaki yöntem ve çalışmaları açıklanmış, incelenen Türkçe kitaplarının 1981 Programı'ndaki öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlandığı anlaşılmıştır. Yine bu bölümde, 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabındaki dilbilgisi terimleri, dilbilgisi bilgi sıralamaları ve metin sonrası dilbilgisi soruları dilbilgisi öğretimiyle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Programda terim kullanımı konusunda yazar ve yazar gruplarını bağlayan herhangi bir yaptırımın olmadığı anlaşılmış, her yazar ve yazar grubunun dilediği terimi özgürce kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Teze konu olan 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabında işlenen dilbilgisi konuları gruplandırılarak tablolarda gösterilmiş, bu tabloların analizleri de yapılmıştır. İncelenen Türkçe kitaplarının çoğunda, tablolarda yer alan dilbilgisi konularının her yazar ve yazar grubu tarafından tam olarak işlenmediği, bazı konuların da aşırı sıklıkta işlendiği, dilbilgisi konularının kolay kavranması için öğretimde önceliği olan konuların verilmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkçe kitaplarındaki metin sonlarında dilbilgisinin kavratılmasıyla ilgili olarak yazarların düzenlediği soruların konuları kavrama hedefleri bakımından birbirine benzerlik gösterdiği, hedeflere ulaşmada, davranışların belirgin olarak ortaya çıkmasını sağladığı, kanıtlanabilir davranışlara dönüştürülmesinin amaçlandığı belirlenmiştir.

Tezin dördüncü bölümünde, Türkçe dersi ve dilbilgisi öğretimi arasındaki ilişki ve kullanılan yöntemler üzerinde durulmuştur. İncelemelerden, Türkçe öğretiminde dilbilgisinin kılavuzluğuna gereksinim olduğu ve anlatımı güzelleştiren unsur olarak Türkçe dersi içinde dilbilgisinin her zaman yerini aldığı, 1981 Programı'nda, öğretmenin

bu dersi işlerken kendi yöntemini belirlemesi hususunda serbest bırakıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tezin beşinci bölümünde de 1981 programı, incelenen Türkçe kitapları ve bu kitapların yazarlarına yönelik eleştiri ve öneriler ortaya konmuştur. 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabı yazarlarının dilbilgisi konularını 1981 Programı'nın isteği doğrultusunda belli bir sıraya uygun olarak işlemedikleri ortaya çıkmıştır. Türkçe kitabı yazar ve yazar gruplarının dilbilgisi konularını işlerken verdikleri örneklerin sayısının da birbirinden farklı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tezin ekinde, Türkçe öğretmenlerine uygulanan sormaca ve sormacanın verileri değerlendirilmiştir. İncelenen 20 adet Türkçe kitabında, dilbilgisi konularının öğrencilere programın istediği gibi verilmediği anlaşılmaktadır. Bu sonuca ulaşmada, bağımsız bir dilbilgisi kitabının takip edilmemesinin rolü büyüktür. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'yla ilgili olarak, Mersin il merkezindeki yedi ilköğretim okulunda görev yapan 50 Türkçe öğretmenine uygulanan sormacadan ilginç sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sormacaya katılan öğretmenlerin tamamı, Türkçe kitaplarında verilen dilbilgisi konularının yetersiz olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Sormacadan çıkan en önemli sonuç, öğretmenlerin dilbilgisini kendilerine öğretildiği ve kitaplardan öğrendikleri gibi öğrettikleridir. Sormacadan Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisini ayrı saat ayırarak işledikleri, dilbilgisini işlerken metne bağlı kalmak istemedikleri, dilbilgisi konularının sıraya konması beklentisi içinde oldukları saptanmıştır. Ayrıca, Türkçe öğretmenleri haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğunu, dilbilgisi işlerken ek kaynak kullandıklarını, Türkçe kitaplarında metin sonrası sorularıyla dilbilgisi konularının kavratılmasını yetersiz bulduklarını, MEB'in dilbilgisi konularının işlenişine bir düzen getirmesi gerektiğini, sınavlarda dilbilgisi puanlamasının birlik sağlayacak biçimde düzenlenmesini istedikleri

anlaşılmaktadır. Sormacadan, 1981 yılından beri okullarda uygulanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na karşı Türkçe öğretmenlerinde oluşan gizli bir tepkinin olduğu da ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisi öğretiminde geleneksel öğretim biçiminden vazgeçemedikleri de saptanmıştır.

Tez konusu olarak incelenen 1981 Programı'nın sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimde uygulamaya konmasıyla öğrenci merkezli aktif öğretim yöntemine geçildiği, eğitime kalite, verimlilik ve etkinlik getirildiği saptanmıştır. Bu uygulamayla öğrencilerin bilgiyi takip eden, bilgiye ulaşma yollarını bilen, öğrenmeyi isteyen bireyler olarak yetiştirilmek istendiği anlaşılmaktadır. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin demokratik bilince sahip yurttaşlar yetiştirme konusunda da önemli bir görev üstlendiği anlaşılmıştır. Temel Eğitim okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, Türk eğitim tarihinde ilk kez eğitim teknolojisine uygun bir anlayış getirilmiştir. Bu uygulama, Türk milli eğitim sisteminde Türkçe eğitimi alanında kökten bir değişimin adıdır. Teknolojiye uyum, amaçlarda farklılık, sınıflara göre genel ve özel amaçların belirlenmesi, kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereçler, ölçme-değerlendirme bu programın önemli yenilikleridir.

1981 Programı'yla dilbilgisi konularının ayrıntıdan soyutlandığı, doğru söyleyip doğru yazma ilkelerine bağlı kalınarak işlevsel yöntemle işlendiği de görülmüş, bu programın istediği amaç doğrultusunda dilbilgisi konularına Türkçe kitaplarında yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca, 1981 Programı'nın Türkçe metin çözümlemelerine yönelik çalışmalar nasıl birbirini destekler biçimde veriliyorsa, dilbilgisi çalışmalarının da bu etkinliklerle kaynaştırılarak verilmesini istediği; dilbilgisi çalışmaları için ayrı bir ders saati ayrılmadan soyut, kuramsal, ezbercilikten uzak işlenmesi anlayışını getirdiği de anlaşılmaktadır.

Tez çalışmasından, eğitim programlarının durağan olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilim ve teknoloji geliştikçe, yöntemlerde değişimler oldukça, eğitim alanında yeni araç-gereçler ortaya çıktıkça programların yetersiz kaldığı, geliştirilmeleri ve değiştirilmeleri gerektiği anlaşılmıştır. MEB'in, programların değişmesini gerekli kılan koşulların oluşmasıyla yeni öğretim programları hazırlayıp yürürlüğe koyduğu, tüm öğretim kurumlarını durumdan haberdar ederek derslerin yeni programa uygun olarak işlenmesini istediği ortaya çıkmıştır. Program incelemelerinden, yeni programların hazırlanıp yürürlüğe konmasının Türkiye'de 20 yıl aralığıyla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.



KAYNAKÇA – 1

İNCELENEN TÜRKÇE DERS KİTAPLARI

- Aksakal, Müfit ve diğerleri. 2000. *İlköğretim Türkçe 8* İstanbul: Düzgün Yayıncılık.
- Aktaş, Şerif ve diğerleri. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Batur, Suat. 2001. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Özyürek Yayınevi.
- Gümüş, Ahmet. 2001. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Akdeniz Yayıncılık A. Ş.
- Gürer, Bahir. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Kapulu, Ahmet. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Koza Yayınları.
- Koyuncu Melahat ve diğerleri. 2001 *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Köktürk, Muhsin; Gül Metin. 1997, *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Külekçi, Mehmet Ali. 1999. *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Onat, Asım. 1999. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Metinler Yayıncılık.
- Öğün, Vedat ve diğerleri. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Öğün Yayınları.
- Özaltun, Celal ve diğerleri. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Özaltun, Serap ve diğerleri. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Tekışık Yayıncılık A.Ş.
- Saraçoğlu, Ahmet ve diğerleri. 2000. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sarıca Salih ve diğerleri. 2002. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Fil Yayınevi.
- Şahin, Sevgi ve diğerleri. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Salan Yayınları.
- Şentürk, Nazmi. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Mutlu Yayıncılık.
- Yıldız, Nezihe. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Mahir Yayınları.
- Yıldırım, Veysi. 2001. *İlköğretim Türkçe 8*. Ankara: Elit Yayıncılık.
- Yörük, Yaşar ve diğerleri. 1997. *İlköğretim Türkçe 8*. İstanbul: Serhat Yayınları.

KAYNAKÇA – 2

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aksakal, Önder Devrim. 2003. “Anadili Eğitimin Sorunları”. *Anadili Dil ve Eğitim Dergisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, ss.80-93.
- Aksan, Doğan. 1975. “Anadili”. *Türk Dili Dergisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. S. 285, ss. 423-428.
- Aksan, Doğan. 2000. *Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aktaş, Şerif. 1989. “Kompozisyon Öğretimi Üzerine”. *Milli Eğitim Dergisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. No: 81, ss.19-23.
- Alacıgüzel, İzzettin. 1973. *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Antel, Sadrettin Celal. 1952. *Umumi Didaktik*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Arslan, Mehmet “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri.” Erişim Tarihi: 02.02.2003. İnternet adresi: [www.yayim.meb.gov.tr / yayimlar / 146 / arslan.htm-50k](http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/arslan.htm-50k).
- Aytuna, Hasip Ahmet. 1962. *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Banguoğlu, Tahsin. 1995. *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Binbaşoğlu, Cavit. 1966. *Öğretim Metodu ve Uygulama*. Ankara: Kardeş Matbaası.
- Binbaşoğlu, Cavit. 1969. *Öğretim Metodu ve Uygulama*. Ankara: Kardeş Matbaası.
- Binbaşoğlu, Cavit. 1974. *Öğretim Metodu ve Uygulama*. Ankara: Kardeş Matbaası.
- Cemiloğlu, Mustafa. 1998. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

- Demirel, Özcan. 1992. *ELT Methodology*. Ankara : USEM Publications.
- Demirel, Özcan,. 1998. *Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, s.13.
- Demirel, Özcan. 1999. *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Hıfzı. 1997. *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Dündar, Mehmet. Ağustos 1983. "Türkçe Programı ve Uygulama". *Öğretmen Dünyası Dergisi*. S.44, ss. 25-32.
- Erginer, Ergin. 2000. "Anadili Eğitim Programları ve 2000'li Yıllar İçin Bir Model Önerisi". *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Ankara: Anı Yayıncılık. S. 1, ss. 34-41.
- Erişen, Satı. 1983. "Türkçe Eğitiminde Yeni Boyutlar". *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. c. XLVII, S. 379-380, ss.49-56.
- Firengiz, Mustafa. 1988. *Türkçe Eğitim ve Öğretiminde Dört Önemli İlke. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gencan, Tahir Nejat. 2001. *Dilbilgisi*. İstanbul: Ayraç Yayınları.
- Göğüş, Beşir. 1978. *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, Beşir; Yücesan, Sevim. 1988. *Uluslararası Anadili Eğitim Örgütü Çalışmaları Çerçevesinde Türkiye'de Bir Türkçe Eğitimi Portresi*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Günden, Suat. 1977. *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Hacettepe Vakıfları Teksis Ltd. Şti.-Meteksan Ltd. Şti.
- Güzel, Abdurrahman. 1991. *Yabancıya Türkiye Türkçesini Öğretme Metodları Dersi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hengirmen, Mehmet. 1997. *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hudson, R. 1992. *Dilbilgisi Öğretimi (Teaching Grammar): Ulusal Öğretim İzlenesi İçin Rehber (A Guide for the National Curriculum)*. Oxford: Blackwell.
- İlkokul Programı*. 1968. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kıran, Zeynel. 1996. *Dilbilim Akımları*. Ankara: Şahin Matbaası.
- Kocaman, Ahmet. 1983. "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler". *Türk Dili* . c. 47, S. 379-380. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, ss.116-122.
- Koç, Nurettin. 1996. *Yeni Dilbilgisi*. Ankara: İnkılâp Kitapevi.
- Korkmaz, Zeynep. 1992. *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları. S. 575.
- Küçükahmet, Leyla. 1997. *Eğitim Programları ve Öğretim İlke, Yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Martinet, André. (Çeviren Berke Vardar). 1985. *İşlevsel Genel Dilbilim*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. 1942. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. 1957. Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. S. 976.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul Türkçe Programı*. 1970. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. 1981. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. c. 44, S. 2098.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. 1982. 2669 Sayılı Genelge. Okul Kitaplarında Aranacak Genel Vasıflar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Öz, Fevzi. 2001. *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özçelik, Durmuş Ali. 1998. *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Özdemir, Emin. 1983. "Anadili Öğretimi". *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, c. LVII, S. 379-380, ss.18-30.
- Sever, Sedat. 1986. "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi". *Milli Eğitim Dergisi*. Ankara: S. 69, ss.24-30.
- Sever, Sedat. 1995. *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Sever, Sedat. 2000. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, Ayhan. 1990. *Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Yeri. Dilbilim Yazıları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Şimşek, Rasim. 1983. "Çağdaş Eğitimde Anadilin Yeri". *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. c. XLVII, ss.36-39.
- Tekin, Halil. 1983. *Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tural, Sadık Kemal. 1979. "Yazmak Sanatı". *Milli Eğitim ve Kültür Dergisi*. Ankara: Ecdâd Yayınevi.. No: 3, ss.72-77.
- Turgut, M. F. 1977. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Türkçe Sözlük. 1998. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. c. 2.
- Vardar, Berke. 1998. *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* İstanbul: ABC Kitabevi.
- Varış, Fatma. 1999. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık-Yayıncılık.

EK – 1 : TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN SORMACA SORULARI VE SEÇENEKLERİ

Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki yedi ilköğretim okulunda görev yapan 50 Türkçe öğretmene sekizinci sınıflardaki dilbilgisi öğretimiyle ilgili olarak bir sormaca uygulanmıştır. Uygulanan bu sormacanın soruları ve seçenekleri aşağıda verilmiştir:

1. Kaç yıllık öğretmensiniz?
2. Mezun olduğunuz okul?
3. Mezun olduktan sonra dilbilgisiyle ilgili herhangi bir kurs gördünüz mü?
4. Gördüğünüz kursun çeşidi nedir?
5. Dilbilgisinden hafta sonu kurs veriyor musunuz?
6. Sekizinci sınıflarda dilbilgisi öğretimi için haftada kaç saat ayırıyorsunuz?
 - a) Hiç ayırmıyorum
 - b) Bir saat ayırıyorum
 - c) İki saat ayırıyorum
 - ç) Üç saat ayırıyorum
7. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dilbilgisine verilen önem hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) Yeterlidir
 - b) Yeterli değildir
 - c) Normaldir
 - ç) Daha az olmalıdır
8. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın dilbilgisi konularının işlenişine ilgili uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a) Dilbilgisi ayrı saatlerde işlenmelidir
 - b) Türkçe metinlerin bütünlüğü içinde işlenmelidir
 - c) Dersin işlenişinde öğretmenler serbest bırakılmalıdır

9. Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konuları 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın dilbilgisiyle ilgili konularını kapsıyor mu?

- a) Kapsıyor b) Kapsamıyor c) Normaldir

10. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan dilbilgisi konuları temel eğitim sonunda yapılan sınavlarda çıkan soruları kapsıyor mu?

- a) Kapsıyor b) Kapsamıyor c) Bir kısmını kapsıyor

11. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan dilbilgisi konuları, temel eğitim sonunda yapılan sınavlarda çıkan soruları kapsamıyorsa, Türkçe kitaplarına alınması gereken konuları yazınız.

12. Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konularının işlenişindeki sıralamada bir isabetsizlik görüyor musunuz?

- a) İsabetsizlik vardır b) İsabetsizlik yoktur
c) Sıraya koymaya gerek yoktur ç) Konular sıraya konmalıdır

13. Dilbilgisi konularının sıralanışı nasıl olmalıdır?

14. Türkçe eğitimi için şu anda geçerli olan haftalık ders saatinin yeterli olup olmaması konusunda ne düşünüyorsunuz?

- a) Yeterlidir b) Yetersizdir c) Arttırılmalıdır ç) Fazladır

15. Türkçe dersi için ayrılan ders saatinin yetersiz oluşunun nedenlerini belirtiniz.

16. Ders kitabı dışında diğer kaynakların kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?

17. Dilbilgisi konularının işlenişine MEB'ce bir sistem getirilmesi konusuna nasıl bakıyorsunuz?

- a) Getirilmelidir b) Getirilmemelidir c) Şimdiki sistem yeterlidir

18. Eğitim programında dilbilgisi konularının işlenişine getirilen açıklama hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a) Yeterlidir b) İşleniş düzene sokulmalıdır c) Yetersizdir

19. Sekizinci sınıflarda dilbilgisini kaç puanla değerlendiriyorsunuz?

- a) 10 puanla değerlendiriyorum b) 20 puanla değerlendiriyorum
c) 40 puanla değerlendiriyorum ç) 30 puanla değerlendiriyorum

20. Dilbilgisi konularını işlerken hangi yöntemi uyguluyorsunuz?

- a) İşlevsel dilbilgisi yöntemini uyguluyorum
b) Oyunlaştırma yöntemini uyguluyorum
c) Anlatım yöntemini uyguluyorum
ç) Pek çok yöntemi birden uyguluyorum

EK - 2 : 1981 PROGRAMIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ YANSITAN

SORMACANIN YORUMU

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Özellikle, öğretmenlerin öğrencilerin modeli olduğu üzerinde durulmaktadır. Türkçe programının öğretmenlerin model alındığına ilişkin görüşleri şöyledir:

Öğretmenler, kendilerinin, öğrencileri için hayranlıkla taklit edilecek birer örnek olduklarını hiçbir zaman unutmuyarak, her türlü davranışlarda olduğu gibi, Türkçeyi kullanmada da özen göstermelidirler. Öyle ki çocuk, Türkçe dersinde öğrendiklerinin öğretmenlerce nasıl titizlikle uygulandığını görmeli, içinde yaşadığı diğer eğitim-öğretim ortamlarında da aynı özen ve titizlik gösterilerek daha önceki öğrendiklerine ters düşen bir ortam yaratılmamalıdır (MEB, 1981: 330).

Öğretmenin sınıftaki en önemli görevi, öğrencileri öğrenmeye karşı istekli halde bulundurmaktır. Bu sağlandıktan sonra, Türkçe çalışmaları amaçlı, anlamlı, zevkli duruma gelecektir. 1981 Programı'nın öğretmenlerle ilgili görüşü şöyledir:

Öğretmen, ilgi uyandırma, özendirme, cesaretlendirme görevini, hiçbir zaman aklıdan çıkarmamalıdır. Öğrenci, öğretmenin dilediğinden çok, yaptığından etkilenir. Öğretmen, doğrudan doğruya kendisinin en canlı, en etkili bir örnek olduğunu bilmeli ve öğrencisinin gözleri önünde Türkçe dersinin her türlü etkinliğinin en güzel örneği olarak davranmalı, hemen tüm hayatını mesleğinin gereği haline getirmelidir (MEB, 1981: 348).

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın bu konuda ortaya koyduğu yaptırımlardan, dilbilgisi öğretimindeki ilkelerden ve Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimindeki etkinliklerinden yola çıkarak bu hususların eğitim alanındaki yansımalarını ve öğretmenlerin programa yaklaşımlarını belirlemek amacıyla 20 sorudan oluşan bir sormaca Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim okullarına dağıtılmış, bu okullarda görev yapan 50 Türkçe öğretmeni sormacayı yanıtlamışlardır.

Sormacanın amacı:

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na bağlı olarak, dilbilgisi konularının öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımlarını, uygulamalarını, eleştirilerini, önerilerini belirlemek; öğretmen eğilimlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem:

Araştırma, alan araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sormacalar öğretmenlere dağıtılıp, birkaç gün sonra toplanmıştır. Mersin ili merkezindeki yedi ilköğretim okulunda çalışan 50 Türkçe öğretmeni sormacaya katılarak, araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Sormaca, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sormacaya katılanlardan kişisel bilgiler istenmiş, ikinci bölümde de, sormaca soruları ve seçenekleri yer almıştır. Örneklem grubundan elde edilen veriler, sormaca seçeneklerine verilen yanıtların dağılımları sayısal olarak işlenip yorumlanmıştır.

Bulgular ve yorum:

Sormacanın birinci bölümünde, deneklerin öğretmenlikle ilgili kişisel bilgilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, sormacaya katılanlara kaç yıllık öğretmen oldukları, cinsiyetleri, mezun oldukları okul, hizmet içi eğitim görüp görmedikleri, öğrencilere dilbilgisiyle ilgili kurs verip vermedikleri sorulmuştur.

Deneklere ilk olarak, öğretmenlikte deneyimlerini belirlemek ereğiyle 'Kaç yıllık öğretmensiniz?' sorusu yöneltilmiştir. 50 Türkçe öğretmenin soruya verdiği yanıtı göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslekteki kıdemleri iki ile 30 yıl arasında değişmektedir. Yine tablodan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu (34 kişi) 20 ile 25 yıllık meslek deneyimi olanlar oluşturmaktadır. Yani, deneklerin %68'ini oluşturan ve bu sayıya bakarak bir genelleme yapıldığında il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun meslekte

deneyim sahibi oldukları söylenebilir. Aynı zamanda, 1981 Programı'nın uygulamaya konulduğu yıldan itibaren bu öğretmenlerin eğitimin içinde buldukları ve programı yıllarca uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin içinde farklı fakülteleri bitiren öğretmenlerin bulunduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bu farklılığı öğrenmek için deneklere, 'Mezun olduğunuz okul?' sorusu yöneltilmiştir. Araştırma yaptığımız okullarda, iki tip fakülteyi bitirenlerle üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin görev yaptığı ortaya çıkmıştır.

Sormacaya katılan öğretmenlerin %50'sinin (25 öğretmen) üç yıl süreli eğitim veren eğitim enstitüsünü bitirdiği, %28'inin (14 öğretmen) eğitim fakültelerinden mezun olduğu, %22'sinin de (11 öğretmen) Fen-Edebiyat Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden diploma aldığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, sormacaya katılan 50 öğretmenden %78'i eğitim formasyonu ile öğrenimlerini tamamlamış olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Deneklere kişisel yönlerini ortaya koyacak bilgilerden üçüncü soru olarak, 'Mezun olduktan sonra dilbilgisiyle ilgili herhangi bir kurs gördünüz mü?' sorusu yöneltilmiştir. Bu soru, öğretmenlerin mesleklerinde alan uzmanlıklarıyla ilgilidir. MEB belli aralıklarla öğretmenleri hizmet içi eğitim kurslarına almakta, onların meslek, bilgi ve uygulamalarla ilgili alan bilgilerini arttırmaya çalışmaktadır. Sormacaya katılan öğretmenlerden sadece altı tanesi meslekleriyle ilgili bir kursa katılmışlar, diğerleri herhangi bir kurs görmemişlerdir.

Bununla ilgili olarak, 'Gördüğünüz kursun çeşidi nedir?' sorusu sorulmuş, kurslara katılan altı denek gördükleri kursları belirtmişlerdir. Deneklerden sadece ikisi aynı tür kursa katılmış, diğerleri farklı kurslara gitmişlerdir. Kurs konuları değişik ve dilbilgisiyle ilgili olmamasına karşın, eğitim alanını kapsadığı ve Türkçeyle ilgili olması

sormacada değerlendirmeye alınmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü, Türkçenin kursa konu olduğu alanlarda, dilbilgisi de kendiliğinden gündeme gelmekte, Türkçeyle birlikte ele alınıp değerlendirilmektedir. Bu nedenle sormacaya konu olan soruda, alan dışına kayma ve gereksizlik söz konusu değildir.

Sormacaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel yönlerinin ortaya konmasına ilişkin olarak, 'Dilbilgisinden hafta sonu kurs veriyor musunuz?' sorusu yöneltiľmiştir. Verilen yanıtlara göre, 11 öğretmenin (% 32) hafta sonu kursu verdiği, 39 öğretmenin (% 78) böyle bir kurs vermediği ortaya çıkmıştır. Buradan, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hafta sonu dilbilgisi kurslarında görev almadıkları anlaşılmaktadır. Yine de, Türkçe dersinde dilbilgisine ayrılan sürenin yetersiz oluşundan dolayı bazı öğretmenlerin kurs verme gereği duydukları anlaşılmaktadır. Yine de, Türkçe dersinde dilbilgisine ayrılan sürenin yetersiz oluşundan dolayı bazı öğretmenlerin kurs verme gereği duydukları anlaşılmaktadır.

Mersin il merkezindeki yedi ilköğretim okulunda görev yapan 50 Türkçe öğretmeninin sormaca sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler aşağıda sayısal ve yüzdesel olarak değerlendirilip yorumlanmıştır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 'Dilbilgisi için ayrı bir ders saati ayrılmamalı, okunan, çözümlenen metnin tadı ve sıcaklığı içinde, bu etkinliği daha bilimsel ve bilinçli duruma getirmek için yararlanılmalıdır' yaptırımını getirdiğinden Türkçe öğretmenlerinin bu doğrultuda dilbilgisi çalışması yapıp yapmadıklarını ortaya çıkarmak için 50 deneğe, 'Sekizinci sınıflarda dilbilgisi öğretimi için haftada kaç saat ayırıyorsunuz?' sorusu yöneltiľmiştir. Denekler, bu soruya dört farklı yanıt vermişlerdir. Seçeneklere göre, sayısal olarak ortaya şöyle bir sonuç çıkmıştır:

a. Hiç ayırmıyorum.....: 10

b. Bir saat ayırıyorum.....: 20

c. İki saat ayırıyorum.....: 18

ç. Üç saat ayırıyorum.....: 2

Dilbilgisi için zaman ayıran öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bir, iki ya da üç saat ayrılması bir şeyi değiştirmez. Önemli olan ders işlerken dilbilgisine zaman tahsis edilmesidir. Soruya verilen yanıtlara göre, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı doğrultusunda dilbilgisi dersi işleyen öğretmenlerin sayısı ondur. Diğer 40 öğretmen programın önerisine aykırı olarak ders işlemektedir. Programa uygun olarak ders işlemeyen öğretmenlerin oranı %80'dir. Bunun alışkanlıktan ileri geldiği düşünülmektedir. Eskiden dilbilgisini ayrı saatlerde işlemeye alışkın olan öğretmenlerin bu alışkanlıklarından vazgeçemedikleri kanısı ortaya çıkmaktadır. Buradan ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisini Türkçe dersinden bağımsız işlemek istedikleri sonucu da çıkmaktadır.

Sormacada Türkçe öğretmenlerinden '1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dilbilgisine verilen önem hakkında ne düşünüyorsunuz?' sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Denekler bu soruyu aşağıdaki sayısal verileri ortaya koyacak biçimde yanıtlamışlardır:

a. Yeterlidir.....: 12

b. Yeterli değildir.....: 21

c. Normaldir.....: 15

ç. Daha az olmalıdır.....: 2

Sormacaya katılan öğretmenlerden %24'ü programda dilbilgisine verilen önemi yeterli bulmuşken, %42'si ise yeterli olmadığı düşüncesindedir. %30'u da normal

olduğunu düşünürken, daha az olmalıdır diyenlerin oranı ise %4'tür. Bir başka deyişle, programın genel olarak yeterli olduğu kanısında olan öğretmenlerin oranı %54'tür. Programdaki dilbilgisi konuları kapsam ve tür olarak öğretmenlerin çoğunluğu tarafından onay görmektedir. Öğretmenlerin programdaki dilbilgisi konularını yeterli görmeleri dilbilgisi konularının öğrencilere tam olarak verildiği anlamına gelmez.

Türkçe öğretmenlerinin 1981 Programı yaptırımlarına karşı düşüncelerini öğrenmek, programla uyum içinde olup olmadıklarını araştırmak için '1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın dilbilgisi konularının işlenişine ilgili uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Soruya, aşağıdaki şekilde yanıt verilmiştir:

- a. Dilbilgisi ayrı saatlerde işlenmelidir.....14
- b. Türkçe metinlerin bütünlüğü içinde işlenmelidir.....9
- c. Dersin işlenişinde öğretmenler serbest bırakılmalıdır.....27

Dilbilgisini ayrı ders saatlerinde işlemek isteyen öğretmenlerin oranı %28, dersin serbest olarak işlenmesi gerektiğini belirtenlerin oranı da %54'tür. Programa uygun olarak metnin bütünlüğü içinde işlenmesinden yana olanlar ise %18'dir. Sonuç olarak, program hedeflerinin dışında ders işleme isteğinde olan öğretmenlerin oranı daha fazladır ve %82'lik bir oranı oluşturmaktadırlar. Bu verilerden öğretmenlerin dilbilgisi dersini metnin bütünlüğü içinde işlemek istemedikleri çok net olarak ortaya çıkmaktadır. Buradaki anlayış elbette geleneksel dilbilgisi öğretimi anlayışından başka bir şey değildir. Öğretmenler dilbilgisi derslerini işlerken özgür olmak istemektedirler. Bu sayısal verilere göre, Türkçe öğretmenleri arasında büyük bir çoğunluğun dilbilgisini metinlere bağlı olarak işlemek istemedikleri, programa gizli bir tepki olduğu gün ışığına çıkmaktadır.

Kitaplarda yer alan dilbilgisi konuları ile programdaki konuların uygunluk gösterip göstermediğini saptamak amacıyla deneklere ‘Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konuları 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nın dilbilgisiyle ilgili konularını kapsıyor mu?’ sorusu sorulmuştur ve aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

- a. Kapsıyor.....: 20
- b. Kapsamıyor.....: 8
- c. Normaldir.....: 22

Kapsıyor diyenlerin oranı %40, kapsamıyor diyenlerinse %16, normal bulanların oranıysa %44’tür. Sonuç olarak öğretmenler, dilbilgisi kitaplarındaki konuların 1981 Programı konularını kapsadığı görüşündedirler ve bu oran %84’tür. Deneklerin verdiği yanıtlar, Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konularının 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’ndaki konularla örtüştüğünü göstermektedir. Bu da, Türkçe kitaplarının 1981 Programı’na uygun olarak yazıldığını göstermektedir.

Deneklere sınavlarla ilgili soru da yöneltilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri çeşitli sınavlarla karşı karşıyadırlar. İlköğretimin bitiminde Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk, Askeri Okullar, Kurumlar Sınavı gibi sınavlara katılarak bir sonraki öğretim aşamasını belirlemeye çalışmaktadırlar. Sormacaya katılan öğretmenlere sınavlarda sorulan dilbilgisi konularının 1981 Programı’nda yer alıp almadığını ortaya çıkarmak amacıyla ‘Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda yer alan dilbilgisi konuları temel eğitim sonunda yapılan sınavlarda çıkan soruları kapsıyor mu?’ sorusu yöneltilmiştir. Deneklerin yanıtları aşağıdaki verileri ortaya çıkarmıştır:

- a. Kapsıyor.....: 23
- b. Kapsamıyor.....: 4

c. Bir kısmını kapsıyor.....: 23

Bu veriler, dilbilgisi ve Türkçe öğretimi açısından ilginç bir sonuçtur. Sınav öğrencileri, eğitim-öğretim aşamasındayken karşılaşacakları soruları içeren konuları öğrenmiyorlarsa, bu programın bir eksikliğidir. Sınava girerek geleceğine yön vermeye çalışan bir öğrenci, temel bilgisi olmadığı bir soruyla karşılaşır, olumsuz yanıt vererek başarısız olursa, bunun sorumlusu program, dolayısıyla da öğretmenlerdir. Sormacadan çıkan sonuç, öğrencilerin aleyhine bir durumu açığa çıkarmaktadır. Deneklerin %46'sı sınavlarda çıkan soruların programdaki dilbilgisi konuları içinde yer aldığını, buna karşılık %46'sı da soruların bir kısmının programdaki dilbilgisi konularının dışında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu arada dört denek de çıkan soruların programdaki konuları kapsamadığını belirtmektedir. Bunların oranı da %8'dir. 1981 Programı'ndaki dilbilgisi konularının temel eğitim sonunda yapılan sınavlarda çıkan soruları kapsamadığını belirten öğretmenlere hak vermek gerekmektedir. Aşağıda da belirtildiği gibi, özellikle anlatım bozukluğu, Türkçe sözcüklerin ses özellikleri, anlatım biçimleri konularına ne 1981 Programı, ne de incelenen Türkçe kitapları yer ermişlerdir.

Deneklere bir önceki soruya bağlı olarak, 'Temel eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan dilbilgisi konuları, temel eğitim sonunda yapılan sınavlarda çıkan soruları kapsamıyorsa, Türkçe kitaplarına alınması gereken konuları yazınız' tümcesine yanıt olarak on öğretmen aşağıda yer alan konuları yazmışlardır.

1. Anlatım bozuklukları (üç öğretmen)
2. Türkçe sözcüklerin ses özellikleri (bir öğretmen)
3. Türkçe sözcüklerin yapıları (bir öğretmen)
4. Ses bilgisi (iki öğretmen)
5. Yazım kuralları (bir öğretmen)

6. Noktalama işaretleri (bir öğretmen)

7. Anlatım biçimleri (bir öğretmen)

Tez konusu olarak incelediğimiz 20 adet 'İlköğretim Türkçe 8' kitabında öğretmenlerin belirttiği yedi başlık altında toplanan konuların içinde hiç söz edilmeyen ve 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda da yer verilmeyen konuların bulunduğu bir gerçektir. Aşağıdaki konular ne incelediğimiz kitaplarda, ne de Türkçe programında yer almamıştır.

a. Anlatım bozuklukları,

b. Türkçe sözcüklerin ses özellikleri,

c. Anlatım biçimleri.

Yukarıdaki konuların programda ve Türkçe kitaplarında yer alması öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmesi için gereklidir. Bu hususların göz ardı edildiği bir gerçektir. Bu durum karşısında öğrenciler eksikliklerini gidermek için dershanelere gitme gereğini duymaktadırlar.

Deneklere, Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi konularının işlenişindeki sıralamada bir isabetsizlik olup olmadığı da sorulmuştur. Verdikleri yanıtlar aşağıda gösterilmiştir:

a. İsabetsizlik vardır.....: 9

b. İsabetsizlik yoktur.....: 17

c. Konular sıraya konmalıdır.....: 19

ç. Sıraya koymaya gerek yoktur: 5

Deneklerin yanıtları yüzde olarak şu değerleri anlatmaktadır: İsabetsizlik vardır diyenler %18, yoktur diyenler %34, konuların sıraya konmasını isteyenler %38, sıraya konulmasına gerek olmadığını belirtenler %10 oranındadır. Sormacaya katılan

öğretmenlerin yarısından çoğu, kitaplardaki dilbilgisi konularının dağınık olduğundan şikâyetçidirler. Konuların bir sıra izleyerek anlatılmadığını, bundan dolayı da bir düzensizliğin söz konusu olduğuna işaret etmektedirler. Sonuç olarak, deneklerin %56'lık bölümü dağınıklığın düzene konmasından yanadır. İncelenen 20 adet Türkçe kitabında konuların dağınık anlatıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, 1981 Programı'nın dilbilgisi konuları geriye dönülerek, tekrara edilerek, yeri geldikçe işlenmelidir önerisinden kaynaklanmaktadır.

50 Türkçe öğretmenine, dilbilgisi konularının sıralanışının nasıl olması gerektiği de sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dilbilgisi konularının aşağıdaki sıraya göre işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

1. Ses bilgisi,
2. Sözcük bilgisi,
3. Sözcükte yapı,
4. Anlamlarına göre sözcükler,
5. Tümce bilgisi,
6. Noktalama işaretleri,
7. Anlatım bozuklukları,
8. Çözümleme.

1981 Programı'nda, dilbilgisi konularının sıralanmamış olmasına ve yeri geldikçe konular işlenmelidir anlayışının olmasına rağmen Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisi konularını belli bir sıraya göre işlemek istemeleri 1981 Programı'nda bu konuda bir düzensizlik olduğunu göstermektedir.

Sormacada Türkçe öğretmenlerine, Türkçe eğitimi için şu anda geçerli olan haftalık ders saatinin yeterli olup olmadığı konusundaki düşünceleri de sorulmuştur. Bu soruya denekler, aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

- a. Yeterlidir.....: 18
- b. Yetersizdir.....: 19
- c. Arttırılmalıdır.....: 12
- ç. Fazladır.....: 2

Sormacaya katılan öğretmenlerin %36'sı Türkçe dersi için ayrılan haftalık ders saati sayısını yeterli bulmuş, %38'i de yeterli olmadığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Haftalık ders saati sayısının arttırılması gerektiğine inanan deneklerin oranı %24 iken, ders saati sayısını fazla bulanların oranı da %4'tür. Haftalık ders saatini yetersiz bulanlarla, arttırılması gerektiğini belirtenler aynı noktada birleştikleri için, bunların oranı %62'yi bulmaktadır. Bu da gösteriyor ki Türkçe öğretmenleri haftalık ders saatini yeterli bulmadıklarından ve arttırılmasından yana görüş belirtmişlerdir. Bundan şu sonucu çıkarmak da mümkündür: Türkçe öğretmenleri, MEB'nin haftalık süre konusundaki uygulamasını doğru bulmamakta ve şu anda uygulanmakta olan haftada beş saatlik süreyi yeterli görmemektedirler. Bu da, Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarını zaman kısıtlığından dolayı tam olarak yapamadıklarını göstermektedir.

Denekler, 'Türkçe dersi için ayrılan ders saatinin yetersiz oluşunun nedenlerini belirtiniz' konusundaki düşüncelerini aşağıdaki seçeneklerde belirtildiği şekilde ortaya koymuşlardır:

- a. Kitap okutamıyoruz.....: 16
- b. Uygulama yapamıyoruz.....: 24

c. Dilbilgisine süre yetmiyor.....: 7

ç. Başka sebepleri de var.....: 3

Yukarıdaki verilere göre Türkçe öğretmenlerinin daha fazla ders saatine gereksinim duydukları net olarak ortaya çıkmaktadır. Gerekçeleri de, makul sebeplere dayanmaktadır. Türkçe öğretiminde, kitapların ve kitap okumanın ayrıcalıklı bir yeri bulunmaktadır. Haftalık ders saati sayısını kitap okutamadıkları için az bulan deneklerin oranı %32'dir. Bu oran azımsanmayacak büyüklüktedir. Uygulama yapamadıkları için süreyi az bulanların oranı biraz daha fazladır ve %48'dir. Dilbilgisi işlemek için süreye gereksinim duyanlar ise %14'lük bir orana sahiptirler. Sürenin yetmediğine başka sebep gösteren öğretmenler de bulunmaktadır. Bunlar da %6'lık bir dilimi oluşturmaktadırlar. Denekler, en çok uygulama yapamadıklarından ve kitap okutamadıklarından yakınmakta, bundan dolayı Türkçe dersi için ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. İlköğretim okullarında seçmeli dersin dışında, haftada beş saat Türkçe dersi yapılmaktadır. Türkçe dersine ayrılan sürenin büyük bir kısmı metni anlamaya, metni çözümlemeye, metin sonrası soruları yanıtlamaya harcanmaktadır. Dilbilgisini kavratmaya ve kitap okutmaya çok az bir süre kalmaktadır. Daha önce, haftada altı saat olan Türkçe dersinin süresinin beş saate indirilmiş olması, öğretmenlerin bu tür yakınmalarının başlıca sebebidir.

Denekler, Türkçe dersinin işlenişinde süre yetersizliğiyle ilgili olarak farklı sebepler ve değişik görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri şöyledir: Öğretmenler, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmak için düzeylerine uygun öykü yazdıramadıklarını; sözlü ve yazılı sanat etkinlikleri yaptıramadıklarını; Türkçeyi geliştirici panel, konferans, dinleti, tiyatro gibi etkinliklere katılamadıklarını; şiir okuma, şiir yazma çalışmaları yaptıramadıklarını, ünlü şairlerimizin şiirlerini dinletemediklerini;

güncel konularla ilgili metinler okutamadıklarını; şairlerin yeni ürünlerini, halk ozanlarının şiirlerini dinletemediklerini, kültür etkinliklerine katılamadıklarını; anlama ve anlatımla ilgili uygulama ve yazı çalışmaları çok zaman aldığından okuma ve dramatizasyon yaptıramadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, her konunun değişik uygulama biçimleri olduğundan öğrencilere uygulama yaptırmak için zaman yetmediğini, bu yüzden öğrencilerin yorum yapamadıklarını, konularla ilgili yargılarını ortaya koyamadıklarını, yine zamanın yetersizliğinden öğrencilere kitap okutmak için yazı dersinde serbest okuma yaptırdıklarını, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için de öğrencilerin kütüphaneye üye olmalarını zorunlu tuttuklarını, bu uygulamayla öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında gözle görülür bir artış sağlandığını ileri sürmüşlerdir. Bazı konuların işleniş çok uzun sürdüğünden (eylemler, ses olayları, yazım kuralları gibi) zamanın yetmediğini, lise giriş sınavlarında soru çıkan konuların kapsam ve içeriğine göre uygulamaların yapılabilmesi için sürenin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, okuttukları Türkçe kitapları dışındaki metinleri incelemek, öğrenci kompozisyonlarını değerlendirmek, yanlışları düzeltmek, sözlü anlatım çalışmaları (tartışma, söyleşi gibi) yaptırmak için yine zamanın yetmediğinden yakınmışlardır.

Buradaki öğretmen görüşleri, şu gerçeği ortaya koymaktadır: Türkçeye ayrılan haftalık ders saati yeterli değildir. Öğretmenler yapmak istedikleri çalışmaları süre yetersizliği nedeniyle yapamamaktadırlar. En büyük sıkıntıları da, öğrencilerine kitap okutamamaktır.

Sormacada deneklere ders kitabı dışında diğer kaynakların kullanımı konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Denekler bu soruyu seçeneklere bağlı olarak yanıtlamışlar ve aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır:

a. Ders kitabı yeterlidir.....: -

b. Ek kaynaklar da gereklidir..... : 49

c. Sadece ek kaynaklardan bilgi veriyorum.....: 1

Türkçe öğretmenleri değişik Türkçe kitaplarını ders kitabı olarak okutmaktadırlar. Sormacaya katılan 50 öğretmenden tamamına yakını okuttukları Türkçe kitabını dilbilgisi açısından yeterli görmemektedir. Sormacaya katılanlardan hiç biri ders kitabının yeterli olduğu seçeneğini işaretlememiştir. Bu durumdan şunu anlıyoruz: Dilbilgisi öğretiminde, öğretmenler Türkçe metinleri takiben verilmeye çalışılan dilbilgisi konularını yeterli görmemektedirler. Dilbilgisi kavratılırken ek kaynakların gerekli olduğu konusunda deneklerin tamamına yakını görüş birliği içindedirler. Sormacaya verilen yanıtta bu görüşü benimseyen öğretmenlerin oranı %98'dir. Bir denek, sadece ek kaynaklardan bilgi verdiğini belirtmiştir. Bu veriler, Türkçe kitaplarında dilbilgisi konularının sıralanışını, kavratılma biçimini Türkçe öğretmenlerinin benimsemediklerini açıkça gözler önüne sermektedir. Ayrıca, Türkçe öğretmenleri, dilbilgisi konularını Türkçe kitaplarına bağlı kalarak kavratmanın verimli olmadığı konusunda da birleşmektedirler. Kanımızca, öğretmenlerin takip ettikleri Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi konularının işlenişine karşı sergiledikleri bu tutum dikkate alınması ve çözülmesi gereken bir eğitim sorunudur.

50 Türkçe öğretmeninden, 'Dilbilgisi konularının işlenişine MEB'ce bir sistem getirilmesi konusuna nasıl bakıyorsunuz?' sorusunu değerlendirmeleri istenmiş, verilen yanıtlarda aşağıdaki seçeneklerde gösterilen sayılara ulaşılmıştır:

a. Getirilmelidir : 40

b. Getirilmemelidir : -

c. Şimdiki sistem yeterlidir.... : 10

Denekler, MEB'in dilbilgisini yeni bir öğretim sistemine bağlaması beklentisi içindedirler. %80 oranındaki öğretmen dilbilgisi konularının işlenişinin MEB'ce bir düzene konulması gerektiğini ortaya koymaktadır. MEB'in konuyla ilgilenmemesini isteyen öğretmen çıkmamıştır. %20'lik bir grup öğretmen de şimdiki sistemin yeterli olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Deneklerin büyük bir çoğunluğunun dilbilgisinin sistemli olarak işlenmemesinden rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Öyle anlaşılıyor ki dilbilgisi konuları takip edilen kitaplarda nasıl anlatılırsa anlatılsın, öğretmenler dilbilgisini kendi yöntemlerine uygun bir şekilde kavratmaya çalışmaktadırlar. Aynı zamanda bu durum, kitaplarla öğretmenler arasında bir uyumun olmadığını göstermektedir.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, dilbilgisi konularının işlenişine herhangi bir açıklama getirilmemiştir. Öyle anlaşılıyor ki, program dersin işlenişini serbest bırakmıştır. Bu serbestlik, tez konumuz olan 20 adet İlköğretim Türkçe kitabında, 20 çeşit uygulama yapılmasına neden olmuştur. Deneklere, eğitim programında dilbilgisi konularının işlenişine getirilen açıklama hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Bu konuda, deneklerin verdikleri yanıtlar seçeneklerde gösterildiği gibi ortaya çıkmıştır:

- a. Yeterlidir.....: 11
- b. İşleyiş düzene sokulmalıdır.....: 24
- c. Yetersizdir.....: 15

Dilbilgisi konularının işlenişine getirilen açıklamalardan hoşnut olan öğretmenlerin oranı %22'dir. İşleyişinden memnun olmayıp düzene sokulmasını isteyenler ise %48 gibi büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler %30'lu bir orana sahiptirler. İşleyişin düzene sokulmasını isteyenler ile ders işleyişi hakkındaki açıklamaların yetersiz olduğunu düşünen deneklerin programdaki durumdan memnun olmayanlar grubunu oluşturmaktadırlar. Bunların sormacaya katılanlar

arasındaki oranı %78'lik bir dilimi oluşturmaktadır. Programda dilbilgisi konularının yeterli derecede açıklanmadığı görüşünü ileri sürerek, programdan tatmin olmayanlar çoğunluktadır. Sonucun, eğitim açısından dikkat çekici olmasının yanında, bu konuda kimsenin bilmediği gizli bir öğretmen hoşnutsuzluğu açığa çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, programda dilbilgisi konularının işleniş biçimine yeni bir düzenleme yapılması gerektiği belirmiştir.

Başarının değerlendirilmesinde ve öğrencilerin sınıf geçme notlarının ortaya çıkmasında dilbilgisi dersinin büyük payı bulunmaktadır. Türkçe notunun oluşmasında anlama, anlatım, kompozisyon, kavrama bölümlerinin yanı sıra dilbilgisinden de sorular sorulmakta, bu sorulara verilen yanıtlar da değerlendirmeye katılarak öğrencilere not takdir edilmektedir. Durum böyle olunca, dilbilgisinin sınavlarda kaç puanla değerlendirileceği gündeme gelmektedir. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda bu hususta herhangi bir açıklama yer almamakta, 'Türkçe sınavlarında dilbilgisine şu kadar puan verilir' şeklinde bir açıklama bulunmamaktadır. Bu husus, ders öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Durum böyle olunca da her öğretmenin dilbilgisini sınavlarda değerlendirmesi farklı olabilecektir. Bu konuyla ilgili olarak deneklere, 'Sekizinci sınıflarda dilbilgisini kaç puanla değerlendiriyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar, aşağıdaki biçimde ortaya çıkmıştır:

- a. 10 puanla değerlendiriyorum.....: -
- b. 20 puanla değerlendiriyorum.....: 12
- c. 30 puanla değerlendiriyorum.....: 38
- ç. 40 puanla değerlendiriyorum.....: -

Ortaya çıkan tablo sonucuna göre, sınavlarda dilbilgisine 20 puan vererek değerlendirenlerin oranı %24 iken, 30 puanlık soru sorarak değerlendirenlerin oranı da

%76'dır. Dilbilgisi sorularına verilen yanıtları on veya 40 puanla değerlendiren öğretmen ise çıkmamıştır. Buradan, her öğretmenin Türkçe sınavlarında istediği gibi dilbilgisine puan takdir ettiği anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin en çok da 30 puanla dilbilgisine ağırlık verdikleri ortaya çıkmaktadır. MEB'in bu konuya açıklık getirerek tüm Türkçe öğretmenlerini bağlayan bir uygulamaya geçmesinin birlikteliği sağlayacağı kuşkusuzdur.

Dilbilgisi öğretiminde, yöntemin yeri büyüktür. Deneklerin yöntemle ilgili tercihlerini öğrenmek için onlara, 'Dilbilgisi konularını işlerken hangi yöntemi uyguluyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar, aşağıdaki verileri ortaya koymuştur:

- a. İşlevsel dilbilgisi yöntemini uyguluyorum.....: 4
- b. Oyunlaştırma yöntemini uyguluyorum.....: 1
- c. Anlatım yöntemini uyguluyorum.....: 10
- ç. Pek çok yöntemi birden uyguluyorum.....: 35

Sormacaya katılan öğretmenlerin %8'i işlevsel dilbilgisi yöntemini uyguladıklarını, %2'si oyunlaştırma yöntemini uygulayarak dersleri işlediklerini, %20'si anlatım yöntemini kullandıklarını, %70'i de pek çok yöntemi birden derslerinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu oranlar, öğretmenlerin dilbilgisi dersini kavratırken birden fazla yöntemi uygun düşen yerde kullanarak ders işledikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum da, 1981 Programı'nın Türkçe dersinde ve dilbilgisi öğretiminde öğretmenleri yöntem uygulama konusunda serbest bırakmasından kaynaklanmaktadır.